

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VINÍCIUS PENHA**

**ENTRE LEITURAS, CORPOS E ESCRITAS: LINHAS DE UM MAPA-TESE A  
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UMA ESCOLA-RIZOMA DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**VITÓRIA**

**2022**

VINÍCIUS PENHA

**ENTRE LEITURAS, CORPOS E ESCRITAS: LINHAS DE UM MAPA-TESE A  
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UMA ESCOLA-RIZOMA DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Professor Doutor Felipe Quintão de Almeida

Co-orientador: Professor Doutor Eduardo Galak

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P399e Penha, Vinícius, 1980-  
Entre leituras, corpos e escritas : linhas de um mapa-tese a partir de experiências vividas em uma escola-rizoma de Educação de Jovens e Adultos / Vinícius Penha. - 2022. 306 f.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.

Coorientador: Eduardo Galak.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Física. 3. Leitura. 4. Corpo. 5. Escrita. I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Galak, Eduardo. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796


---


VINÍCIUS PENHA  
**ENTRE LEITURAS, CORPOS E ESCRITAS: LINHAS DE UM MAPA-TESE A PARTIR DE  
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UMA ESCOLA-RIZOMA DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

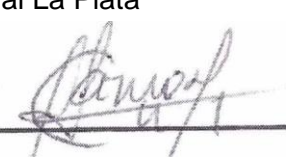
Aprovada em 18 de agosto de 2022.


COMISSÃO EXAMINADORA

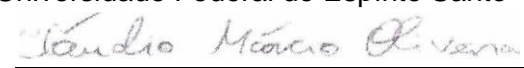
  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Felipe Quintão de Almeida  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Eduardo Galak  
Universidad Nacional La Plata

Co-orientador

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Roxana Cruces Cuevas  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ivan Marcelo Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cláudio Márcio Oliveira

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cláudio Márcio Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Fabio Zoboli  
Universidade Federal de Sergipe

## DEDICATÓRIA

Dedicada a quem se dedica à educação de jovens e adultos, à educação quilombola, à educação do campo, à educação indígena, enfim, à educação que escapa do sistema regular, arborescente, produzindo linhas de fuga que permitem e reivindicam modos de educar em que os corpos se mantenham vivos, misturados, entrecruzados e imersos em possibilidades, modo esse que faz do riso, do choro, do abraço, da escuta, do olhar e da atenção presenças constantes e fundamentais.

## AGRADECIMENTOS

*Só agradece...*

Marina Peralta

“Agradecer” é um termo que vem do latim *gratus*: ser acolhido ou acolher com favor, de forma agradável. Nesse momento, queremos só agradecer a quem nos acolheu e, no acolhimento, cuidou de nós, o que foi imprescindível em nosso percurso.

Agradecidos estamos:

Aos seres do outro plano, aos seres arrebatados, aos seres encantados;

À vovó Zezé, à vovó Didi e ao vovô Careca;

À mamãe Rosa, ao papai Jaider e ao irmão Victor;

Às tias, aos tios, às primas e aos primos;

Ao Pretin, à Ile e Antonella;

Ao Melado, à Amine e ao Miguel;

À Tati, ao Adriano e Henrique;

À Eli, ao Gastón e Fer;

Às e aos integrantes do BeriNúcleo, da BeriBanda, do BeriBazar e das BeriOficinas;

Às parceiras e aos parceiros da Escola Admardo;

Às companheiras e aos companheiros do NEJA;

Às camaradas e aos camaradas do Beribazu;

Às colegas e aos colegas do LESEF;

Aos orientadores Felipe e Edu;

À Márcia, ao Ivan, Cláudio e Zoboli;

À CAPES.

Agradecidos estamos!

*A dor da queda é forte  
A vontade de parar é muita  
O medo de seguir é tanto  
Que o sonho quase chega ao fim  
A água de beber é pouca  
O delírio do cansaço é muito  
A lágrima que cai é tanta  
Que pode até me afogar  
Mas a chama desse fogo é grande  
A verdade desse sonho é muita  
O caminho a seguir é tanto  
E o desejo de chegar é mais  
Por isso eu não deixo de caminhar  
Não deixo de procurar  
Por isso eu não deixo de caminhar  
Eu sei que a correnteza é forte  
Mas a água que te molha é santa  
Se alma que navega é muita  
A estrela iluminará.  
Sérgio Pererê*

## RESUMO

Trata de uma pesquisa produzida a partir de nossas experiências como professores pesquisadores em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória-ES. O estudo buscou colocar em questão o corpo na Educação de Jovens e Adultos de modo geral e, mais especificamente, na relação com os processos de leitura-escrita. A pergunta que guiou o percurso desta tese: qual o lugar do corpo quando a leitura-escrita é o compromisso de todas as áreas? Algumas outras indagações acompanharam o trajeto investigativo: o que se quer com os corpos da Educação de Jovens e Adultos? Mantê-los em silêncio? Fazê-los falar? Torná-los um território endurecido? Abri-los para experiências outras? Quais experiências são permitidas ao corpo nessa modalidade? O trabalho foi orientado pelo método da cartografia e suas pistas cartográficas, segundo os quais se entende o pesquisar como um acompanhamento de experiências cultivadas, que foram todas registradas em um diário de bordo e partilhadas com os sujeitos pesquisados, provocando um exercício de análise no âmbito coletivo e na construção da pesquisa. Esta acompanhou as buscas pelo lugar do corpo nos processos de leitura-escrita em aulas produzidas através de uma parceria docente que, por um lado, envolveu as áreas de Arte, Educação Física e alfabetização e, por outro, as de educação física e alfabetização junto às turmas de primeiro segmento do turno noturno e do turno vespertino. A investigação deu pistas de que o lugar do corpo talvez não seja nem na leitura, nem na escrita, tampouco fora destas, mas no entre, na encruzilhada, no lugar de passagem, de trânsito, sendo o corpo o caminho e abertura para a leitura-escrita.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Corpo. Escrita.



## ABSTRACT

This study was conducted based on our experiences as research teachers in a Youth and Adult Education elementary school in the city of Vitória-ES. The research sought to put under discussion the body in the Youth and Adult Education students, in general, and more specifically in relation to the reading-writing processes. The question that guided the course of this research was: what is the place of the body when reading-writing is the commitment of all areas? Some other questions followed the investigative path: what is intended with the bodies of Youth and Adult Education? Keep them silent? Make them talk? Make them harsh land? Open them up to other experiences? What experiences are allowed to the body in this modality? The research was guided by the cartography method and its cartographic clues in which it understands researching as a follow-up of processes in which the experiences lived were all registered in a research diary and shared with the subjects of the study, provoking an exercise of collective analysis during the research. It kept track of the searches for the place of the body in the reading-writing processes in classes produced in a teaching partnership that, on one hand, involved the areas of Art, Physical Education and Literacy, on the other hand, involved the areas of Physical Education and Literacy with the first-segment night classes and a first-segment afternoon class. The study results indicate that the place of the body may be neither in reading, nor in writing, nor outside of these, but in between, at the crossroads, in the place of passage, of transit, with the body being the path and the opening for reading-writing.

Keywords: Youth and Adult Education. Reading. Body. Writing.

## LISTA DE SIGLAS

ACCs – Atividades Curriculares Complementares

AMARIV – Associação de Catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

CREAS-POP – Centro de Referência Especializada à População em Situação de Rua

ECF – Escola de Ciência e Física

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEF EJA ASO – Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”

ES – Espírito Santo

IMC – Índice de Massa Corporal

LESEF – Laboratório de Estudos em Educação Física

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual+

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OBEDUC – Observatório da Educação

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

REIPEFE – Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar

SEMMAM – Secretaria Municipal de Meio Ambiente

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 PISTAS DE UMA NOTA INTRODUTÓRIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
1.2 PISTAS PARA UMA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	31
<b>2 UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CENA.....</b>	<b>41</b>
2.1 PISTAS DE UM MODO OUTRO DE FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
<b>3 “SÓ SEI QUE NÃO VOU POR AÍ”: UM <i>META-HÓDOS</i> OU UM <i>HÓDOS-META</i>? AS TRILHAS DAS PISTAS CARTOGRÁFICAS.....</b>	<b>62</b>
3.1 A PRODUÇÃO DO OBJETO NO PROCESSO OU A CONSTRUÇÃO DA META NO CAMINHO.....	73
3.2 OS MOVIMENTOS E OS EFEITOS GERADOS PELO DIÁRIO DE BORDO.....	85
<b>4 PISTAS DE UMA ESCOLA-RIZOMA.....</b>	<b>112</b>
4.1 A ESCOLA-RIZOMA E SEUS MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO.....	124
<b>5 PISTAS DE UM LUGAR DO CORPO NOS PROCESSOS DE LEITURA-ESCRITA.....</b>	<b>129</b>
5.1 AS ÁREAS DE CONHECIMENTO TRANSITANDO NA ZONA DO <i>ENTRE</i> .....	152
5.1.1 Os primeiros passos dados pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita.....	161
5.1.2 Ainda tateando a trilha, mas já deslocando as leituras, os corpos e as escritas.....	172
5.1.3 Nem em uma borda, nem na outra, mas no meio para ganhar força.....	189

<b>6 COMO É QUE FAZ PARA TERMINAR ESTA TESE?: PISTAS DE UMA NOTA INCONCLUSIVA.....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE H.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>278</b>
<b>APÊNDICE J.....</b>	<b>280</b>
<b>APÊNDICE K.....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE L.....</b>	<b>290</b>
<b>APÊNDICE M.....</b>	<b>292</b>
<b>APÊNDICE N.....</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICE O.....</b>	<b>303</b>

## 1 PISTAS DE UMA NOTA INTRODUTÓRIA

*Escrever nada tem a ver com significar,  
mas com agrimensar, cartografar,  
mesmo que sejam regiões ainda por vir.*  
(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13)

Por onde se começa uma escrita? Um texto? Um livro? Uma tese? Para que e para quem escrevemos? O que se pretende com o que se redije? Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), por exemplo, uma escrita pode começar por qualquer lado e um livro tem a ver com o significado ou o significante, isto é, para eles, não se pergunta o que um livro quer dizer. Os autores apontam para outra direção, qual seja, “[...] perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Nesse sentido, escrever está menos atrelado às atribuições daquilo que se registra e mais às conexões possíveis de serem estabelecidas. À medida que se escreve, vai-se produzindo pensamento com idas e vindas, quebras, rupturas, avanços etc., ou, como nos diz Enrique Vila-Matas (apud LARROSA, 2018, p. 513), “[...] é o processo de escrever propriamente dito o que permite ao autor descobrir o que quer dizer.” O filósofo e professor argentino Tomás Abraham (2019), em um curso sobre Gilles Deleuze, reforça essa ideia de que, para o francês, a escrita não condiz com introspecção, com um fechamento das ideias em si mesmo, ao contrário, esta se produz a partir do indivíduo, como um movimento que acontece de dentro para fora, isto é, como conexão interior em um processo de saída, de abertura produzida pelo próprio sujeito que escreve.

Se a escrita é contrária à introspecção e desencadeada por um movimento de exteriorização, não podemos nos esquecer do que nos disseram Baden Powell e Vinícius de Moraes (1963) em uma de suas canções, ao afirmarem que, “[...] quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém”. Logo, como não queremos não amar ninguém, escrevemos e cartografamos um conjunto de palavras, como linhas

que traçam um mapa – neste caso, um mapa-tese –, cujo percurso é composto não só por questões, ideias, argumentos, referências, medos e amores, mas também, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), por desejos, intensidades, multiplicidades, fluxos e conexões.

Sendo assim, apostamos em uma tese que não parta de uma questão elaborada *a priori*, em que as observações e análises seriam efetuadas no e pelo campo investigativo e, ao final, teríamos a questão respondida. Investimos, antes, um trabalho como um mapa, que se constrói enquanto caminha, numa caminhada aos passos – tal qual sugere Fernando Acosta (2020, p. 16), “Sin prisa pero sin pausa” –, com questões gradualmente elaboradas e deslocamentos realizados à medida que se escreve.

Nesse sentido, sustentamos a ideia de uma tese aberta às possibilidades de um campo investigativo, a partir de um mapa-tese com aberturas para as conexões.

Mas o que seria um mapa? Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 22),

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado para um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Compreender a tese como um mapa não é buscar o ponto de partida, o caminho seguro e a marca de chegada. É começar por onde se está, com o que se tem, aventurando-se por um caminho desconhecido, que não se conhece muito bem. É ter múltiplas entradas e uma atenção voltada a tudo o que se passa no campo investigativo, bem como às aberturas e conexões que aparecem e acontecem.

Aliás, o que se sabe desse percurso é que, de antemão, não haverá um ponto de parada final, mas “[...] pontos provisórios de um pensamento que se pensa ao escrever e compor um texto que intenta produzir efeitos para outros pensares” (ESTEVEZ; ADÓ, 2020, p. 354), possibilitando que outras linhas possam ser traçadas. É preciso delimitar, portanto, quais seriam essas linhas e por que assim denominá-las. Segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 76),

[...] somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar novas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga – não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas, não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam.

A partir disso, alguns cuidados precisam ser tomados, a saber, quais serão as minhas próprias linhas? Qual mapa será traçado? Qual linha será demarcada e a que preço para mim e para as pessoas envolvidas? Qual linha estarei disposto a interromper? Qual linha estarei disposto a prolongar ou mesmo retomar? O que acontece na mistura das linhas? O que acontece no cruzamento entre as linhas? O que acontece entre uma linha e outra? (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Preocupados, então, com o último questionamento, ou seja, com o que se engendra nesse *entre* linhas, optamos pela produção de um mapa-tese, a partir das experiências como professores pesquisadores<sup>1</sup> que uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos permite viver.

---

<sup>1</sup> “[...] eu não ando sozinho”. Assim o mestre Toni Vargas canta ao mundo seu modo de caminhar, afirmando a importância de um “andar com”, como uma linha-força para viver os desafios e as lutas que o cotidiano nos coloca e, como ele, posso dizer que eu também não ando só. E mais: eu não apenas não ando só, como eu mesmo sou vários, sou muita gente, como sugerem Deleuze e Guattari (1995). Nesse sentido, as linhas que narram a produção deste mapa-tese se afirmam em uma escrita posicionada na primeira pessoa do plural e não apenas porque não ando só ou porque sou muitos, mas sobretudo pela com-posição das forças estabelecidas no caminhar com diferentes sujeitos que trouxeram questões, apontaram pistas, enfim, caminharam comigo “como companheiros de uma longa conversa” (EUGENIO; FIADEIRO, 2013, p. 235). Assim, optar pela expressão “professores



É, portanto, nesse conjunto de linhas que o mapa-tese foi construído e conduzido por um caminho metodológico<sup>2</sup>, baseado nas pistas cartográficas do método da cartografia (PASSOS, 2013). Uma delas foi o “Diário de bordo de uma viagem-intervenção” (BARROS; PASSOS, 2009)<sup>3</sup>, utilizado para nos orientar nesse percurso, o que nos manteve atentos não só a perceber as forças e as tensões entre as linhas que impactam e são impactadas na e pela prática educativa quando o corpo está em experimentação, mas também a identificar as conexões estabelecidas entre tais linhas e as intensidades que as perpassam.

A linha que ora nos atravessa e nos impulsiona nesta investigação é a mesma que põe em questão o corpo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em especial, em uma escola da rede municipal da cidade de Vitória, no Espírito Santo (ES). A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” (EMEF EJA ASO) se dedica exclusiva e integralmente à oferta de tal modalidade, apresenta, como referência, a educação popular e, como aposta comum, a leitura-escrita como compromisso de todas as áreas de conhecimento. Vale dizer que optamos por utilizar a expressão “leitura-escrita” em vez de “leitura e escrita” por acreditarmos, assim como Freire (2013, p. 19), que essa é uma relação não dicotômica, considerando que “[...] tempo de escrita é tempo de leitura e de releitura.”

Assim, nós, professores de Educação Física (EF) dessa escola, implicados em tal compromisso como professores pesquisadores, concentrar-nos-emos, por um tempo considerável de nossas práticas, na seguinte pergunta: qual o lugar do corpo na Educação de Jovens e Adultos, quando a leitura-escrita é o compromisso de todas as áreas?

---

pesquisadores” em vez de “professor pesquisador”, significa dizer não apenas de mim, mas de todas/os que se dispuseram a produzir este trabalho.

<sup>2</sup> Mais adiante, dedicaremos um capítulo ao caminho metodológico praticado na pesquisa.

<sup>3</sup> Essa pista foi a referência para a escrita de um diário de bordo onde foi registrado todo o percurso investigativo que apresentaremos com mais detalhes no capítulo que versa sobre o caminho metodológico.

Embora estejamos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, é importante pensarmos o corpo para além dessa modalidade, uma vez que ele vem sendo, no decorrer da história, tratado como objeto, tendo recebido uma atenção especial apenas “[...] ao longo do século XIX e início do século XX, [em que] opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 10). É justamente “[...] a escola, como uma instituição eminentemente moderna, [que] traz consigo formas muito peculiares de tratar o corpo, modelando-o de acordo com os interesses civilizatórios” (OLIVEIRA, 2006, p. 57). Segundo Taborda de Oliveira (2006, p. 10), a inflexão a que se referiu fez com que o corpo fosse fonte de algumas preocupações, dentre elas, a da “[...] necessidade de saneamento físico e moral da sociedade, mola-mestra das teorias higienistas, muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo.” Isso significa dizer que o corpo é tomado como um objeto que deve ser controlado, dominado, disciplinado, moralizado e sacrificado em nome do progresso, da civilização e da modernidade. Talvez possamos dizer que a origem da educação moderna ocidental se deu justamente a partir de uma compreensão do corpo enquanto objeto que necessariamente precisaria ser dominado, para que o exercício do pensamento e da subjetividade pudesse ser produzido, pois

Na escola os traços dessa dominação podem ser rapidamente identificados, na medida em que a sua cultura elege como elemento supremo a mente e aponta o corpo como algo ínfimo e sem valor. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é entendido e tratado de forma cindida, e essa é uma característica de nossa sociedade, a dominação ganha espaço, e o corpo, como a dimensão de menor interesse, fica restrito aos interesses de instrumentação e eficiência (OLIVEIRA, 2006, p. 60).

Assim, dominar os afetos e controlar o corpo são importantes nesse tipo de tradição moderna ocidental, sobretudo porque

Na medida em que se define o corpo como objeto privilegiado das ciências da natureza e se assinala que a intervenção legítima sobre este deve dar-se pautada segundo os preceitos dos saberes da ciência que o tem como objeto de estudo, a mencionada equação [razão=ciência=verdade] torna-se válida

também nesse campo. Essa lógica de intervenção sobre o corpo pressupõe que uma vez dado um modelo de corpo e movimento considerado universal, neutro e necessário, nada mais resta do que modelá-lo segundo esses padrões. Dar forma ao corpo, condicioná-lo, torná-lo apto *para* corrigi-lo, endereçá-lo, adequá-lo aos parâmetros biomédicos que expressam sua verdade e o definem, constituem promessas importantes do projeto educacional moderno (PICH et al., 2015, p. 59-60 apud BRACHT, 2019, p. 133-134).

Desse modo, no caminho dessa linha que interroga o lugar do corpo na Educação de Jovens e Adultos a partir do compromisso leitura-escrita, indagamos: o que se quer com os corpos da Educação de Jovens e Adultos? Mantê-los em silêncio? Fazê-los falar? Torná-los um território endurecido? Abri-los para experiências outras? Quais práticas são permitidas ao corpo nessa modalidade? E se, ainda, (ou principalmente), a Educação de Jovens e Adultos pautada na educação popular dedica-se à transformação da realidade dos sujeitos, como lidar com esses corpos, quando a leitura-escrita é compromisso de todas as áreas? O que se tem produzido para que esses corpos possam ser modificados?

Sendo nós representantes do componente curricular Educação Física, que, segundo Bracht (2014, p. 55, aspas do autor), caracteriza-se duplamente por: “[...] a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar ‘corporal’; b) ser um saber sobre esse realizar corporal” e cientes de que os “[...] saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual” (BRACHT, 2014, p. 55), assumimos que as questões elencadas estão atreladas a um incômodo acerca da leitura-escrita ser compromisso de todas as áreas.

Outro fato que corrobora esse incômodo é o de que a escola não tinha, em sua ficha de avaliação (ANEXO A, p. 235), nenhuma categoria que pudesse representar<sup>4</sup> o componente curricular Educação Física e/ou as práticas corporais, situação que nos levou a produzir pensamentos em um dos encontros formativos<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Docentes do componente curricular Arte também compartilhavam do mesmo incômodo.

<sup>5</sup> Mais adiante, apresentaremos como os encontros formativos compõem o cotidiano da escola.

[...] sobre a ficha de avaliação, percebemos que outros conceitos podem ser utilizados e que esse ano possa servir como base para discutir tais mudanças. Esse é um ponto pelo qual não sei se a educação física é contemplada, pois leitura e escrita são compromissos de todas as áreas, (...) mas há leitura do corpo e sua relação com as práticas corporais e a cidade? O que se espera da Educação Física na escola Admardo? (DIÁRIO DE BORDO)

Essa inquietude, aos poucos, transformou-se em curiosidade ou no que Freire (1996) chamou de “curiosidade epistemológica”, indispensável para a ação educativa atrelada à ação investigativa, pois

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar consciência’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85, aspas e itálico do autor).

Assim, mergulhamos nessa viagem investigativa por dentro da própria escola, na qual nos inseríamos na condição de professores pesquisadores, buscando uma saída da zona de conforto, isto é, de quando assumimos ser o componente curricular da educação física apenas uma prática mecânica desconectada de um contexto. Para isso, é preciso transcender ao exercício da curiosidade epistemológica, a fim de se perceberem os agenciamentos e as implicações que levam à produção de um comum pautado na leitura-escrita para todas as áreas de conhecimento.

## 1.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ainda que nossa pesquisa esteja inserida em um contexto específico, é importante olharmos para outros cenários e experiências, a fim de conhecermos em que medida nosso trabalho se aproxima e se distancia de outras investigações já realizadas. Nesse sentido, para melhor compor nossas práticas de professores pesquisadores nas quais estávamos inseridos, iniciamos um processo de busca em trabalhos acadêmicos que envolviam a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos em outros contextos, isto é, demais escolas, municípios e estados. Nosso intuito foi saber,

o que, de modo geral, aparece como preocupação da área na referida modalidade e, a partir de então, encontrar pistas que contribuíssem com nosso estudo. Assim, debruçamo-nos sobre dissertações e teses via banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados em revistas no Brasil<sup>6</sup> e na Argentina<sup>7</sup>, bem como livros, capítulos de livros e documentos que encontramos nesse mapeamento em busca da relação educação física e Educação de Jovens e Adultos.

Também consideramos importante destacar que, após esse mapeamento, encontramos, ao longo do percurso, trabalhos de mestrado e doutorado que não necessariamente se relacionavam de modo direto com a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, mas que estavam vinculados com a escola na qual estávamos inseridos e que nos auxiliaram em nossa viagem investigativa. Nela foram obtidos pesquisas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Pelo primeiro, deparamo-nos com as seguintes dissertações de mestrado: a de Clemente (2016), que analisa a ética e a produção desejante em fluxo com os sujeitos da escola; a de Pimenta (2017), a investigar as práticas de militância na Educação de Jovens e Adultos e a de Miranda (2016), que problematiza o processo de criminalização da adolescência pobre. Já pelo Programa em Educação, acessamos teses de doutorado, como as de: Rodrigues (2017), que problematiza as composições e distinções entre as políticas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e o plano das práticas alfabetizadoras; de Cruces Cuevas (2015), que concentra sua atenção em como a conversação, nas formações de docentes,

---

<sup>6</sup> Referimo-nos à Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, à Revista Pensar a Prática e Revista Movimento. A escolha delas se deu pela relevância que elas têm em suas respectivas áreas.

<sup>7</sup> Reportamo-nos à Revista Educación Física y Ciencia da Universidad Nacional de La Plata. A Argentina entra no contexto da pesquisa pela relação não apenas afetiva que temos com tal país pelo fato de termos nele vivido no período de nossa primeira infância, mas também por parcerias acadêmicas com docentes e grupos de pesquisa, materializadas em participações de congressos, seminários, jornadas e produções de textos publicados em livros. Ademais, durante o curso de doutoramento, pudemos realizar uma visita técnica à Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sob a orientação do professor doutor Eduardo Galak, co-orientador deste trabalho. Tal oportunidade também nos possibilitou o intercâmbio com outras instituições argentinas, como a Universidad Provincial de Córdoba (em Córdoba) e o Instituto Superior de Educación Física, situado na cidade de General Pico, província de La Pampa.

efetivam-se em resistência à subjetividade capitalística e no modo pelo qual estabelecem modos de existência inclusivos e de Carvalho (2021), que, embora não tenha a escola Admardo como *locus* de pesquisa, sendo ele professor da instituição, parte desse contexto para investigar o percurso e os efeitos das políticas de Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória-ES entre os anos de 2016 e 2019. Pela diversidade dos trabalhos, vale ressaltar que essa escola é um campo de possibilidades no que diz respeito à pesquisa, mantendo-se aberta, principalmente, aos estudos interessados no que se passa e no que acontece na/com o local, suas práticas e sujeitos. A escola é, portanto, uma abertura a pesquisadoras/es que tenham, sobretudo, o desejo de pensar, fazer e propor junto novos caminhos de se viver a Educação de Jovens e Adultos.

Acerca das dissertações e teses relacionadas à Educação Física e Educação de Jovens e Adultos, duas buscas, em períodos distintos, foram necessárias para chegarmos aos textos com os quais dialogamos, pois, na primeira, realizada na Plataforma Sucupira em 29 de setembro de 2016, encontramos novecentos mil, novecentos e oitenta resultados tendo “educação de jovens e adultos” como descritor, o que nos fez desconfiar do elevado número de resultados. Tal percepção se acentuou quando obtivemos o mesmo resultado utilizando outros termos, a saber, “educação física na educação de jovens e adultos”. Mesmo com a suspeita posta, decidimos seguir na busca, navegando na página *web* do Banco de Teses e Dissertações da CAPES até sua página 50, o que nos rendeu a identificação de 19 trabalhos que apresentavam, no título, os seguintes termos: “educação física”, “corporeidade”, “corpo”, “movimento”, “brincar”, “linguagem”, “alfabetização”, “letramento” e “teatro”. As pesquisas têm a autoria de Melo (2003), Canda (2006), Alves (2009), Rosa (2009), Diehl (2006), Melo (2006), Santos (2013), Monteiro (2007), Martins (2014), Chacon Filho (2007), Silva (2003), Geraldo (2009), Moura (2015), Saraiva (2006), Lira (2008), Simão (2014), Coelho (2014), Barros Filho (2014) e Reis (2011). Na sequência, lemos os resumos de tais obras, buscando as que se aproximavam do nosso trabalho, o que reduziu de 19 para 9 a quantidade de produções a serem analisadas. São elas: Canda (2006), Melo (2006), Martins (2014), Chacon Filho (2007), Geraldo (2009), Simão (2014), Coelho (2014), Barros Filho (2014) e Reis (2011).

Alguns meses depois, mais precisamente em fevereiro de 2017, participamos do encontro de pesquisa pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) na Universidade de Brasília, no qual apresentamos nossas intenções de estudo para o curso de doutorado no qual já me inseria. Na ocasião, abordamos os resultados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, para nossa surpresa e conforto, colegas relataram que passaram pelo mesmo caso que o nosso e que haviam entrado em contato com a CAPES, tendo, como resposta para o problema, a solução de aguardar para a retomada das buscas de teses e dissertações. Um ano após a primeira procura, decidimos entrar novamente na plataforma e, dessa vez, os resultados foram diferentes, tendo em vista que havia número menor de trabalhos em relação ao ano anterior. Nesse caso, ampliamos os descritores com o objetivo de cercar, o máximo possível, as produções que se aproximavam do nosso objeto de investigação.

Aqui registram-se respectivamente os descritores inseridos entre aspas e os locais vinculados aos resultados encontrados para cada um deles: “educação física na educação de jovens e adultos” (três trabalhos de mestrado, sendo um do Rio Grande do Sul, um do Rio Grande do Norte e um de Sergipe, além de uma tese do Rio Grande do Sul); “educação física na eja” (um trabalho de mestrado no Rio Grande do Sul); “educação física e eja” (uma pesquisa no Rio Grande do Sul); “ef na educação de jovens e adultos” (uma dissertação no Rio Grande do Norte); “corpo na eja” (um trabalho de doutorado em Minas Gerais); “educação física educação de jovens e adultos” (uma análise de Alagoas); “corpo eja” (uma produção realizada em Mato Grosso). Vale dizer, ainda, que não encontramos nenhum resultado com os seguintes descritores: “ef e educação de jovens e adultos”, “ef na eja”, “ef e eja”, “educação física e educação de jovens e adultos”, “corpo na educação de jovens e adultos”, “corpo e educação de jovens e adultos”, “corpo e eja”, “educação física eja”, “ef educação de jovens e adultos”, “ef eja”, “corpo educação de jovens e adultos”, “movimento educação de jovens e adultos”, “movimento na educação de jovens e adultos”, “movimento e educação de jovens e adultos”, “movimento eja”, “movimento na eja”, “movimento e eja”, “cultura corporal de movimento educação de jovens e adultos”, “cultura corporal de movimento na educação de jovens e adultos”, “cultura corporal de movimento e educação de jovens e adultos”, “cultura corporal de movimento eja”,

“cultura corporal de movimento na eja” e “cultura corporal de movimento e eja”. Diante do mapeamento, vejamos os trabalhos analisados que contribuíram para a construção da nossa pesquisa.

Edison Coelho (2014), em seu trabalho de mestrado, buscou realizar um diagnóstico acerca das aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do referido componente curricular atuantes na EJA. O autor aponta a não obrigatoriedade da disciplina na Educação de Jovens e Adultos como um grande desafio a ser enfrentado, bem como a precariedade da escola investigada, fatos que prejudicam o trabalho docente. Apesar desses desafios, o pesquisador acredita que uma melhora do contexto se dará em grande parte pela presença da modalidade na formação inicial dos cursos de Educação Física, apostando, baseado em Canda (2006), na ludicidade como condutora da prática docente na EJA.

A pesquisa de mestrado de Jaqueline da Silva (2013) se referenciou em investigações socioantropológicas do corpo em uma escola de Educação de Jovens e Adultos com estudantes e uma professora de Educação Física de uma turma do segundo ano do segundo segmento. A autora trabalhou com dois tipos de corpos, isto é, segundo ela, o que advém do conhecimento científico e saberes lineares que vão da repressão à liberação e aquele relacionado à história dos corpos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Um dos objetivos foi descrever as concepções e práticas corporais presentes na Educação de Jovens e Adultos e relacioná-las com o processo histórico vivido pelo corpo. Conforme Silva (2013), os aspectos biológicos, religiosos e sociais dos indivíduos foram os que atravessaram os sujeitos investigados. Concepções de corpo atreladas à relação saúde x doença (estético, saudável, ferramenta) e ao cristianismo (um corpo perfeito só pode ser produzido por Deus) são as que se evidenciam na pesquisa, revelando-se a consideração de que determinadas instituições são conservadoras e controladoras do corpo, dentre elas, a igreja e o trabalho. Em relação às aulas do componente curricular em questão, é descrito que as aulas eram divididas entre teóricas e práticas: aquelas abordavam assuntos ligados



ao que corpo e estas aconteciam via jogos de mesa e brincadeiras com bola, práticas que não estabeleceram relações com as discussões teóricas.

Nesse panorama, também se destaca a composição de Núbia Lira (2008), que investiga sete escolas do município de Aracaju, estabelecendo uma relação da trajetória da Educação de Jovens e Adultos com as perspectivas pedagógicas para a educação física que, segundo ela, é uma das ferramentas para a emancipação humana. Em sua pesquisa, encontra-se, como ponto em comum entre as escolas investigadas, o fato de que as práticas não eram influenciadas por elaborações teóricas produzidas fora do ambiente escolar ou, como a própria pesquisadora denominou “chão da escola”. De acordo com a autora, os estudos mostram uma educação física que enfatiza o tema da promoção da saúde.

Cabe, ainda, mencionar os esforços de Luiz Ferreira (2013) quanto ao assunto. Este apresenta uma escola municipal de Belo Horizonte como campo de pesquisa, buscando uma interlocução entre educação e corporeidade com o objetivo de “investigar o vínculo da corporeidade com a mobilização de educandas adultas da EJA, para a relação com o saber”. Para tal, realizou uma revisão de literatura acerca do corpo e da concepção de corporeidade, além de ter operado com os conceitos de “relação com o saber” e “mobilização”, adotando, como temas transversais, as questões de gênero com foco na mulher e a especificidade do indivíduo trabalhador. Os sujeitos investigados foram cinco mulheres de 30 a 40 anos de idade. Ferreira (2013) fez uso da abordagem qualitativa, obtendo dados por observação, entrevistas semiestruturadas e jogos teatrais. As categorias de sua análise foram: “maternidade”, “família”, “trabalho doméstico”, “trabalho fora de casa” e “espaço urbano”. O autor chegou à conclusão de que é muito difícil construir “uma quase experiência do corpo na EJA”, sendo necessárias mais pesquisas nessa área. O pesquisador também percebeu a disciplinarização nos corpos femininos e, por meio da corporeidade, também identificou uma mobilização e desmobilização para a relação com o saber.

Um outro estudo envolvendo Educação Física e Educação de Jovens e Adultos é o de Joyce Barros (2016), que evidencia uma preocupação com a organização didática da disciplina na Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, o trabalho buscou “identificar o contexto didático em que se insere a Educação Física na EJA no município de Natal” e “descrever como os professores de Educação Física organizam, didaticamente, a disciplina na EJA no município de Natal-RN”. Como metodologia, a autora aplicou um questionário a professores do município dividido em 3 etapas: “1) Identificação, 2) Prática da Educação Física na EJA e 3) Atuação na Educação Física na EJA”. Os resultados foram encaminhamentos para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, como “conteúdos, objetivos educacionais, avaliação, duração das aulas, metodologia de ensino, dificuldades e perspectivas para atuar nesse cenário”. A pesquisadora apresenta as seguintes críticas: ausência de matriz teórica que oriente professores da área na Educação de Jovens e Adultos, dificuldades em sistematizar o conhecimento, ausência de formação continuada nessa modalidade de ensino e ausência de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do curso de Educação Física.

Completando a relação de trabalhos encontrados, há o de Ricardo Pereira (2013), que traz como problema de pesquisa a seguinte questão: “Como os professores de Educação Física concebem e realizam as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA?”. Isso mostra que a investigação teve sua atenção voltada para a formação de Educação Física e as necessidades de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Os temas pelos quais o estudo transitou são: Educação de Jovens e Adultos, contribuições de Paulo Freire, a relação entre a Educação Física e escola, além de formação e saberes docentes”. Além disso, vale mencionar as categorias de análise, quais sejam: “ser professor da EJA”, “formando-se professor” e “Educação Física: entendimentos e trabalhos coletivos”. No que diz respeito aos apontamentos do trabalho, o autor chama atenção para a “necessidade de entendimento de quem é o aluno que frequenta os bancos da EJA” e de que esta se trata de “uma formação que ainda é incipiente”, atentando-se, ainda, para “a presença do diálogo na ação pedagógica”.

A atenção dispendida a essas dissertações e teses nos levou a perceber uma forte presença da discussão no campo das políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ou seja, na luta pela garantia do direito à oferta, acesso e permanência dos sujeitos na referida modalidade, bem como na busca de propostas pedagógicas que contribuam para a presença da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, notamos que os trabalhos exploraram espaços e realidades consideravelmente diferentes do que experienciamos em nossa pesquisa, seja no que diz respeito ao segmento ou nível de ensino (a maioria deles atentaram-se ao segundo ou ao ensino médio, e nós, ao primeiro segmento), seja quanto às características das escolas (todas elas contam com uma estrutura física e equipamento público como referência, ao passo que nós trabalhamos em uma escola descentralizada que ocupa diferentes bairros da cidade). Além disso, a distinção se deu também no modo de gestão das aulas, isto é, a maioria das escolas abordadas nas demais pesquisas dispunham do tempo de aula da Educação Física, enquanto nós atuamos em duplas ou trios numa docência partilhada.

Nos artigos publicados em periódicos da área, encontramos trabalhos que tanto abordavam temas vinculados ao que vimos nas teses e dissertações, como composições que indicavam outros caminhos investigativos. Por exemplo, se Coelho (2014) aponta a não obrigatoriedade da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos como desafio para a área em função do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca do componente curricular ser facultativo no ensino noturno, em Pires et al. (2016), temos, como consequência desse direcionamento a ausência da disciplina na matriz formativa da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia, onde gestores de escolas são entrevistados, inexistindo, portanto, uma mobilização coletiva para que a educação física passe a integrar o currículo.

Outro ponto que chama atenção em alguns estudos, como nos de Günther (2014), Pich e Fontoura (2013) e Martins e Santiago (2015), sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é a condição marginal no sistema educacional que tanto uma como a outra apresentam. A primeira, à margem dos demais componentes

curriculares, é tratada como uma mera atividade recreativa, e a segunda como de menor valor. Há normas que podem corroborar tal marginalidade ou mesmo a ausência (assim como ocorre no Estado da Bahia), a saber, a LDBEN/96 (Art. 26 §3º), que contempla estudantes das aulas de Educação Física no ensino noturno e a Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, que, embora afirme a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica, menciona o caráter facultativo no caso de estudantes:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- (...)
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003) <sup>8</sup>.

Ao depararmos-nos com os critérios estabelecidos para a não participação das aulas de Educação Física na escola, percebemos que o pano de fundo para essa medida é a ideia de um componente curricular ancorado nos conhecimentos biologicistas, encontrando-se, na atividade física, a função de desenvolver a aptidão corporal dos sujeitos que dela participam (BRACHT, 2014, 2019). Ademais, tal perspectiva fez com que, em determinado momento da história, a prática em questão fosse concebida como atividade em vez de disciplina escolar, como nos mostram Bagnara e Fensterseifer (2019). Em contrapartida, se quisermos trilhar o caminho de uma educação física a partir de um viés de disciplina escolar, é preciso “[...] romper com a visão reducionista acerca da própria disciplina, do corpo e dos conhecimentos e saberes de sua especificidade” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 60). Nesse sentido, a questão que se coloca é: sendo o ensino noturno, em sua maioria, composto por sujeitos que trabalham seis horas diárias ou mais, têm prole e já passaram dos 30 anos de idade, a quem se destinaria a prática pedagógica da Educação Física? É possível sair da marginalidade diante desse cenário?<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

<sup>9</sup> Vale dizer que essa realidade ainda vigora, pois a modalidade EJA segue com um público discente majoritariamente adulto mesmo com a recorrente discussão acerca da juvenilização na modalidade. Aliás, segundo Silva, Reis e Freitas (2021), tal discussão não é recente; ao contrário, ela é considerada

Foram mapeados outros documentos que apontam pistas para a saída dessa marginalidade e o enfrentamento de tal questão, embora continuem marcando a Educação Física como facultativa, como é o caso do Parecer 11/2000, segundo o qual a prática é importante, devido ao fato de que

Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. Desenvolvidos como práticas sócio-culturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa (BRASIL, 2000, p. 63).

Seguindo na esteira do que dizem os documentos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, acessamos a proposta de implementação dessa modalidade de ensino no município de Vitória-ES e nos deparamos com o tópico em que se apontam os caminhos para a criação da proposta curricular, “[...] pela questão da corporeidade e do movimento (educação física) [...]” (SEME, 2007, s/p). Ressaltamos que apenas apontar que cabe à Educação Física a questão da corporeidade e do movimento significa pouco do ponto de vista de sua especificidade, pois não só há diferentes perspectivas acerca da disciplina que utilizam o termo “movimento”, como, em algumas delas, ainda se segue a linha médico-biológica, como nos mostra Bracht (2014, 2019). Além disso, o que parece estar em evidência é um projeto educativo que entende a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático como fundamentais para o sujeito exercer sua cidadania, interferindo e agindo no mundo de modo crítico, como é mencionado no próprio documento. Além disso, também encontramos sinais que parecem indicar um outro olhar para as disciplinas escolares, como é o caso do documento orientador da EJA no município de Vitória (2008), que aponta para uma dimensão mais ampliada dos conteúdos ao serem articulados pelas disciplinas às dimensões, por exemplo, da cultura, do

---

como um fenômeno histórico, uma vez que, desde a década de 1940, na então Educação de Adultos, já se pautava a presença de jovens.

trabalho, do gênero e da etnia. Há, ainda, um movimento, na proposta de implementação da EJA em Vitória (2007), de assumir, a partir da Base Nacional Comum, a distribuição das disciplinas escolares pelos campos de conhecimento, sendo a Educação Física (junto com Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática) inserida no campo da linguagem. Nessa composição, vimos um campo de possibilidades, sobretudo ao encontrarmos, no projeto político-pedagógico da escola referência para este trabalho, objetivos comuns para toda essa área, que serão reproduzidos aqui a título de exemplo. Concomitante a isso, outro ponto que nos chama atenção é a proposta de um trabalho em parceria entre docentes na perspectiva interdisciplinar sob o princípio da isonomia quanto aos componentes curriculares. Isso significa que há uma aposta de trabalho a partir da qual todos os componentes curriculares não só podem dialogar e trabalhar juntos, mas também ter o mesmo tempo de aula<sup>10</sup>. Nesse cenário, a Educação Física, como já mencionado, figura na área de linguagens junto com Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática, apresentando os seguintes objetivos:

- Favorecer que o aluno conheça como e por que determinadas práticas de linguagem são historicamente legitimadas e outras estigmatizadas, e que transitam segundo demandas específicas;
- Proporcionar uma compreensão das normas gerais do funcionamento das linguagens (visuais, cênicas, musicais, corporais, etc.), permitindo que o aluno veja-se incluído nos processos de uso da mesma, na escola ou fora dela;
- Permitir que o aluno interaja criticamente com diferentes manifestações da linguagem;
- Possibilitar uma experiência com as diferentes manifestações da linguagem como a dança, o teatro, a música, a escultura, a pintura, o movimento do corpo, a fotografia, bem como a variedade de ideias, culturas e formas de expressão, reconhecendo, nessas manifestações, as marcas da diversidade humana;
- Permitir que o aluno conceba a linguagem como espaço propício para a tomada de consciência acerca das desigualdades sociais, e da necessidade de sua atuação, com vistas a uma sociedade mais justa;
- Propiciar o conhecimento das linguagens verbal e não-verbal (inclusive Libras e Braille) para que o aluno possa interagir com vários sujeitos em suas especificidades linguísticas;
- Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, bem como experienciar situações em que se identifiquem as múltiplas formas de expressão e manifestação da linguagem para levar a efeito o discurso;
- Favorecer a produção de espaços em que se compreendam as transformações histórico socioculturais pelas quais o homem passa, por meio das linguagens, de modo a pensar a complexidade de mundo real;
- Promover o letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da

---

<sup>10</sup> No segundo capítulo, veremos, mais detalhadamente, os modos de funcionamento da escola referência para este trabalho.

- cidadania;
- Criar condições para que os alunos construam sua autonomia na sociedade contemporânea – tecnologicamente complexa e globalizada – comprometidos com a preservação da memória cultural e do patrimônio natural capixaba;
  - Favorecer espaços para a prática de linguagens de diferentes conteúdos para a discussão de temas transversais, refletindo sobre si mesmo, considerando sua situação no mundo;
  - Proporcionar momentos de reflexão de modo a “descoisificar” o homem por meio da leitura da vida, propiciando contato com um conhecimento que não pode ser mensurado;
  - Promover aulas de campo para envolver o aluno em relevantes aspectos culturais do Estado, tais como visitas a sítios arqueológicos, parques ecológicos, espaços remanescentes quilombolas, comunidades indígenas, manifestações culturais e locais de culturas em movimento;
  - Favorecer o desenvolvimento da cultura do saber ouvir e falar em situações diferenciadas, respeitando a diversidade nos modos de falar;
  - Propiciar situações para o aluno observar o meio em que vive, refletindo sobre sua participação no processo de sustentabilidade;
  - Ensejar momentos para o estudo das origens da cultura capixaba e da formação da sua identidade histórico-cultural;
  - Valorizar a diversidade humana em suas diversidades, promovendo a formação do aluno num âmbito ético, crítico e intelectual, levando-o a opor-se a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.
  - Possibilitar a compreensão das múltiplas linguagens dos diferentes grupos sociais e étnicos, e a interação com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão sócio histórica;
  - Incentivar a pesquisa e a investigação, possibilitando a identificação e o estabelecimento de relações entre as múltiplas linguagens e suas manifestações artísticas e culturais nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais em diferentes tempos históricos;
  - Possibilitar a observação, a reflexão, a investigação e o estabelecimento de relações entre as práticas de linguagens e a realidade;
  - Criar condições para articular as diferentes linguagens, compreendendo-as como produção cultural inserida nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação;
  - Promover reflexões sobre as diversas práticas de linguagem, a partir de seu plano de expressões e de seus elementos em relação e os efeitos de sentido que eles edificam;
  - Explorar, nas linguagens, suas faturas, considerando as especificidades das técnicas, dos suportes, das materialidades;
  - Proporcionar espaços/tempos de produções de linguagens individuais e/ou coletivas para refletir, analisar e compreender os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades;
  - Incentivar a investigação e a vivência das linguagens, a partir das relações construídas por seus elementos formadores, na busca pelos sentidos edificados nelas, e fruí-la em suas diversas manifestações;
  - Humanizar as relações pessoais e interpessoais, promovendo o respeito à própria produção de linguagens e a dos colegas;
  - Mediar os diálogos entre os diversos sujeitos da escola (professores, alunos, técnicos administrativos entre outros) e os da comunidade sobre as possibilidades que as diversas linguagens proporcionam em seus diferentes espaços/tempos de manifestações e vivências;
  - Ampliar o repertório cultural e artístico dos alunos adultos como forma de expansão de sua capacidade de expressão, comunicação e ação;
  - Discutir sobre aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não-preconceituosa e não-discriminatória das manifestações e expressões das linguagens dos diferentes grupos étnicos e raciais;
  - Compreender os fundamentos básicos das ciências e utilizá-los na

- resolução de problemas;
- Desenvolver os aspectos sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos (EMEF EJA ASO, 2013, s/p).

## 1.2 PISTAS PARA UMA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O que vimos até aqui sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nos leva a acreditar que há uma preocupação em torno do que podemos chamar de especificidade dessa disciplina. É pensando nela que recorreremos a Bracht (2014), pois, para ele, tal componente curricular é uma prática pedagógica<sup>11</sup> que tem como objeto a cultura corporal de movimento. “Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (BRACHT, 2014, p. 53). A fim de endossar esse argumento, Günther (2014), Reis e Molina (2014) e Pich e Fontoura (2013) trazem a preocupação quanto ao fato de as práticas da Educação Física abrirem mão de sua especificidade em prol de se igualar aos demais componentes curriculares, posto que a área não é tratada como tal; ao contrário, é tida como uma atividade recreativa.

As experiências de Educação Física nas escolas investigadas nessas pesquisas tiveram uma sobreposição das práticas da leitura e da escrita em detrimento da ação e experimentação corporal. Pich e Fontoura (2013) consideraram esse movimento como uma curvatura da vara, no sentido de que, se antes a educação física era só movimento, agora se tornaria um discurso sobre o movimento. A leitura, a composição de textos e provas escritas são as referências da Educação Física nessas investigações realizadas. Essa mudança de postura, isto é, a saída do movimento e a entrada no discurso sobre ele tem relação com o fato de a disciplina ter a cultura corporal de movimento como seu objeto, o que implicou na incorporação da transmissão do saber sobre o movimentar-se do sujeito. De acordo com Bracht (2014, p. 56, aspas do autor), “[d]esenvolveu-se aqui, rapidamente, o ‘preconceito’ de que o

---

<sup>11</sup> Acerca da prática pedagógica, Bracht (2014, p. 52) compreende que seu objeto “[...] é uma construção – e não uma dimensão inerte da realidade – para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso da teoria que o constrói enquanto objeto (pedagógico)”.



que se estava propondo, nesse caso, era transformar a EF num discurso sobre o movimento retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica em EF”. Na realidade, o que se pretendia era uma Educação Física que tivesse, em sua prática pedagógica, a preocupação tanto com o movimentar-se quanto com o saber sobre esse movimentar-se. É a partir dessa compreensão sobre a área, pautada na cultura corporal de movimento, isto é, em um movimentar-se que conecta sujeito e mundo, que adentramos a modalidade Educação de Jovens e Adultos, construindo um movimento que também passa por conhecer os sujeitos (e seus desejos) que compõem tal modalidade, uma vez que se tem como perspectiva essa conexão entre sujeito e mundo. Assim, no rastro das pistas deixadas pela Educação Física na EJA, embarcamos em uma viagem que se fundamenta na busca pelo lugar do corpo, atravessado pela leitura-escrita em uma escola de Educação de Jovens e Adultos. Serão identificados, ainda, os modos como esses corpos transitam no encontro entre eles – discentes e docentes – e as formas de existência que são incentivadas a ter diante do contato entre os componentes curriculares e, por sua vez, entre corpo-leitura-escrita. Busca-se, pois, pelo lugar do corpo, a partir da mediação de uma Educação Física ancorada na perspectiva da cultura corporal de movimento, que se entrelaça aos demais componentes curriculares, ao compromisso da escola com a leitura-escrita e ao próprio desejo do corpo discente de aprender a ler-escrever, tal qual veremos a seguir.

Nesse trânsito dos corpos nos componentes curriculares que são diferentes, mas indispensáveis para o processo de comprometimento com a leitura-escrita, perguntar pelas ferramentas é fundamental para que possamos elaborar estratégias que contribuam para a nossa prática educativa e investigativa. Reconhecemos algumas pistas em Freire (1996, 2005, 2013), sendo uma delas indicadora da importância de começarmos por conhecer os sujeitos que se inserem no processo, discentes que compuseram<sup>12</sup> nossa análise.

Tratam-se de homens e mulheres, trabalhadores(as), empregados(as) e desempregados(as) ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores(as) urbanos de periferias, comunidades e vilas. São

---

<sup>12</sup> Via de regra esses são os sujeitos que compõem a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

peessoas em situação de rua, catadores de material reciclado, sujeitos sociais e culturais, pessoas com deficiência, homossexuais, lésbicas, transexuais; sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e os bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais, vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, e em geral trabalham em ocupações não valorizadas e reconhecidas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2013, s/p).

As questões já elencadas passaram a fazer sentido à medida que, em nossas aulas, víamos esses estudantes sujeitos expressarem o desejo de aprender a ler-escrever. Como nos ensina Deleuze (1988), o desejo não é abstrato, não se trata de desejar algo simplesmente, mas ele está relacionado a um conjunto, ou seja, deseja-se em um contexto, como no caso de nossas e nossos estudantes, que não procuram abstratamente a leitura-escrita por si só, almejando-a em uma conjuntura.

O desejo de aprender a ler se pauta principalmente em querer ler a bíblia, em descobrir por seus próprios olhos o que outras pessoas dizem o que no livro está escrito. Ler e escrever para fazer o mundo ficar maior, para ampliar suas possibilidades de ação, de ir e vir (tem estudante que não sabe 'pegar' ônibus), de trabalho, de outras leituras [e novas escritas] (DIÁRIO DE BORDO).

As/Os discentes interessam-se por ler-escrever para ingressar em um curso superior ou conseguir a Carteira Nacional de Habilitação, havendo sempre, assim, um desejo contextualizado. No entanto, a concepção de leitura-escrita desses sujeitos fundamentava-se na ideia de sentar na cadeira, copiar o que estava no quadro e ler o que havia escrito, isto é, qualquer proposta<sup>13</sup> que fugisse desse roteiro não era considerada como relevante para a construção de seus desejos. É possível que tal concepção de leitura-escrita exista pela pressa e fome que têm as/os estudantes de aprender a ler-escrever e, por isso, ao entrarem a escola, só se interessam por encontrar sua cadeira, abrir o caderno, apontar o lápis e esperar que a professora encha o quadro de atividades.

---

<sup>13</sup> Geralmente as propostas atrelavam leitura-escrita às práticas corporais.

A questão é que, além da pressa e da fome pela leitura-escrita, há também uma interpretação, por parte das/os estudantes, de que esse processo se entrelaça com uma perspectiva de educação disciplinar nessa relação com o corpo em nome de um desenvolvimento racionalizado. Além de a disciplinarização que abarca os corpos de maneira geral, Clemente (2016) nos chama atenção para o enrijecimento desses corpos “[...] constituídos pelas durezas de encontros com a vida” (p. 65). Tais dificuldades podem ser os anos de negação do direito à educação, desempregos, discriminações, condições precárias de trabalho e, que, às vezes, não consideramos na proposição das tarefas. Esta última aconteceu em um dos encontros, como relatado:

Enquanto as três pessoas davam a volta no quarteirão, o estudante veio até mim e perguntou se precisava mesmo caminhar e, ao lhe perguntar o por quê da pergunta, disse que já caminha todo dia vendendo picolé. Nesse momento, me sensibilizei, no sentido de ter atenção e cuidado nas escolhas das atividades (DIÁRIO DE BORDO).

Ressaltamos que essa não é a primeira vez em que o corpo é colocado em questão nessa escola que ora realizamos esta investigação. Em outro momento, um trio formado pela educadora pesquisadora Eliane Zorzal e pelos educadores pesquisadores Gabriel Miranda e Henrique Rodrigues também apresentava suas preocupações com os corpos, colocando em questão o que os<sup>14</sup> da Educação de Jovens e Adultos poderiam aprender.

A problemática envolvendo esses educandos nos fez lembrar que, desde que a escola constituiu as duas salas de aula no CREAS-POP, as reclamações de educadores que mais compareciam na formação giravam em torno dos corpos destes sujeitos: corpos com fortes odores; corpos que vivem a experiência da violência e da drogadização; corpos esteticamente estranhos. E apesar da aposta ética da equipe de coordenação e de muitos educadores no processo formativo desses estudantes, uma pergunta obsessivamente atravessa as formações: esses corpos podem aprender? (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014, p. 39-40)

---

<sup>14</sup> Os corpos aos quais o trio se refere são os da turma atendida no Centro de Referência Especializado à População em Situação de Rua (CREAS-POP).

Embora a questão apresentada pelo trio contemple um tempo histórico diferente do que consideramos neste trabalho, podemos dizer que

[a]s histórias<sup>15</sup> contadas e ouvidas têm muito, mas muito em comum, são histórias de uma vida sem escola, de moradia na roça, de negação ao direito à educação escolar por parte do pai<sup>16</sup>, de uma vida marcada por trabalho e de uma vontade danada de um dia estar na escola e aprender a ler e escrever (DIÁRIO DE BORDO).

Desse modo, o lugar do corpo compõe a Educação de Jovens e Adultos por meio de histórias marcadas por medos, inseguranças, preconceitos, discriminações e marginalizações. No entanto, a partir das mediações, problematizações e diálogos construídos nas salas de aula, esses corpos podem viver histórias marcadas por superações, (re)começos, coragem, acolhidas e transformações.

Seguimos nessa perspectiva fundamentados em Paulo Freire (1996, 2005, 2013), pois, segundo ele, é para e por esses corpos que a educação (popular) deve mover-se, não só com a atenção pousada sobre se podem ou não aprender, como questionam Zorzal, Miranda e Rodrigues (2014), mas também a partir da reflexão sobre como podem aprender, produzindo-se, assim, estratégias que os ajudem a escapar das linhas que os dominam e os endurecem.

São essas as questões que atravessam o trabalho e nos movem a percorrer uma viagem não necessariamente em busca de respostas únicas, absolutamente verdadeiras e definitivas, mas de pistas que indiquem não só os caminhos a seguir, como também as direções que não devemos trilhar.

---

<sup>15</sup> Nesse momento, estávamos introduzindo a ciranda em nossas aulas e as histórias de vida foram narradas para que pudéssemos não apenas conhecer cada sujeito, mas também a principal referência da ciranda (Lia de Itamaracá) e, com isso, percebermos as conexões entre esses relatos de vida.

<sup>16</sup> A figura paterna como representante da exclusão escolar é recorrente. De acordo com **os** estudantes, o pai não os deixava ir para a escola, porque precisavam ajudar no trabalho fora de casa e, segundo **as** estudantes, não lhes era permitido frequentar a instituição, pois deviam auxiliar nos afazeres domésticos.

Se a educação precisa mover-se para e por esses corpos, como mencionamos anteriormente, é preciso ter em conta a denúncia feita por Paulo Freire (2005), qual seja, a da existência de uma concepção bancária de educação, cuja postura é reacionária e conservadora, conduzindo o educando a uma imobilidade que não o permite sair da condição em que está. Logo, concebe-se a/o educanda/o não como um humano, mas, antes, como um objeto no qual podem ser depositadas informações que o condicionam ao *status quo*.

É contra essa concepção que Freire (2005, p. 83) anuncia uma concepção problematizadora de educação, segundo a qual vê os seres humanos e “[...] os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade”. Tal proposição é, portanto, favorável à mudança, promovendo uma busca constante para o “ser mais”, ser mais do que, a princípio é naturalizado e não se pode mudar. O autor assume o inacabamento como condição do ser humano; trata-se de algo que deve ser trabalhado junto aos educandos, uma vez que, percebendo-se incompleto (isto é, conhecendo-se e se assumindo como um ser que está sendo), a/o discente pode construir um futuro outro.

Paulo Freire, com essas concepções, dá-nos pistas para percebermos que a transição de uma visão bancária para uma problematizadora permite ao sujeito assumir-se como um ser inacabado, que está sempre em processo de produção de conhecimento e, por isso, permite também uma outra relação com o corpo, uma vez que o possibilita sair da condição de objeto, de algo a ser controlado, disciplinado, moralizado, dominado e sacrificado. Se, quanto à perspectiva bancária, questiona-se acerca da quantidade de vezes que os sujeitos são levados a reproduzir movimentos em aulas de Educação Física sem que se tenha uma compreensão do que realizam (DELLA FONTE, 2010), na vertente problematizadora, os movimentos contribuem para um entendimento das conexões entre as práticas corporais e seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

No nosso trabalho, tais pistas são fundamentais para uma relação alternativa que envolva corpo-leitura-escrita, pois uma prática educativa problematizadora implica considerar o educando como sujeito (e produtor) de conhecimento (FREIRE, 1996), o que nos conduz para um caminho diferente daquele que visa à reprodução e transmissão de saberes e/ou a memorização e repetição de movimentos sem a compreensão sobre eles (DELLA FONTE, 2010). Isso nos leva às propostas, segundo as quais as práticas corporais devem ser trabalhadas de maneira tal que os aspectos mencionados sejam transversais nos encontros com as/os estudantes, como buscamos realizar com a ciranda, o congo, o vôlei, o futebol, os jogos e as brincadeiras. Desse modo, as experiências corporais a partir das histórias de tais práticas foram cruzadas com aquelas relacionadas à de leitura-escrita, conectadas ao que vivíamos numa relação de mediação com o mundo, como poderemos ver com mais profundidade no capítulo 5. Por ora, deixamos alguns indícios determinados pontos trabalhados por nós em duas práticas: o futebol e a ciranda. “Viajamos” em suas histórias e seus contextos históricos, estabelecendo conexões com o tempo presente. No caso do futebol, vimos, experienciamos, lemos-escrevemos seu processo de surgimento, a quem se destinava e a quem não se dirigia, bem como as mudanças históricas relacionadas às questões de gênero e racial. Quanto à ciranda, “embarcamos” rumo à Ilha de Itamaracá, para conhecer a história de Lia de Itamaracá, ao mesmo tempo que cruzávamos com os relatos de nossas estudantes, o que nos permitiu uma importante discussão envolvendo, dentre outras pautas, gênero e educação.

Nesse sentido, se este trabalho se constitui como um mapa-tese a partir de linhas guiadas por pistas (cartográficas), o caminho da educação problematizadora ganha força ao nos encontrarmos com um outro indício, desta vez sugerido por Cruces Cuevas e Yonezawa (2020), a saber, o cultivo da sensibilidade por parte do educador (cartógrafo). Uma prática educativa que vê e considera o educando como sujeito requer uma escuta e um olhar sensíveis à/ao estudante, numa postura de acolhimento das tensões que trazem de suas histórias de vida e que ecoam dentro das turmas compostas por uma heterogeneidade de sujeitos e de seus modos de viver. Tal sensibilidade também está relacionada com o não enquadramento dos conteúdos, ou seja, com a liberdade de ajustar um planejamento de trabalho, não o seguindo até o

fim independente do que possa surgir no decorrer do percurso. Ao contrário, a sensibilidade pode provocar um desvio na rota, permitindo uma ampliação do currículo a partir daquilo que olhos e ouvidos conseguiram perceber. Esse foi o caso, por exemplo, de uma estudante que, no período em que trabalhamos com o futebol, comentou sobre uma série de conversas acerca de um livro que algumas pessoas de sua igreja liam e que, segundo ela, abordava tópicos como o nazismo, Hitler e a guerra. O fato de não conhecer tais temas começou a incomodá-la, pois, aos poucos, sentia que se alijava das interações com seu grupo e, mesmo querendo participar, ainda não se considerava preparada para ler obras dessa complexidade, o que a fez manifestar seu desejo de conhecer esses assuntos em pauta entre seus pares. Não estava em nossos planos tal abordagem, no entanto, percebemos ali uma possibilidade de não apenas tratar da temática, mas também de estabelecer conexões, refletindo sobre as consequências e implicações desse fato histórico nos tempos hodiernos<sup>17</sup>. Nesse sentido, acolhemos seu desejo, incorporando-o ao que vínhamos trabalhando por meio do futebol. Vale dizer que, para tal conduta desviante (um desvio no sentido de poder permitir uma ampliação do conhecimento), consideramos importante estar – como aponta Deleuze (1988) – sempre à espreita, isto é, sempre atentas/os para ouvir o que dizem as/os estudantes (por vezes, sem verbalizar) e à disposição para outros rumos, com uma constante preocupação em produzirmos conhecimento e, sobretudo, com a perspectiva de que sempre estamos por aprender algo que nos desloque e nos mova em uma constante transformação.

É preciso, segundo Paulo Freire (2013), criar estratégias para que esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se percebam como seres inacabados e imersos nessa permanente busca por ser mais, de tal modo que possam adquirir ferramentas para lutar, protestar e reivindicar uma vida mais justa. No entanto, Freire (2005, p. 86) alerta que tal anseio só é possível se, e somente se, for coletivo, “[...] na comunhão, na solidariedade dos existires”. Ou seja, a busca do ser mais só é possível se feita coletiva e solidariamente, quando são necessárias outras pessoas, trocas, conexões, para que o sujeito permaneça nesse constante processo de humanização e

---

<sup>17</sup> Havíamos passado pouco mais de um ano do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e estávamos acerca de um ano das eleições presidenciais que acabaram culminando na eleição de um candidato adepto aos ideais de extrema direita.

autopercepção. Deve-se promover a abertura de si, de linhas, de caminhos, constituindo-se um mapa atento às mudanças, aos possíveis.

Também é indispensável a atenção aos contextos, aos espaços onde as relações entre docentes e discentes acontecem, no nosso caso, uma escola de Educação de Jovens e Adultos que compõe a rede municipal de educação da cidade de Vitória (ES), com algumas particularidades (veremos a seguir no capítulo 2) que a diferem das demais instituições da mesma rede.

Trata-se, nesse caso, de uma investigação de nossa própria prática, falamos e escrevemos a partir de experiências próprias, do que arriscamos, acreditamos e tememos. Abordamos um modo de se estar em uma escola, em salas de aula, espaços públicos e privados da cidade, universidades, eventos acadêmicos, fóruns e movimentos de militância em defesa do direito à educação para qualquer pessoa. É a partir desses lugares que nos constituímos, expomo-nos e, inventamos linhas para que sejam ramificadas por onde for possível. Dessa forma, a tese, sua escrita, seu tecer apresentam-se como experiência e exercício constante de deslocamento.

Ressaltamos que escrever a partir das experiências significa partir de algo com o que estamos envolvidos e do que nos tornamos responsáveis, ou seja, quer dizer tomar, como base, o modo como aquilo que a vivência se entrelaçou em nossas vidas, a forma pela qual pensávamos e vivíamos todo o contexto educativo, enredado em nossa maneira de ser e de estar no mundo, posto que, assim como Jorge Larrosa (2018, p. 23), também acreditamos que é “[...] a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever”. Ademais,

Pensamos porque algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca [...]. É a experiência que imprime em nós a necessidade de repensar, de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...]. O que faz com que a



experiência seja assim é isto: que temos de tornar a pensar (CONTRERAS; LARA apud LARROSA, 2018, p. 22).

Logo, as experiências vividas, que nos tocam, são vias a partir das quais será possível tornar a pensar, uma vez que

A experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo (LARROSA, 2018, p. 22).

Quanto a isso, Contreras e Lara apud Larrosa (2018, p. 22) nos chamam a atenção para o fato de que

Se a experiência procura ser pensada e expressa, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar. Procura dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, a não ser no 'entre', no ir e vir [...]. Por isso escrever é fazer experiência, não apenas relatá-la [...]. Precisamos de palavras que sejam con-sonantes com nossa experiência, que ressoem ou se sintonizem nela, ou melhor, que façam com que a nossa experiência possa ser, possa acontecer, porque nos abre dimensões de nossa percepção, de nossa compreensão, para ver algo mais, para entender de outra maneira.

Com isso, afirmamos que é a partir de um modo outro de fazer educação que essa escola acontece e que se pode mover na e com a pesquisa, por meio das produções de registros, propostas de intervenção, conversas e análises. Todo o percurso desse processo investigativo foi conduzido pelas pistas cartográficas atreladas ao método da cartografia e têm como principais referências os trabalhos de Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2013).

## 2. UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CENA

*[...] a escola Admardo se propõe a resistir  
por meio de um educar feito e construído em movimento  
com muitas vidas estudantis  
na criação de maneiras para não deixar a vida minguar*  
(CLEMENTE, 2016, p. 34).

Apresentar o campo investigativo vai além de descrever seu modo organizativo: tem a ver também com o que sentimos durante o processo, no nosso caso, em uma atuação de professor e de pesquisador, ou melhor, de professor pesquisador. Tais ações são indissociáveis em uma educação que se pretende crítica e que se concretiza à medida que se entende que “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29).

Nossa investigação, como professores pesquisadores nessa escola, deu-se entre os anos de 2014 e 2017, tendo sido o período entre 2015 e 2017 o de maior intensidade de produção de dados. Nesse sentido, apresentar a escola é também expor o que nos marcou, o que nos fez chorar e sorrir, as dores, os cansaços, as alegrias, as delícias, os incômodos e as buscas experienciadas nas múltiplas ações que um espaço educacional como esse nos possibilita viver.

Nesse processo, por algumas vezes, fomos convidados<sup>18</sup> para falar, conversar e apresentar as ações que realizamos na escola, bem como seu modo de

---

<sup>18</sup> Os convites vieram de diferentes lugares, a saber, por docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela equipe gestora da própria escola em formações coletivas, cujas realizações aconteciam em turnos distintos do qual atuávamos e pela coordenado de EJA da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória. Vale dizer que tanto na Secretaria como na própria escola as conversas giraram em torno de nossas práticas docentes e, na Universidade, dialogamos não apenas sobre as nossas ações, mas também acerca do próprio modo de funcionamento da instituição. Todos esses encontros, atrelados ao que estudávamos no doutorado, proporcionaram-nos reflexões que podem ser vistas em Penha (2019, 2020, 2021).

funcionamento que chamavam (e ainda chamam) atenção não só por nela haver dedicação exclusiva e integral à oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, mas especialmente pelo modo como a instituição atua e se relaciona com a cidade e com a produção de conhecimento. Essa maneira, vez ou outra, causava dúvida e estranhamento por parte das pessoas que nela atuavam, seja docentes que recém-chegados, seja discentes que nela estavam, por, pelo menos, dois anos, como podemos ver na fala de um estudante:

Professor, pra que a gente tá estudando esse negócio? Pra que escrever isso? Esse negócio de escravidão já acabou faz tempo, não faz sentido a gente estudar isso. Já passou, tá lá atrás, não tem nada a ver com o que a gente vive hoje. A escola quer resolver os problemas do mundo. A escola não vai conseguir resolver os problemas. Essa escola é a única que fala sobre isso, que fala de racismo, de gay e ainda obriga a gente a ir nos negócio<sup>19</sup>. A gente tem é que aprender a ler e a escrever. É isso que a escola tem que ensinar (DIÁRIO DE BORDO).

Observamos acima, um questionamento acerca do funcionamento da escola, daquilo que é considerado pertinente de ser aprendido e descartado, indagação efetuada a partir de uma determinada concepção de ensinar e aprender trazida pelo estudante. Compreendemos a ênfase do educando em relação ao ensino-aprendizagem da leitura-escrita, pois ele procurou a escola para aprender aquilo que julgava necessário em detrimento de algo que não entendia ser importante. No entanto, ao ouvirmos o relato desse estudante, também somos levados a acreditar que esse tipo de fala e pensamento está atrelado a uma certa produção de escola denunciada por Freire (2005) quanto à concepção bancária e ao modo como nós, sociedade brasileira (quicá latino-americana) em geral, fomos guiados por um modelo homogêneo, universal, básico ou, como nos diz Simas e Rufino (2018; 2019), um ideal colonial (portanto, branco, ocidental e europeizado) de sociedade que adentra os espaços e tempos escolares com “[...] a tendência de normatização e planificação dos modos de ser das mulheres e dos homens no mundo contemporâneo” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 18). Esse paradigma deixa a marca de uma existência que se faz por meio de “[...] um imperativo exercido pelo poder colonial que é a tentativa de homogeneização das

---

<sup>19</sup> O “negócio” a que o estudante se refere são os seminários temáticos organizados pela escola. Naquele momento, eram quatro, sendo um tema para cada um deles: 1- Mulher na sociedade; 2- Combate à homofobia; 3- Pessoas portadoras de necessidades especiais; 4- Relações étnico-raciais. Mais adiante, discorreremos melhor sobre como essa ação compõe o rol de feitos da escola.

formas de saber e das linguagens eleitas como válidas” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27). No entanto, operando nas frestas, como os próprios autores (SIMAS; RUFINO, 2018; 2019) apontam, percebemos que, no cotidiano da escola, escapam questões que nos levam a operar pelo viés da concepção problematizadora anunciada por Freire (2005), uma vez que as/os próprias/os estudantes revelam problemáticas pertinentes a serem trabalhadas na escola, como podemos ver a seguir, por exemplo, quanto à religiosidade:

Em seguida, ouvimos a música e percebemos que @s estudantes conseguiram compreender melhor a música depois que discutimos a letra<sup>20</sup>, embora um estudante marcava o tempo todo que tudo aquilo (referente à música) era ‘macumba’, o que nos fez entrar em um outro debate, qual seja, o da discriminação religiosa. Nesse momento, um outro estudante se manifestou, anunciando ser adepto de uma religião afro-brasileira e que o que estava acontecendo ali se tratava de um preconceito. Todo esse engodo nos remete à importância de tratarmos desse tema em outros encontros também. Após a discussão partimos para o clipe<sup>21</sup> da ladainha ‘Navio Negroiro’ (mestre Toni Vargas) que traz cenas do filme<sup>22</sup> que assistiremos em breve. A maioria d@s estudantes ficou perplexa com as crueldades no navio negroiro e duas estudantes, em alguns momentos, recusaram-se a ver tamanha crueldade. A perplexidade se firmou mais ainda no clipe<sup>23</sup> ‘Navio Negroiro’ (Castro Alves), que, além de também ter cenas do mesmo filme, trazia imagens reais do processo da escravização. No debate, percebemos que @s estudantes não tinham noção da maneira como @s negr@s eram tratad@s e de como, nos dias de hoje, temos consequências seríssimas desse período (DIÁRIO DE BORDO).

Diante do que nosso estudante reivindicava sobre o papel da escola e do que as/os colegas produziam nas brechas do que acontecia em sala de aula, percebemos haver uma certa tensão que indica a importância de seguir por um caminho que amplie a leitura-escrita para além de uma instrumentação meramente técnica, considerando, por exemplo, no caso da alfabetização, que ela seja “[...] mais do que o simples

<sup>20</sup> No ANEXO B (p. 236), está a letra da música em questão, a saber, “Zumbi” de Jorge Ben Jor. Disponível em: <<https://www.letras.com/jorge-ben-jor/86395/>>. Acesso em: 02 abr. 2022. Nesse momento, estudávamos o processo de escravização dos povos africanos.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2gnXVQQTvCA>>. Acesso em: 02 abr. 2022. No ANEXO C (p. 237), está a letra da ladainha. Disponível em: <<https://www.letras.com/mestre-toni-vargas/546933/>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

<sup>22</sup> O filme visto e debatido posteriormente foi “Amistad” (1997), de Steven Spielberg, do gênero drama, baseado em fatos reais. A produção cinematográfica narra o processo de resistência dos africanos a bordo do navio Amistad no meio do Oceano Atlântico. Mais informações disponíveis em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Amistad>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TDzNSWT3258>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

domínio mecânico de técnicas para escrever e ler” (FREIRE, 1979, p. 72). Ademais, embates como esse nos levam a pensar que

Essa tensão, à primeira vista parecia desvirtuar nossa discussão, mas quando tensionamos ainda mais, percebemos que fazia parte do que estávamos falando, ou seja, era parte do conteúdo, era parte da produção de conhecimento porque é uma escola que aposta na mediação didática dos conteúdos desde uma maneira não só pedagógica, mas, sobretudo ético-política. E a dupla de professores ali presente mais a bolsista também apostavam nisso e, politicamente não vislumbramos outra saída senão incorporar as discussões acerca das relações étnico-raciais, de combate a homofobia, a mulher na sociedade e das pessoas com deficiência aos conteúdos a serem trabalhados nas especificidades das áreas de conhecimento. É um dos comuns que a escola tem para deixar as fronteiras de lado e realizar a expansão das áreas de conhecimento. Isso hoje, faz nossos encontros valerem a pena, nos move! Abrimos o debate e dissemos que enquanto as mulheres morrerem porque são mulheres, enquanto os homossexuais morrerem porque são homossexuais, enquanto os negros morrerem porque são negros, continuaremos a tê-los como referência em nossas ações. E que não temos a pretensão de resolver nenhum desses problemas, o que queremos é que em nosso cotidiano possamos agir de um modo diferente ao da maioria da sociedade (DIÁRIO DE BORDO).

Mediante isso, não compreendemos que o caminho seja uma escola para ler e escrever ou discutir as questões que atravessam nossas vidas e o espaço educacional, mas um percurso que entrelace essas duas dimensões. Para melhor percebermos essas e outras tensões, é importante conhecer os modos de funcionamento da escola referência deste trabalho.

## 2.1 PISTAS DE UM MODO OUTRO DE FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola que é objeto de nossa investigação fora pensada, debatida e criada para atender a uma demanda pautada sobretudo na possibilidade de ampliação e diversificação da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, em uma articulação intersetorial. Esta se deu a partir de alguns dados fornecidos pela Secretaria de Administração, dentre eles, o da Prefeitura de Vitória, por meio do qual se constatou que, no ano de 2008, aproximadamente mil servidores não tinham o ensino fundamental completo. Somava-se a esse número as informações

apresentadas no ano de 2010 pela Secretaria de Assistência Social: segundo essa fonte, havia mil analfabetos e outras sete mil pessoas sem o ensino fundamental concluído (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2013).

Mesmo que já existissem outras escolas ofertando vagas na Educação de Jovens Adultos no município, ainda não era possível satisfazer toda essa necessidade, pois as unidades de ensino que ofereciam a referida modalidade não estavam presentes em todos os bairros da cidade e, além disso, funcionavam apenas no horário da noite. Nesse sentido, inicia-se o processo de construção de um projeto a ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação via Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”<sup>24</sup>, criada pela Lei Municipal nº 8.059 de 29 de dezembro 2010, para suprir as demandas da Educação de Jovens e Adultos, tendo afirmado o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), por meio da resolução nº 01/2011 (em seu artigo 4º), que a escola deverá prioritariamente responder às solicitações do turno diurno<sup>25</sup>. Diante disso, criar uma escola que disponibilize a modalidade em horários diferentes do noturno (até então, habitual) dá pistas de outros modos de existir, uma vez que os sujeitos envolvidos no projeto da nova escola consideraram que há munícipes com distintos turnos de trabalho, necessitando-se, portanto, de períodos alternativos de estudo, por exemplo, o matutino e o vespertino. Por outro lado, não só horários diferentes seriam necessários, mas também outros modos de produzir conhecimento, uma vez que o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos apresenta características singulares, como ter tido pouca ou nenhuma relação com a escola, estando na condição de estudante. Logo, ou houve uma escolarização interrompida, ou sequer existiu a oportunidade de dar início a esse processo.

---

<sup>24</sup> “A escola recebeu esse nome em homenagem ao filósofo Admardo Serafim de Oliveira (...). Esse educador publicou obras relacionadas ao pensamento freireano, entre outros trabalhos significativos. Lutou no período da ditadura militar brasileira, buscando exílio no Canadá, onde concluiu seu doutoramento” (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014, p. 24).

<sup>25</sup> No entanto, percebeu-se a necessidade de abertura em outro turno e “[u]m ano após seu início de funcionamento, a escola também ofertava turmas no noturno” (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014, p. 30-31).

Naquele momento em que a escola estava sendo pensada, foi considerada toda a heterogeneidade dos sujeitos, aliada ao alto índice de pessoas analfabetas e sem o Ensino Fundamental completo. Esse cenário fez com que a instituição se distribuísse, quanto à ocupação de seu espaço na cidade, em cinco regionais e 11 bairros distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). O atendimento às e aos estudantes se estende pela Regional I – Centro (Parque Moscoso); Regional II – Santo Antônio (Caratoíra; CREAS-POP/Mario Cypreste; Santo Antônio); Regional III – Jucutuquara (Igreja Batista/Forte São João; Gurigica); Regional IV – Maruípe (AMARIV/Itararé; Parque Horto/Maruípe; Santa Martha); Regional VI – Goiabeiras (UFES/Goiabeiras; Maria Ortiz)<sup>26</sup>. Para funcionar desse modo, a escola estabelece vínculos com instituições públicas (Universidade Federal do Espírito Santo, Unidade Básica de Saúde, Centro de Convivência da Terceira Idade, Escola de Ciência e Física, Parque Horto de Maruípe e CREAS-POP), privadas (Igreja Batista do Forte São João<sup>27</sup>) e a Cooperativa Associação de Catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória (AMARIV). Compondo toda essa dinâmica, a escola tem uma sede administrativa situada à rua Desembargador Ernesto da Silva Guimarães, 45, no bairro Gurigica como podemos ver no mapa (ANEXO D, p. 238), onde consta não só a Sede, mas toda a disposição da escola no município de Vitória. Além dos trâmites administrativos, nela também são realizadas ações pedagógicas, como aulas, formações continuadas, planejamentos coletivos, seminários e reuniões.

São atendidas turmas de primeiro e segundo segmentos, de modo que aquele corresponderia aos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental e este, aos anos finais (6º ao 9º ano) dessa etapa. Ressaltamos que, nesse modo de se fazer educação, os tempos também são diferentes, isto é, docentes e discentes se encontram de segunda a quinta-feira por três horas diárias. A carga horária completa

---

<sup>26</sup> Dados sobre as regionais e bairros: Disponível em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/gerencias-regionais-veja-os-enderecos>>. Acesso em: 04 mar. 2021. Dos bairros em que a escola se faz presente, podemos dizer que atuamos na maioria deles, mas nossa atenção ficou concentrada naqueles nos quais ministrávamos aulas, a saber, Parque Moscoso, Forte São João, Gurigica, Itararé e Goiabeiras. Além das regionais citadas entre as quais a escola se distribui, há outras assim dispostas: Regional V – Praia do Canto; Regional VII – São Pedro; Regional VIII – Jardim Camburi; Regional IX – Jardim da Penha.

<sup>27</sup> Atualmente a turma do Forte São João é atendida no Centro Municipal de Educação Infantil Robson Nansur, localizado próximo à igreja Batista onde as aulas aconteciam (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2020).

para a docência na Prefeitura Municipal de Vitória é composta de 25 horas de trabalho semanais, sendo cinco por dia (segunda a sexta-feira). No caso da escola investigada, estas são concretizadas com três horas de aula mais duas de planejamento das duplas. No vespertino, as aulas aconteciam no intervalo de 14h às 17h, sendo o planejamento da dupla realizado em dois momentos, o primeiro das 13h às 14h e o segundo das 17h às 18h, com exceção da turma da Escola de Ciência e Física (Parque Moscoso) cujas aulas eram das 15h às 18h (dada a especificidade de horário de trabalho das/os estudantes), sendo o planejamento da dupla realizado das 13h às 15h. No noturno, as classes ocorriam de 18h às 21h e a organização das duplas, em duas ocasiões, a primeira das 17h às 18h e a segunda das 21h às 22h. Além desses encontros presenciais de planejamento, eram recorrentes as trocas de mensagem por correio eletrônico e telefone celular. Além disso, cabe dizer que a sexta-feira é dedicada à formação dentro da própria escola.

De acordo com o documento elaborado em 2007 pela Coordenação<sup>28</sup> de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, referente à proposta de implementação dessa modalidade de ensino, a parceria de professores pode ser estabelecida por meio de formação de duplas, trios ou grupamento de docentes. Diante do que diz o texto, as aulas referentes ao segundo segmento acontecem em duplas de docentes a partir de áreas de conhecimento diferentes e, sendo oito os componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática), temos quatro duplas<sup>29</sup>. Assim, durante três horas, um par atua, ao mesmo tempo, junto ao grupo de estudantes, de maneira tal que cada dupla atende quatro turmas. Cada uma destas é acompanhada em um dia, pois estão localizadas em bairros distintos da cidade, como mencionamos anteriormente e dispomos no ANEXO D (p. 238). Vale dizer que o tempo de permanência de cada dupla equivale a um trimestre letivo e a formação de novos pares acontece a cada início da etapa.

---

<sup>28</sup> Algumas pessoas que integraram a coordenação de EJA ou que, de algum modo, participaram da implementação da modalidade no município de Vitória viriam, mais tarde, a atuar dentro da escola Admardo, assumindo funções de direção, coordenação e docência.

<sup>29</sup> Em nossos dois primeiros anos na escola, atuamos diretamente no segundo segmento, havendo a seguinte composição de duplas: 2014 – 1º trimestre em parceria com docente de Geografia; 2º trimestre com a docente de Língua Inglesa e 3º trimestre em par com o professor de História. 2015 – 1º trimestre em dupla com docente de Ciências; 2º trimestre com a de História e 3º trimestre com a de Arte.



Ademais, investigar em uma escola composta por turmas de diferentes bairros – o que possibilita haver diferentes caminhos para se chegar em cada uma delas – leva o espaço educacional e os sujeitos que a compõem a uma constante relação de diálogo e tensão com a própria cidade e os espaços que nela são ocupados, o que, de modo algum, está atrelado a uma prática considerada naturalizada. O que temos é uma escola permeada por conflitos internos e externos e que ainda luta diuturnamente, não apenas para abrir novas turmas, mas também para manter as que já tem, sem abrir mão das perspectivas ético-político-pedagógicas nas quais acredita e as quais segue em seu projeto político-pedagógico desde sua criação. É importante enfatizarmos que construir um espaço educacional como esse não se dá de modo natural, pois tampouco sua dinâmica de produção está consolidada; ao contrário, as práticas de uma escola como a Admardo requerem uma luta diária, pois externamente

[...] ainda tem sido preciso pautar junto aos órgãos gestores condições para a consolidação da ASO na rede de ensino. A permanência das salas de aula nos equipamentos públicos, bem como abertura de novas turmas e a aquisição de materiais didáticos são exemplos desse histórico de enfrentamentos que precisam se reconsolidar a cada troca de administração municipal (PIMENTA, 2017, p. 30, nota de rodapé 13).

Em contrapartida, internamente há docentes que chegam à escola marcadas/os fortemente por uma cultura escolar completamente diferente, não se dispondo a uma abertura para o que a EMEF EJA ASO necessita, tanto em relação à dinâmica das aulas, às formações e outras ações pedagógicas, como em termos de posicionamento político, como nos conta um professor após uma das formações coletivas de sexta-feira:

O nosso encontro de sexta-feira passada foi produtivo, principalmente para apontarmos as contradições de quem por exemplo, defende a redução da maioria penal e a pena de morte e ao mesmo tempo dá aulas sobre os Direitos Humanos. Aí amigo, é FODA!! Tal pensamento é compatível com a proposta da Escola? Acho que devemos continuar com a proposta de dar espaço para que o outro exponha seus pontos de vista. É melhor do que um silêncio em que se tem a impressão que todos concordam, mas na realidade são contrários a várias propostas emancipacionistas da Escola (PROFESSOR DA ESCOLA).

De outro lado, também assumimos uma atitude reativa para com essas/es docentes, o que, muitas vezes, transbordava nas formações coletivas de sexta-feira com

discussões acaloradas entre as/os professores. Além disso, registrou-se não só por nós, mas também por outras pesquisadoras que atuavam na escola a seguinte situação:

Uma pesquisadora (atualmente professora da Ufes) que já atuava na escola há pelo menos três anos, e auxiliava na orientação do grupo de estágio, dizia-nos sobre a impressão de que determinados professores pareciam 'impermeáveis'. Para a pesquisadora, estes professores realizavam suas atividades importando-se apenas com a aplicação do conteúdo, fazendo uso de didáticas que não se aproximavam da realidade dos estudantes. Por outro lado, ela também narrou a existência de movimentos reativos por parte dos professores mais antigos, que rechaçavam essas práticas sem, aparentemente, buscar o estabelecimento de diálogo entre o corpo docente. Era comum que ocorresse na ASO a evasão de professores que eram novatos na EJA e/ou que não compreendiam de pronto a dinâmica da escola, bem como sua postura político-pedagógica (PIMENTA, 2017, p. 29-30).

Testemunhamos uma dessas evasões em uma formação de dupla com uma professora recém-chegada à escola. Era início de ano letivo e, já na primeira semana, tivemos uma ausência considerável de estudantes, o que levou o coletivo docente a se organizar para uma busca ativa pelos bairros, a fim de conversar e chamar as pessoas para a instituição. Esse trabalho causou um estranhamento na professora, que explicitou não entender o porquê da procura por estudantes. Segundo ela, estávamos fazendo o movimento inverso, ou seja, ao invés de estudantes irem à escola, esta ia ao encontro delas/es. Experimentamos, nesse momento, uma tensão intensificada alguns dias depois, quando a equipe gestora solicitou ao coletivo docente a quebra de um dia letivo das duplas para garantir o atendimento de todas as turmas, ao que prontamente atendemos, ao passo que a professora respondeu negativamente sob o argumento de que decisões como essa deveriam ser tomadas com antecedência para que pudesse se organizar. A tensão fez com que a professora saísse da instituição e com que ficássemos temporariamente sem dupla de trabalho.

Aliás, podemos dizer que a composição dos pares não era uma tarefa simples e, por muitas vezes, experienciamos discussões acaloradas à maneira como acontecia a escolha das parcerias docentes. Já em nosso primeiro ano na escola (2014), questionávamos essa formação, uma vez que as/os docentes eram comunicadas/os sobre a nova dupla, pois a equipe gestora (composta pela direção, coordenação, área pedagógica e representantes do conselho de escola) era quem decidia. Aqui residiam

os embates, pois a escola, assumindo um discurso democrático e pautado na educação popular, não poderia arbitrariamente definir as parcerias. Nesse sentido, após alguns debates e reivindicação do corpo docente para mudar a forma como as duplas eram compostas, a escolha passou a ser realizada em comum acordo entre docentes e equipe gestora em 2015.

No ano seguinte, a escola, tal qual apresenta em seu Projeto-Político Pedagógico, esteve em constante movimento e, durante esse período, permanentemente acompanhado de conflitos e de escutas, em 2016, o tema da composição das duplas voltou a ser pauta, mas, dessa vez, levantada pelo corpo discente. As/os estudantes questionaram a maneira como os grupos são formados, tendo sido apresentado como argumento uma dificuldade de acompanhar os trabalhos propostos de determinadas duplas, porque se notava, – segundo as/os estudantes, uma falta de sintonia entre as/os ministrantes. De acordo com o corpo discente, não se tratava de dominar ou não os conteúdos, mas de um descompasso entre as duplas em relação, por exemplo, ao tempo das falas e à sobreposição destas. Essa chamada do corpo discente nos coloca um ponto interessante, qual seja, o olhar da/o estudante sobre a aula, a/o docente e as condições que consideram importantes para um aprendizado. Após algumas conversas entre docentes, estudantes e equipe gestora, decidiu-se por uma nova alteração e o corpo discente passou a determinar a formação das duplas, considerando que tão importante quanto os conteúdos a serem aprendidos é a relação estabelecida dentro do corpo docente e entre este e as/os discentes.

Já no primeiro segmento, a dinâmica é diferente, pois não há docentes de áreas específicas, salvo para Arte e Educação Física. Ademais, cada turma tem uma mesma professora regente (muitas vezes, chamada de professora alfabetizadora pela existência de uma alta demanda por alfabetização no primeiro segmento). Também há uma particularidade na dinâmica das parcerias docentes, de tal modo que, dos quatro dias de aula durante a semana, um ocorre com uma/um docente de Arte, outro em companhia de uma/um ministrante de Educação Física e os demais efetuam-se entre a professora alfabetizadora e a turma. No entanto, se uma turma necessitar de atendimento educacional especializado, nesse caso, a formação de dupla ou trio

também acontece. Vale dizer que, no ano de 2016, vivemos (nós e a docente de Arte) a experiência de atuarmos, ao mesmo tempo, nas turmas de primeiro segmento do noturno e na de primeiro do vespertino, configurando, assim, uma parceria em trio junto com as professoras regentes de cada grupo. Mais à frente, veremos como esse modo de ação se materializa na escola e o que ele provoca nas relações entre docentes dos componentes curriculares. Por ora, acreditamos que seja importante enfatizar a parceria entre as/os educadoras/es, trazendo algumas cenas experienciadas por nós e registradas no diário de bordo. Em um trabalho docente como esse, em que uma sala de aula é compartilhada com outra(s) pessoa(s), é relevante dizer que igual aos cuidados em relação aos temas e conteúdos a serem trabalhados com as/os estudantes é a atenção para com quem partilhamos os mesmos tempos e espaço de aula ou o que Cruces Cuevas e Yonezawa (2020) chamaram de cultivo da sensibilidade, que, além de ser estimulada na interação docente-discente, é importante também ser considerada no vínculo docente-docente. Outro ponto a se levar em conta é a não garantia de que o trabalho em parceria atenderá às expectativas e objetivos propostos. Por isso,

Antes de nos encontrarmos com @s estudantes, nos encontramos primeiro entre nós (professor@s) para dialogarmos sobre a proposta de composição de trio. Apresentamos o que e como pretendemos com o trio e seu encontro com @s estudantes e a professora alfabetizadora apresentou suas expectativas e cuidados sobre o que dissemos, bem como a conversa que teve com @s estudantes, pois ainda não estávamos acertados de que trabalharíamos na perspectiva do trio. Nossa conversa durou cerca de 1h e @s estudantes aguardando nossa 'decisão', uma vez que a professora havia conversado com a turma no dia anterior sobre a dificuldade do trabalho ser realizado aos moldes como estávamos propondo e a própria turma avaliou como negativo (baseada em experiências passadas) a composição até mesmo de duplas, alegando a falta de diálogo ou sobreposição entre @s integrantes das duplas. Chegamos ao fim da conversa, após termos dito o que nos afligia e o que nos impulsionava nessa nossa proposta com a ideia de junt@s apostarmos na composição do trio, desde que façamos um planejamento permanente e com a escuta n@s estudantes (DIÁRIO DE BORDO).

Conversas como essa, em que os prós e os contras são colocados sobre a mesa contribuem significativamente com uma proposta pautada na parceria. Além disso, se levados a cabo os compromissos estabelecidos no início do trabalho, podemos ter um resultado como o alcançado alguns meses depois, quando o trio se desfez devido à aposentadoria da professora:

E se no início do ano começamos com desconfiança, hoje digo que ‘terminamos’ com a certeza de que vale a pena apostar em encontros que possam ampliar a vida dos sujeitos, sejam @s estudantes, sejam @s professor@s, mas que acima de tudo, vale a pena apostar na ideia de que o encontro do trio só foi/é/será possível mediante o planejamento realizado olhando nos olhos das pessoas com que convivemos, com conversas francas e com os corações abertos (DIÁRIO DE BORDO).

Cenas como essas são pistas de uma saída de si, como havíamos anunciado no início deste nosso mapa-tese e ganha força na presença do coletivo, que “[...] aqui, não pode ser reduzido a uma soma de indivíduos ou ao resultado do contrato que fazem entre si. É a rede de composição potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças de produção de realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 270). Percebemos essa produção ao retornarmos para a escola após a participação em um seminário realizado pela Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE)<sup>30</sup>.

Depois de duas semanas sem me encontrar com @s estudantes, vou para a sala de aula com a expectativa e com a aposta aumentada no trabalho junto às/aos estudantes, pois o seminário no qual participei (REIPEFE) me fez perceber que o coletivo é uma saída interessante para outro tipo de mundo, para um mundo em que o cuidado com o outro é importante, para um mundo em que nos esforçamos para compreendermos o que o outro está dizendo, enfim, neste momento dobro minha aposta em um trabalho coletivo dentro da sala de aula tendo como um dos pilares o espaço público como espaço de socialização e coletivização de nossas práticas e de nossos saberes que marcam a diferença e pela diferença construímos um comum (DIÁRIO DE BORDO).

Portanto, trata-se de um coletivo que se apresenta não apenas como um somatório ou duplas de professores que reduzem suas ações com estudantes à divisão do tempo e do espaço de aula apenas para cumprir o “contrato” estabelecido, mas sim que se revela como uma rede composta por docentes convencidas/os de que uma coletividade se faz por um

[...] plano coletivo de forças [entendendo que] não existem regras fixas, modos privilegiados de relação. As modalidades dos elos e as direções multiplicam-se nas diferentes composições momentâneas e locais entre as forças. Ao mesmo tempo, o ideal de equilíbrio, como direção única e privilegiada, também desaparece. A pluralidade substitui a síntese

---

<sup>30</sup> A REIPEFE é uma rede de investigação sobre a Educação Física escolar, envolvendo instituições de ensino superior do Brasil, Uruguai e Argentina. Integramos a rede por meio do Laboratório ao qual estamos vinculados – Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES. Toda a rede se reúne a cada dois anos para debates acerca das pesquisas produzidas pelos grupos. Mais informações sobre o assunto, disponíveis em: <<https://innovabariolche.wordpress.com/reiipefe/>>. Acesso em 07 set. 2021.

unificadora, e o princípio da estabilidade dá lugar à dinâmica da metaestabilidade” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 97).

Desse modo, exercer essa ideia implica em um movimento constante para que as duplas não se fechem em si mesmas, as conexões entre primeiro e segundo segmentos possam ser realizadas e ações reúnam mais de uma turma, enfim, a fim de que uma ideia lançada possa ganhar força e contorno, como foram, por exemplo, os casos da “*Quizomba*<sup>31</sup>”, do “O mundo é uma escola<sup>32</sup>”, da produção dos seminários, das visitas em museus, teatros, parques. etc. Importa menos quem seria a dona ou o dono da ideia e mais as forças coletivas na produção de algo conjunto, um “[...] comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas (...)” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 265). Nesse sentido, discorreremos sobre uma produção que ganha força à medida que se ramifica pela escola por intermédio de quem nela atua nas relações com estudantes, a equipe gestora e as/os pesquisadoras/es, sendo afirmado que “[é] do encontro, do contágio recíproco ali operado entre as diferenças puras, constituintes do plano coletivo de forças, (...), que as novas formas ganham realidade” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 100).

Assim, na linha dessa ação e experimentação coletiva, consideramos importante ampliarmos a ideia de parceria docente apresentada no documento de implementação

---

<sup>31</sup> Quizomba, que, na língua quimbundo, significa festa, festejo (LOPES, 2013) foi o resultado de um trabalho de um trimestre letivo em que se estudou o processo de escravização do povo africano. A ação acontece a partir de uma ideia despreziosa lançada por uma estudante logo na apresentação de como seria trabalhado o conteúdo. A princípio, sua ideia foi a realização de uma feijoada ao final da etapa para celebrar o que foi estudado a partir da confecção de um prato inventado pelas pessoas escravizadas. A parceria docente acolheu a proposta e a levou para a formação de sexta-feira como parte do tópico a ser abordado. Aos poucos, a sugestão ganhou força entre os sujeitos da escola de tal modo que o que seria uma feijoada em uma turma transformou-se em um encontro em uma escola de samba entre todas as turmas de primeiro e segundo segmentos do vespertino. A atividade não apenas se concentrou em desfrutar da feijoada, mas também experimentar via oficinas, produções africanas, como a capoeira, obras de arte, história do samba, musicalidade, dança, como uma festa, isto é, uma Quizomba.

<sup>32</sup> “O mundo é uma escola” é uma outra ação que se organizou, começando por uma ideia de reunir, em um só dia, todos os turnos da escola para um encontro produzido a partir das práticas corporais. Essa recomendação foi expressiva, fazendo com que o corpo discente fosse protagonista e, aos poucos, o que, a princípio, seria um encontro para a realização de práticas corporais ganhou contornos de um evento onde também era possível a realização de práticas culturais e artísticas, como, cantar, pintar, conversar, bordar etc.

da EJA no município de Vitória (2007), uma vez que, nele, indica-se apenas a formação de duplas, trios ou grupamento, sem se apresentarem pistas conceituais e/ou do que pudessem produzir. Nesse sentido, acreditamos que mais do que um ajuntamento de docentes (seja dupla, trio etc.) é o que podemos construir a partir de tal composição. Diante disso, apostamos na parceria como algo que “[se trata] fundamentalmente de um ‘fazer junto’, ‘em parceria’, ou em sintonia” (SADE; JERUSA; ROCHA, 2013, p. 293). Além disso, vimos que, na escola, além dos grupos estabelecidos para o trabalho diário, também são possíveis equipes com pessoas que transitam em turnos e turmas diferentes das nossas, estimulando a produção de outros tipos de alianças. A título de exemplo, transcrevemos este relato: “Hoje tivemos a presença de nosso amigo Henrique<sup>33</sup>, que nos ajudará a pensar dispositivos para o processo de leitura e escrita com as estudantes” (DIÁRIO DE BORDO). A participação desse é uma pista das conexões que acontecem dentro da escola, das linhas que se cruzam, produzindo um emaranhado que aquece as relações, nesse caso, as linhas de uma prática de corpo e leitura-escrita entre a turma noturna do bairro Gurigica e a classe na qual nosso amigo concentra sua pesquisa, a saber, no turno vespertino do bairro Santo Antônio. Atuar em uma escola como Admardo requer um comprometimento e uma entrega diferente das demais escolas, o que não faz com que sejamos nem melhores, nem piores, mas de fato, apenas diferentes, uma vez que, a cada dia, estamos em turmas e bairros distintos, sendo necessário carregar pela cidade todos os materiais necessários para que as aulas aconteçam. Essa realidade faz emergir, uma vez mais, outro tipo de parceria, que se difere daquela praticada entre docentes, como nos mostra a professora de Arte:

---

<sup>33</sup> Para Agamben (2014) a amizade tem a ver com “condivisão”, no sentido de uma partilha da existência da vida. Foi partilhando a vida e a experiência do viver que costuramos nossa relação com Henrique, um ser encantado com quem tivemos a honra e a alegria de dividir nosso existir. Henrique fez a passagem para outro plano, desencarnou no meio de uma pandemia do novo coronavírus, o que nos impossibilitou de realizarmos o rito da despedida como gostaríamos. Nesse sentido, trazê-lo para este trabalho é, em certa medida, um modo de homenageá-lo e de agradecê-lo pela partilha da vida e tudo o que ela implica, sorrisos, abraços, conflitos, conversas, lutas, enfim, “[...] o rosário é longo”, como nos diz Rubem Alves (1999, p. 123). Ressaltamos que este não é o único momento em que Henrique aparece no trabalho, ele se faz presente e se mantém vivo em outros momentos como um guia, um caboclo que nos (des)orienta na produção deste mapa-tese, considerando o que produziu na/pela/com a Educação de Jovens e Adultos, no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, na escola Admardo Serafim de Oliveira, na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), no Sindicato de Professores do Espírito Santo, na Universidade Federal do Espírito Santo e nas ruas, marchando. **AGRADECIDO HENRIQUE! HENRIQUE PRESENTE!**

Hoje, novamente senti falta do meu 'pareja' e me dei conta do grande número de equipamentos e materiais que usamos nas últimas aulas e conclui que sem a parceria do Vini ficaria muito difícil produzir os mapas. No final da tarde, me dei conta de que não havia pegado a caixa de som e contei com a ajuda do coordenador, que buscou a caixa de som na sede que estava no auditório e da secretária que me esperou no portão e assim pude transportá-la com mais rapidez. Já na ECF<sup>34</sup>, recebi a ajuda do vigilante que muito gentilmente levou até a sala enquanto eu levava TODOS os outros materiais (PROFESSORA DE ARTE – DIÁRIO DE BORDO).

Essa participação de outros agentes que compõem a escola é fundamental para que as aulas aconteçam, o que geralmente esquecemos de mencionar, mas a professora de Arte fez questão de registrar, assim como apresentamos a escrita-leitura dos diários de bordo como uma prática para e com o coletivo. Nesse relato realizado pela professora de Arte, encontramos indícios de que produzimos uma disseminação da produção do diário de bordo, bem como pistas sobre a parceria pela qual um trabalho é produzido junto, em sintonia. A partir disso, entendemos que a escrita do diário é mais importante do que quem a escreve, isto é, deve-se conceber o diário de bordo não como uma prática particularizada para registro próprio e privado e, sim, enquanto ação que visa levar a/o outra/o para a dimensão daquilo que fora experienciado em aula, apontando-se na direção do plano comum. Nesse sentido, vemos a divulgação do diário (escrita, leitura e partilha) como constituinte de um coletivo que ganha força e produz novas formas no fazer docente. Vale dizer que, na ocasião, estávamos no já referido seminário organizado pela REIPEFE e, mesmo à distância, comunicávamos-nos acerca dos procedimentos das aulas, para que estas pudessem continuar seus fluxos. Apesar disso, em um momento ou outro, essa interação tivesse seus desencontros, como este, por exemplo: “[...] vejo uma ligação perdida do Vini... Alívio, nos conectamos!” (PROFESSORA DE ARTE – DIÁRIO DE BORDO). Nesse mesmo dia, a ministrante do componente de Arte afirma a importância da entrega em relação à professora regente: “Como sempre, a professora é muito participativa, se integra e se entrega” (PROFESSORA DE ARTE – DIÁRIO DE BORDO). Contudo, se os documentos indicam a atuação docente em parcerias e aqui mostramos como elas aconteceram, vale também mencionar a importância da aliança entre discentes, para o que nos atentamos a partir de uma estudante que ficou chateada com o fato de suas colegas terem rido dela, porque havia pronunciado uma palavra de modo “equivocado”. Segundo ela, “[...] em sala de aula, não se ri de colega que falou algo errado e que isso pode até acontecer em turmas de crianças, mas em turmas de adulto

---

<sup>34</sup> Escola de Ciência e Física (ECF).



não” (ESTUDANTE DA ESCOLA). É nesse conjunto de equipes que seguimos na narrativa sobre os modos de funcionamento da escola, a partir daquilo que ela considera seu princípio orientador, a saber, a gestão democrática, ou seja, ancorados nela, percorreremos pelos caminhos de se produzir um espaço educacional.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória tem como política pública o princípio da gestão democrática, com eleição para o cargo de direção escolar, conselho de escola e mobilização estudantil. Nesse sentido,

[...] a Escola Admardo toma como princípio orientador a gestão democrática. Nesta proposta, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas, implica assim, no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução de conflitos. A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo, sendo o conselho de escola e o trabalho da mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como na construção permanente da escola (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2013, p. 9).

A partir desse princípio, a escola também se organiza para anualmente realizar a eleição de representantes de turma, bem como uma assembleia estudantil para eleger o tema gerador (FREIRE, 2005) que guiará o trabalho pedagógico do ano letivo entre docentes e discentes. Sobre o tema, embora sua escolha atualmente se caracterize pelo princípio da gestão democrática, ressaltamos que nem sempre foi assim; antes do ano de 2016, ele era definido pela equipe gestora (“Direitos Humanos” em 2015, “Cidade Educadora” em 2014 e “Economia Solidária” em 2013). No entanto, reflexões acerca de um ensino que se pauta na gestão democrática e na educação popular fizeram com que nós, sujeitos docentes, percebêssemos que, se essa é a referência, então, os temas deveriam partir do próprio corpo discente, uma vez que ela aponta para uma construção com os sujeitos estudantes.

Com isso, queremos dizer que algumas decisões (como a do tema gerador) aconteciam de modo arbitrário pela equipe gestora, que nos comunicava nos tempos-espacos de formação, o que acatávamos e repassávamos para as turmas até que

começamos um processo de questionamento acerca desse modo de produção, que não condizia com o que versava o projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, ocupamos as formações que acontecem às sextas-feiras para colocarmos sobre a mesa questões acerca do envolvimento do corpo discente nas ações da escola e também da maneira como nos posicionávamos frente a tais decisões. Naquele momento, entendíamos que, se quiséssemos uma prática pautada na democracia como se anunciava, era preciso ampliar o debate das ações junto às/aos discentes, promovendo um fazer que não passaria simplesmente por uma eleição de representante de turma, mas que viesse acompanhado de um exercício permanente para exercer a função como estudante. Isso significava, por exemplo, tempos em aula destinados a conversas e encaminhamento de propostas entre a turma, condições para que participasse das reuniões na Sede. Movimento semelhante se passava quanto à escolha do tema gerador, pois ocuparia igualmente os tempos de aula e uma organização que atendesse a toda a escola em um só lugar com uma dinâmica favorável, para que as turmas conversassem e decidissem o tema que orientaria o ano letivo.

Consideramos importante dizer que esse não é um cenário onde se apresenta uma questão e ela é prontamente atendida, ao contrário, experienciamos muitos encontros formativos pautados em tensões dentro do corpo docente e entre este e a equipe gestora, uma vez que estar em uma escola que se baseia na educação popular e na democracia não significa que todos os seus sujeitos coadunem com esses princípios. Assim, tivemos momentos de adversidades entre nós, docentes, em especial, na escolha da/o representante de turma, o que garante à/ao eleita/o a participação nos conselhos de classe, ocasião em que se conversa acerca das avaliações de cada estudante. De um lado, tínhamos um desconforto, por parte de algumas/alguns de nós, para falar das/os estudantes em sua presença e, de outro, as/os que defendiam a presença da/o representante como garantia da gestão democrática. Nesse emaranhado de questões que transitam entre momentos de diálogos afetuosos e de tensão exacerbada, alguns caminhos são apontados. Assim, em 2016, aconteceu a

primeira assembleia de discentes para a escolha do tema e, em 2017, por ter se dado em horário de aula, foi tratada como tal, como podemos ver na sequência:

Nossa aula foi realizada na Sede e o conteúdo foi a assembleia estudantil para definirmos o tema gerador do ano. Os temas ‘candidatos’ (surgiram nos debates em sala de aula) foram ‘a situação política no Brasil’, ‘a segurança pública’, ‘a saúde e o meio ambiente’ e, ‘identidade e diversidade’. Os temas foram discutidos em grupos e cada grupo elegeu o tema, para então, na plenária final decidirmos por um. Como resultado da eleição tivemos ‘A situação política do Brasil atual’ como o mais votado (DIÁRIO DE BORDO).

Além dos encontros diários de segunda à quinta-feira entre docentes e discentes e das formações que acontecem às sextas, a escola assume como princípios “[...] os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2013, p. 24), apostando na organização de seminários temáticos que acontecem com todos os turnos e todas as turmas ao mesmo tempo e em igual espaço. Eles objetivam estudar, problematizar e ampliar a discussão acerca de questões que perpassam os sujeitos discentes relacionadas a gênero, raça e combate à fobia<sup>35</sup> ao movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual+ (LGBTQIA+). Tais pautas estão presentes no Projeto Político-Pedagógico e se entrelaçam ao tema gerador e aos conteúdos dos componentes curriculares trabalhados em sala de aula. No ano de 2016, em uma assembleia estudantil realizada nos três turnos, o assunto escolhido foi “Meio ambiente, saúde e suas relações com o mundo do trabalho” e, em 2017, o tópico eleito foi “A situação política do Brasil atual”, como narramos anteriormente. Nesse sentido, os temas geradores, emergidos da própria comunidade discente e, portanto, de sua realidade, contribuem para a organização do conteúdo programático, isto é, gestão de conteúdos que fazem sentido e se conectam com o mundo vivido dos seres educandos (FREIRE, 2005).

Os encontros formativos que acontecem às sextas-feiras são pensados pela equipe gestora, onde se busca, dentre outras coisas, colocar em pauta os acontecimentos da

---

<sup>35</sup> Aqui vale o registro da importância de se debater, cada vez mais, acerca desses temas, haja visto que, em 2017, na véspera do seminário sobre as questões relacionadas ao movimento LGBTQIA+, a escola fora depredada e incendiada por um grupo de pessoas contrário à discussão desses assuntos.

semana, por meio da socialização, diálogo e reflexão das práticas experienciadas pelo coletivo docente. Nossa experiência nessas reuniões nos levou a perceber que elas funcionam como um espaço-tempo de possibilidades para a (re)afirmação de uma aposta em um comum, bem como de uma partilha das nossas práticas que, em diálogo no coletivo, contribuíam para uma ação mais qualificada no trabalho em sala de aula junto ao corpo discente.

Além de todo esse movimento experienciado pelos sujeitos da escola, também há uma ação anual – já citada anteriormente – nomeada pelo coletivo discente de “O mundo é uma escola”, que reúne os sujeitos que a integram em um mesmo tempo-espaço (tal qual acontece nos seminários), para a realização de práticas corporais, artísticas e culturais elencadas pelas próprias turmas. Em outras palavras, podemos dizer que “O mundo é uma escola” vem sendo um encontro que contribui para a ampliação da vida dos sujeitos constituintes da escola:

E [é] com essa orientação de ampliar as possibilidades do viver que alunos, professores, gestores, parceiros de outros serviços de proteção social, trabalham, de forma ética/estética e política, compondo e conectando as resistências e diferenças num projeto que dignifica e qualifica a escola e seus protagonistas (CRUCES CUEVAS, 2015, p. 225).

Ainda entre as práticas envolvendo docentes e discentes, há uma outra ação pedagógica denominada “Atividades Curriculares Complementares” (ACCs). Ela corresponde a uma determinação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória para a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de complementar a carga horária estudantil. Tanto o documento que trata da proposta de implementação da modalidade de ensino em questão quanto a resolução nº 01/2011 do Conselho Municipal de Educação de Vitória apontam que tais tarefas podem ser ofertadas para orientação de estudos e projetos. Para os sujeitos da escola investigada, as atividades curriculares complementares podem ser mais do que orientar estudos e projetos para integrar a carga horária estudantil, elas são uma possibilidade que busca

[...] o reconhecimento das diferentes dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, reconhecendo os diferentes espaços de

aprendizagem e as diferentes formas de aprender. Significa, na prática o reconhecimento da CIDADE, das RELAÇÕES ETNICORRACIAIS e das diversidades de TERRITÓRIOS, TRABALHO, MEMÓRIA, SEXUALIDADE, RELIGIOSIDADE, AÇÃO COMUNITÁRIA como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotimizá-lo, fragmentá-lo, amordaçá-lo em disciplinas, não podendo ser compreendidas como uma prática de ACC's que as restringem a ideia de complementação do tempo escolar exigido pela legislação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF EJA ASO, 2013, p. 15, maiúsculas dos autores).

Nesse sentido, cada dupla docente atua como orientadora de uma turma em que corpo discente elege o tema a ser estudado. Assim, as atividades curriculares complementares funcionam como uma pesquisa que, de certo modo, precisa estabelecer conexões com a vida da comunidade na qual as/os estudantes estão inseridas/os. Ao final do ano letivo, é realizado o seminário de ACC's para a socialização do que cada turma pôde investigar e produzir sobre aquilo que fora por ela mesma demandado.

A escola, única da rede municipal de educação de Vitória que se dedica exclusivamente à oferta da Educação de Jovens e Adultos<sup>36</sup>, é responsável por toda essa dinâmica a partir do que preconizam as políticas públicas para tal modalidade de ensino em Vitória. Elas fundamentam-se especialmente nos estudos de Freire e nos princípios da educação popular e assumem como pressuposto a ideia de uma leitura independente da leitura da palavra, mas que avança para uma leitura-escrita de mundo, tal qual é sugerido na peça “Paulo Freire: o andarilho da utopia<sup>37</sup>”. Portanto, uma escola que mergulha na experiência de uma prática a partir da educação popular atenta ao que isso implica, a saber, que “[u]ma escola pública popular não é somente aquela à qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam

---

<sup>36</sup> Esperamos que essa condição de ser única tenha um prazo de validade, uma vez que são urgentes a abertura e permanência de estruturas que atendam exclusivamente a modalidade EJA. Nesse sentido, caminhamos por um esperar, como diz Paulo Freire, de que esse modo de produzir escola contagie outros municípios.

<sup>37</sup> “Paulo Freire: o andarilho da utopia” é o nome do espetáculo teatral que traz Richard Riguetti como ator e Luiz Antônio Rocha como diretor. A peça aborda o educador brasileiro como um andarilho (da utopia) e teve sua estreia nacional no teatro Sônia Cabral, na cidade de Vitória, em março de 2019. Embora Paulo Freire seja considerado o patrono da educação brasileira, assistimos a constantes ataques às pessoas e instituições que se movem pelo mundo a partir de suas ideias. A obra foi alvo dessa reação, tendo sido ator e diretor ameaçados de morte e de terem sua divulgação cancelada na página do *Facebook*, conforme revelado por eles ao final da apresentação, na roda de conversa entre ator, diretor e nós, público presente.

de sua construção” (SEME, 2007, p. 4). Trata-se de uma instituição que, ao se preocupar com a participação coletiva, efetua-se a partir de um plano comum, sabendo, de antemão, os caminhos que não pretende seguir.

### 3 “SÓ SEI QUE NÃO VOU POR AÍ”: UM *META-HÓDOS* OU UM *HÓDOS-META*? AS TRILHAS DAS PISTAS CARTOGRÁFICAS

*“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces*

*Estendendo-me os braços, e seguros*

*De que seria bom que eu os ouvisse*

*Quando me dizem: “vem por aqui!”*

*Eu olho-os com olhos lassos,*

*(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)*

*E cruzo os braços,*

*E nunca vou por ali...*

*A minha glória é esta:*

*Criar desumanidades!*

*Não acompanhar ninguém.*

*– Que eu vivo com o mesmo sem-vontade*

*Com que rasguei o ventre à minha mãe*

*Não, não vou por aí! Só vou por onde*

*Me levam meus próprios passos...*

*Se ao que busco saber nenhum de vós responde*

*Por que me repetis: “vem por aqui!”?*

*Prefiro escorregar nos becos lamacentos,*

*Redemoinhar aos ventos,*

*Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,*

*A ir por aí...*

*Se vim ao mundo, foi*

*Só para desflorar florestas virgens,*

*E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!*

*O mais que faço não vale nada.*

*Como, pois, sereis vós*

*Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem*

*Para eu derrubar os meus obstáculos?...*

*Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,*

*E vós amais o que é fácil!*

*Eu amo o Longe e a Miragem,*

*Amo os abismos, as torrentes, os desertos...*

*Ide! Tendes estradas,*

*Tendes jardins, tendes canteiros,*

*Tendes pátria, tendes tetos,*

*E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...*

*Eu tenho a minha Loucura!*

*Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,*

*E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...*

*Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!*

*Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;*

*Mas eu, que nunca principio nem acabo,*

*Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.*

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,*

*Ninguém me peça definições!*

*Ninguém me diga: "vem por aqui"!*

*A minha vida é um vendaval que se soltou,*

*É uma onda que se alevantou,*

*É um átomo a mais que se animou...*



*Não sei por onde vou,  
 Não sei para onde vou  
 Sei que não vou por aí!*<sup>38</sup>

Geralmente quando perspectivamos trilhar um caminho, na maioria das vezes, realizamos essa ação por pistas que nos indicam por onde andar, apontando a rota segura a ser percorrida. No entanto, há quem recuse seguir o trajeto sugerido, preferindo construir sua própria trilha, mesmo que, para isso, tenha que “escorregar nos becos lamacentos, redemoinhar aos ventos, como farrapos, arrastar os pés sangrentos, a ir por aí”, como escreve José Régio. Trouxemos seu poema “Cântico Negro” para abrir este capítulo, que versa sobre a trajetória percorrida na produção deste trabalho, pois, como ele, nós também preferimos nos arriscar em becos lamacentos e em redemoinhos de vento, em *ir por aí*. Consideramos essa opção de não *ir por aí* uma importante pista para a nossa tese, uma vez que possibilita a produção de um rumo próprio. Ademais, a escola que tivemos como campo de investigação contribui para essa aposta de não trilhar um percurso seguro que vislumbra definições, identidades e representações, visto que, a própria instituição, também se lança à produção de um fazer educativo próprio, por exemplo, quando

[...] os membros do Conselho de Escola<sup>39</sup> são convidados a compor reuniões semanais da equipe gestora para debater e construir os encaminhamentos pedagógicos pertinentes. Isso implica dizer que, com a postura de prezar por um currículo que extrapole a função acadêmica e que dialogue com a realidade de seus estudantes, esta EMEF<sup>40</sup> vai na contramão da proposta

<sup>38</sup> Poema “Cântico Negro” de José Régio. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poema-cantico-negro-de-jose-regio/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

<sup>39</sup> De acordo com a Lei nº 6.794/06 em seu “Capítulo I – Das Definições e Finalidades no Art. 1º”, os Conselhos de Escola, instituídos pela Lei Orgânica do Município de Vitória, são centros permanentes de debates e órgãos articuladores de todos os setores escolar e comunitário, constituindo-se, em cada Unidade de Ensino, de um colegiado, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar e da comunidade local, de acordo com as normas traçadas nesta Lei. No “Capítulo III, – Da Constituição no Art. 7º”, são membros do Conselho de Escola: I – Diretor da Unidade de Ensino, representante nato; II – representantes do grupo do Magistério; III – representantes dos servidores; IV – representantes de pais ou responsável legal pelo aluno, de acordo com esta Lei; V – representantes de alunos, a partir de 10 anos de idade; VI – representante eleito pelas entidades de movimentos comunitários do bairro onde a Unidade de Ensino está localizada. Disponível em: <<https://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6794.PDF>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

<sup>40</sup> A sigla EMEF corresponde à Escola Municipal de Ensino Fundamental.

hegemônica de escolarização, e desta forma produz enfrentamentos na hierarquia do sistema educacional (PIMENTA, 2017, p. 26).

Desse modo podemos dizer que essa é “[...] uma escola que não quer o olhar pronto, não quer um olhar especialista, mas que incessantemente tensiona, convoca a exercer presença, a contribuir e pensar junto às questões vividas em seu cotidiano” (CLEMENTE, 2016, p. 83). Com isso, ao traçar sua própria direção, a escola o faz, pautando-se em um constante desafio de

[...] produzir práticas afirmadoras de vida e imanentes à vida para compor o cenário escola. Nem simples, nem prontas, e sim um andar em corda bamba, reposicionando-se todo o tempo nas modulações das práticas. Assim percebemos as práticas que acompanhamos na Escola Admardo. Não raro não se sabe como fazer, como agir, e não raro se avalia como, nesse não saber, se fez, se agiu – em meio a esses tensionamentos –, fomentar novas saídas direcionadas para a produção de novas práticas (CLEMENTE, 2016, p. 86).

Nesse contexto, não sabemos para onde iremos em nosso percurso metodológico, mas percebemos que não iremos *por aí*, porque isso significa trabalhar com a ideia de separabilidade entre objetividade e subjetividade, entre sujeito e objeto. Não pretendemos caminhar *por aí* com o intuito de coletar dados, fazendo-nos presentes no campo para colhê-los como se fossem informações que respondem a uma pergunta, em vez de nos dedicarmos a uma prática de cultivo de experiências entre sujeito e objeto. Seguir *por aí* se baseia em uma análise representacional da realidade e não em sua intervenção e produção. Por isso, apostamos em não ir *por aí*: em vez disso, vamos por um itinerário em que sujeito e objeto se constituem, remontando a um plano coemergente (BARROS; BARROS, 2013), onde não haja separação de etapas referentes ao planejamento, execução e avaliação da pesquisa, tampouco uma marcação que diferencie hierarquicamente quem pesquisa de quem é pesquisada/o (PASSOS, 2013).

Nesse sentido, acreditamos que, junto com as questões a serem investigadas, também se faz importante perguntar como chegamos a elas, bem como os caminhos que serão percorridos neste trabalho. Assim, acompanhado do que analisar, vem a pergunta de como fazê-lo, ou seja, quais e como as linhas de estudo serão traçadas?

Qual estratégia eleger para construir uma via que auxilie no que propõe esta tese?  
Em outras palavras, qual seria o método a ser utilizado? Mas o que é um método?

Seguindo a tradição ocidental, o método torna-se o encaminhamento para a verdade ou o percurso que deve ser seguido, adequando o caminho a um fim a ser alcançado. A verdade comparece como *telos* ou o sentido do 'para além' que todo caminho deve finalmente alcançar. Com este sentido, método (*meta-hódos*) é um caminho submetido a uma meta, definição que, na experiência concreta do pensamento contemporâneo, se subverte, ou melhor, se transverte – não propriamente uma sub-versão, mas uma trans-versão do método (PASSOS, 2013, p. 102-103, itálicos e aspas do autor).

Nesse sentido,

A transversão que constatamos no caminho é a que nos obriga a pensar o avesso deste sentido tradicional de método, de tal forma a considerar doravante uma meta que se constrói no próprio caminhar. Assim, sem um *a priori* que confere ao 'para além' o valor de fim a ser alcançado, o caminho torna-se, então, um ato de produção de suas metas para o qual não temos de antemão regras, protocolos, mas somente pistas a serem constantemente repensadas (PASSOS, 2013, p. 103, itálico e aspas do autor).

Seguindo por essa linha, Regina Barros e Eduardo Passos (2009, p. 17, itálicos da autora e do autor), propõem o desafio de reverter o sentido tradicional do termo método, isto é, “[...] não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*meta-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-meta*.” Isso significa dizer que, ao invés de se estabelecer uma meta e depois eleger o caminho para atingi-la, Barros e Passos (2009) sugerem traçar a meta enquanto caminha, ou seja, no percurso e no emaranhado dos acontecimentos, ela vai sendo construída. Nesse sentido, foi no trajeto de nossas experiências como professores pesquisadores em uma escola de Educação de Jovens e Adultos que nossos objetivos foram traçados. As questões que orientam este trabalho não foram produzidas *a priori*, mas em uma caminhada realizada intensamente junto ao coletivo que compõe a escola durante todo o tempo em que atuamos cotidianamente nela.

O tempo de atuação compreende desde o ano letivo de 2014, quando entramos na escola via extensão de carga horária<sup>41</sup>, trabalhando com as quatro turmas de segundo segmento do turno vespertino. Passamos pelo ano de 2015 ainda nas mesmas turmas e, no terceiro trimestre letivo desse mesmo ano, assumimos uma extensão de carga horária<sup>42</sup> em uma turma de primeiro segmento do turno noturno. Atuar no primeiro segmento foi uma experiência desafiadora em relação ao compromisso de se trabalhar a leitura-escrita, pois nele a maioria das/os estudantes está no processo inicial de aprender a ler-escrever. Esse desafio nos motivou de tal maneira que nos levou a pleitear, para o ano seguinte, uma vaga no referido segmento com uma atenção voltada a que pudessem articular leitura-escrita com as práticas corporais. Assim, arrancamos no ano letivo de 2016, atuando no primeiro segmento, sendo três turmas no turno noturno e uma no vespertino. Posteriormente chegamos em 2017 com uma outra configuração, a saber, todas as quatro turmas no noturno, das quais três eram de primeiro segmento e uma de segundo<sup>43</sup>. A prática ocorreu dessa forma até meados do terceiro trimestre letivo, quando saímos do quadro estatutário da Prefeitura Municipal de Vitória. Aqui vale realizar uma digressão para explicar tal acontecimento.

No segundo semestre de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da UFES havia sido contemplado com bolsas de estudos da CAPES, de modo que sua distribuição seria mediante um processo seletivo interno, para o qual nos inscrevemos, o que culminou com a ocupação da vaga. No entanto, o referido órgão de fomento à pesquisa condicionava o fomento à dedicação exclusiva aos

---

<sup>41</sup> Assumimos o cargo de professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória no início de 2012 em função de um concurso realizado em 2010, integrando, no primeiro ano, a então Coordenação de Desportos da Secretaria de Educação, que, dentre outras ações, atendia estudantes do Programa de Educação em Tempo Integral em um clube privado e uma praça pública da cidade. No ano de 2013, com admissão do novo governo na gestão municipal, fomos para a escola, tendo sido o nosso posto de trabalho a EMEF Rita de Cássia, no bairro Resistência. Em 2014, permanecemos na EMEF Rita de Cássia atuando nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental do turno matutino, porém com uma extensão de carga horária de 25 horas semanais na EMEF Professor Admardo Serafim de Oliveira.

<sup>42</sup> A atuação em uma escola como a Admardo nos fez pleitear, no final de 2014, a mudança de posto de trabalho via Concurso de Remoção do Magistério organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, em 2015, iniciamos o ano letivo já no novo posto – EMEF Professor Admardo Serafim de Oliveira – e com a extensão de carga horária de 15 horas semanais.

<sup>43</sup> Por motivos profissionais envolvendo uma outra escola, o professor de Educação Física que atuava no segundo segmento do noturno solicitou uma troca de horário, a partir da qual ele assumiria uma turma de primeiro segmento no vespertino e nós, uma de segundo segmento no noturno.

estudos, isto é, não era possível ser bolsista e, ao mesmo tempo, trabalhar. Uma possibilidade seria um pedido de licença sem vencimentos na prefeitura, contudo, nesse momento, tal solicitação não era permitida, o que nos deixava diante de dois caminhos, a saber, não aceitar a bolsa e seguir estudando e trabalhando ou recebê-la e pedir exoneração na prefeitura. A essa altura, sentíamos-nos esgotados<sup>44</sup> pelo acúmulo de tarefas exigidas tanto pelo trabalho na escola quanto pelo curso de doutorado, o que nos levou a apostar em uma saída do quadro estatutário da prefeitura, assumindo assim a bolsa de estudos.

Ressaltamos que apostar na bolsa não necessariamente significaria sair do campo investigativo, no entanto, percebemos que, nesse momento, seria interessante um distanciamento do cotidiano para que pudéssemos cuidar de nossa saúde e também concentrar nossa atenção em todo o material produzido até então (como os diários de bordo, as atividades desenvolvidas, fotografias, filmagens, correspondências por correio eletrônico e mensagens de texto por telefone), a fim de que assim iniciássemos o processo de escrita da tese. Lembramos que essa decisão não significou um rompimento com a escola ou com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, mesmo porque nossa pesquisa só foi possível na relação com o coletivo. Nesse sentido, mantivemos contato com as/os professoras/es, chegando a participar de ações em conjunto com algumas turmas, como trabalho de campo, apresentação de trabalhos e visitas aos seminários. Além disso, seguimos atuando em outras frentes, como no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos,<sup>45</sup> que mantém uma relação estreita com a escola, bem como no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do

---

<sup>44</sup> O esgotamento se manifestava no corpo por meio de manchas pequenas, mas relevantes erupções cutâneas, o que muito nos assustava.

<sup>45</sup> O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES é uma das principais referências da modalidade no estado do Espírito Santo (quicá do Brasil). Em Vitória, foi importante na elaboração das propostas de implementação da EJA pela Secretaria Municipal de Educação, visto que alguns de seus integrantes atuavam na SEME naquele momento. Ademais, contribuiu significativamente para a abertura da EMEF Professor Admardo Serafim de Oliveira. Na relação direta com a escola podemos dizer que há um fluxo de mão dupla com docentes da Admardo sendo integrantes do Núcleo e integrantes do Núcleo que realizam estudos na escola. Além disso, o NEJA é um importante ponto de apoio para a escola, visto que as aulas de uma turma do primeiro segmento e outra do segundo segmento (ambas no vespertino) acontecem em salas de aula do Centro de Educação.

Espírito Santo<sup>46</sup>. Outro importante canal de conexão foi a própria escrita do texto, que era compartilhada com as/os professoras/es, à medida que escrevíamos.

Assim, em todo nosso percurso, as dúvidas e, perguntas surgidas eram compartilhadas no intuito de produzir reflexões coemergentes que contribuíram para que pudéssemos chegar às discussões deste trabalho, passando talvez de um “saber-fazer” como uma questão de método ao “fazer-saber” compartilhado enquanto uma produção de um coletivo, de um conhecer realizado em um comum (PASSOS, 2013).

Sendo assim, o que possibilita que isso seja realizado é a cartografia, pois ela

[...] não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 76).

De acordo com Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia (2009, p. 10), o sentido conferido à cartografia passa pelo “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”. Assim, pautados em Deleuze e Guattari (1995), Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10) registram que

[a] cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio ‘inteiramente voltado para

---

<sup>46</sup> De acordo com a professora Maria Margarida Machado (s/d), no vídeo “O que são os Fóruns de EJA?” do canal portalforumeja, o Fórum de EJA é um espaço de mobilização que congrega atores atuantes na modalidade em seus diversos segmentos (por exemplo, docentes, estudantes, gestores, pesquisadores), sendo, portanto, uma instância coletiva que visa à construção de políticas públicas dialogadas entre os indivíduos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9KAR1HzA7\\_Y&t=95s](https://www.youtube.com/watch?v=9KAR1HzA7_Y&t=95s)>. Acesso em: 18 abr. 2022. Ainda sobre o Fórum, vale dizer que cada estado do Brasil mais o Distrito Federal tem seu próprio Fórum, de modo que a atuação é local e, ao mesmo tempo, mantém-se em articulação com pautas de construção e direcionamento das políticas públicas em âmbito nacional envolvendo a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/1191>>. Acesso em: 18 abr. 2022. Cada Fórum foi formado de acordo com as condições de seus atores em seus respectivos estados. No caso do Fórum EJA-ES, sua formação se inicia em 1998. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/es/node/149>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

uma experimentação ancorada no real' (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21). Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de 'o mesmo' não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro.

Ademais, é por pistas que a cartografia se apresenta, sendo elas “[...] uma orientação menos prescritiva que nos permite guiar o trabalho da investigação sem incorrer no autoritarismo que frequentemente marca as discussões de método” (PASSOS, 2013, p. 101-102). Por isso – voltando à epígrafe deste capítulo – decidimos não *ir por aí*, pois efetuar-lo seria adotar regras e protocolos previamente determinados, gritando-se aos nossos ouvidos *“Ide! Tendes estradas, tendes jardins, tendes canteiros, tendes pátria, tendes tetos, e tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios [...]”*, ou seja, ide, pesquisai, elaborai perguntas, defini a meta e eu vos darei o caminho. No entanto, o que acontece é que, além de estarmos em uma escola que produz seu próprio caminho (como já expusemos), nós também – assim como José Régio –, temos a nossa própria loucura que não nos permite movimentar atados a regras e protocolos. Em vez disso, preferimos as pistas (cartográficas).

Nesse sentido, traçamos um mapa guiado por pistas que nos auxiliaram em nossa postura como pesquisadores, na atenção à pesquisa e ao processo de investigação, na produção e análise dos dados, na relação entre pesquisador, campo e pesquisadas/os e no registro do que é elaborado. Entretanto, se há esses indícios (cartográficos), alguém os deixou; mas quem? Aqui apresentamos as autorias e suas respectivas pistas seguidas por nós, que aparecem não só neste capítulo dedicado à metodologia, mas também em outros: Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2009) com as pistas “a cartografia como método de pesquisa-intervenção”, “por uma política da narratividade” e “diário de bordo de uma viagem-intervenção”; Virgínia Kastrup (2009) com “o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”; Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009) com “cartografar é acompanhar processos”; Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco (2009) com “o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica”; Fernanda Eugenio e João Fiadeiro (2013) com “jogo das perguntas: o modo operativo ‘and’ e o viver juntos sem ideias”; Virgínia

Kastrup e Eduardo Passos (2013) com “cartografar é traçar um plano comum”; Christian Sade, Gustavo Ferraz e Jerusa Rocha (2013) com “o *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir”; Laura Pozzana (2013) “a formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade”; Letícia de Barros e Maria de Barros (2013) com “o problema da análise em pesquisa cartográfica”.

Como podemos ver, foram muitas as discussões teóricas que contribuíram para nossa pesquisa, no entanto, é importante frisar que a cartografia e suas pistas se apresentam sobretudo como um processo, um percurso, uma caminhada pautada no presente, inventando-se linhas de fuga para não sermos capturados pelas armadilhas de um método prescritivo para um percurso já demarcado. Com isso, queremos dizer que estabelecer a cartografia e suas pistas como prática metodológica da análise implica analisar processos. Como nos afirma Passos (2013, p. 104), “[p]ara investigar processos, é importante lançar mão de um método igualmente processual, criando uma afinidade entre modo de investigar e realidade investigada”.

Contudo, Barros e Kastrup (2009) nos advertem para o uso da palavra “processo”, pois, de acordo com as autoras, há, nessa palavra, dois sentidos completamente diferentes um do outro e, por existir essa distinção, o cuidado quanto ao emprego do termo se faz necessário em uma pesquisa cartográfica. Assim, as acepções atreladas à palavra “processo” são: um sentido de processamento e um sentido de processualidade. Processamento remete a uma ideia de “[...] concepção de conhecimento pautada na teoria da informação” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58). Neste caso, tem-se o entendimento de que a pesquisa se faz por coleta e análise de informações, ou seja, acontece por uma prática a partir da qual o pesquisador está no campo a fim de colher os dados e deles extrair as respostas necessárias para o objeto de análise, tendo, nesse contexto, uma representação de realidade. Por outro lado, segundo as mesmas autoras, entender um processo no sentido de processualidade é estar no que chamaram de “coração da cartografia”. De acordo com elas (2009, p. 58):



Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre as pulsações.

A partir disso, começar pelo meio assim como quem nunca principia nem acaba, como nos diz José Régio na epígrafe deste capítulo, é o que procuramos fazer neste trabalho, compreendendo que

[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, como veremos, na escrita dos textos (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59).

Desse modo, praticar uma pesquisa conforme a perspectiva do processo atrelado ao sentido de processualidade é considerar que tal

[...] processualidade se faz presente nos avanços e paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantido de antemão. (...). O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73-74, *itálico das autoras*).

Assim, se esta é uma pesquisa para a qual o processo no sentido da processualidade é uma importante referência, cabe, então, a nós narrarmos os processos que constituem nossa investigação, considerando que, nessa perspectiva, não há separação de etapas e tampouco coleta de dados. No estudo cartográfico, o que acontece são as produções de dados cultivadas nas experiências de intervenção da realidade, havendo também uma análise em todo o processo. Isso significa que, Barros e Barros (2013), ao apontarem a pista “o problema da análise em pesquisa cartográfica”, indicam-nos que a investigação não apenas inexiste em uma etapa posterior ao que seria uma coleta de dados, mas que aquilo que move a análise são

os problemas, que não estão dados, eles dependem da criação dos termos nos quais ele vai se apresentar. Perguntar pelo lugar do corpo não estava dado e não foi algo criado *a priori*, fomos coletivamente criando problemas à medida que íamos analisando os procedimentos.

Desse modo, nossa pesquisa já se inicia com um processo em curso<sup>47</sup>, qual seja, o da atenção concentrada na relação entre corpo e leitura-escrita. Assim, podemos dizer que essa investigação se deu em processos e movimentos experienciados na escola de EJA, portanto, relacionados ao que vivemos a partir dela, como práticas de intervenção e de produção coletiva de conhecimento. Essa relação gerou efeitos inclusive na pergunta orientadora que coemergiu das nossas atuações nas parcerias com as quais trabalhamos, mas também, aos poucos, ganhou contorno entre outros sujeitos da escola e diferentes espaços onde a discussão da modalidade Educação de Jovens e Adultos acontece, como o NEJA/UFES e o Fórum EJA-ES.

### 3.1 A PRODUÇÃO DO OBJETO NO PROCESSO OU A CONSTRUÇÃO DA META NO CAMINHO

Ao entrarmos em uma escola na qual as aulas são em parceria e as turmas são espalhadas pela cidade, logo nos dispomos a saber como e onde a Educação Física poderia entrar na relação com outro componente curricular, pois vínhamos de experiências em que se tinha somente a aula de Educação Física e geralmente um local já destinado para a sua realização (via de regra uma quadra poliesportiva). Assim, já em nossa primeira formação de dupla com um professor de Geografia, pensamos acerca das práticas corporais nos encontros com as/os discentes atreladas aos conteúdos da referida disciplina e sobretudo ao tema gerador, que, naquele ano, era Vitória como uma cidade educadora. “Na sequência, continuamos com as histórias dos estudantes, mas enfatizando as práticas corporais realizadas por eles até aquele

---

<sup>47</sup> Antes mesmo de entrarmos no curso de doutorado, já atuávamos como professores pesquisadores preocupados com a relação corpo e leitura-escrita. Na sequência do texto, apresentaremos o processo que vivemos na escola desde o nosso ingresso, pois acreditamos que assim é possível perceber como chegamos às questões debatidas na própria tese.

momento e os bairros das cidades que ocupavam para vivenciá-las” (RELATÓRIO TRIMESTRAL<sup>48</sup> – APÊNDICE A, p. 240).

Colocamo-nos a produzir uma problemática relacionada ao tema gerador no sentido de saber em que medida Vitória era uma cidade educadora em relação às práticas corporais. Além disso,

Solicitamos que escrevessem os trajetos de cada um entre a casa e a escola (para quem trabalha, casa-trabalho-escola – não necessariamente nessa ordem) e, em um espaço externo, trouxemos esses trajetos para discutirmos a orientação geográfica com auxílio da rosa dos ventos e da bússola. Também utilizamos os pontos cardeais e o pôr do sol como referência de localização no espaço geográfico. Conectados a essa discussão, abordamos os conteúdos da cultura corporal de movimento nos bairros descritos pelos estudantes, bem como em outros espaços do Brasil e do mundo. Lembramos que toda a discussão envolvendo os espaços/bairros e as práticas corporais têm como pano de fundo a ‘Cidade Educadora’, no sentido de debatermos sobre como a cidade educadora lida com esses pontos ou como possibilita aos seus munícipes o acesso aos equipamentos públicos para vivenciarem as práticas corporais (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE A, p. 240).

Nessa linha, produzimos, junto com as turmas, uma espécie de mapeamento da cidade a partir dos bairros onde elas estavam inseridas e dos espaços públicos para a realização de práticas corporais. Tal mapeamento nos levou a ministrar aulas em parques e praças, como foi o caso da ida ao Parque da Fonte Grande (APÊNDICE B, p. 244) em que

Para se chegar aos mirantes, fizemos uma caminhada que tinha como objetivo a percepção do espaço, refletir sobre como é caminhar fora e dentro de trilhas cercadas de árvores, o que ouvimos dentro e fora das trilhas, a sensação de cansaço ou de bem estar, que não foi medida pela quantidade de batimentos cardíacos ou pela distância percorrida. Ressaltamos que essa atividade envolveu todos os estudantes do segundo segmento vespertino (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE A, p. 240).

[...] a partir daí, iniciamos o processo de ocupação dos espaços com os estudantes para a realização das práticas corporais, de modo que cada turma

---

<sup>48</sup> A cada final de trimestre, as duplas produziam um relatório a partir das experiências vividas, gerando efeitos de conversa acerca do que havíamos produzido ao mesmo tempo que se indicavam pistas do que poderíamos construir na etapa seguinte. Para uma melhor compreensão do processo que vivemos, deixaremos na íntegra, em formato de apêndice, demais relatórios e trabalhos elaborados coletivamente que contribuíram com a produção da realidade.

ocupou locais que eram próximos de suas salas de aula. Os ambientes escolhidos foram Lagoa da UFES, pedra da caixa d'água da UFES e pedra da cebola (neja<sup>49</sup>), quadra do bairro Mata da Praia (Sede), Parque Horto de Maruípe (Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMAM) e quadra do polo (Polo)” (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE A, p. 240).

As aulas em parques e praças nos possibilitaram viver experiências que nos fizeram enfatizar a questão acerca de a cidade ser educadora, pois chegamos a ser hostilizados e até impedidos de realizarmos os encontros, ainda que o espaço fosse público e não estivesse em uso. Ao produzirmos o relatório, concluímos que havíamos passado por uma boa experiência, que nos levou a questionar e intervir quanto ao modo como a cidade se predispõe a construir os equipamentos públicos e a forma pela qual os sujeitos são atendidos neles. Posteriormente tivemos a possibilidade de alargar esse debate ao cenário nacional da EJA por meio da produção de um texto apresentado<sup>50</sup> no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Na sequência do trabalho com o professor de Geografia, iniciamos uma nova parceria, dessa vez, com a docente de Inglês e

Ao sabermos com quem comporíamos as novas duplas do 2º trimestre, nos colocamos à disposição um do outro para sabermos o que poderíamos colocar no foco de nossas ações com os estudantes e, já no primeiro diálogo, trouxemos o corpo como pauta a ser trabalhada. Assim, iniciamos o trimestre com algumas perguntas que relacionam o corpo, o movimento e a cidade, pois, ainda no primeiro trimestre, percebemos, mesmo não estando juntos, que os estudantes apresentavam dificuldades de se relacionarem corporalmente consigo mesmos e entre eles. Não conseguimos perceber, por exemplo, abraços e apertos de mão, apenas cumprimentos de longe (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE D, p. 255).

---

<sup>49</sup> O termo neja (em letras minúsculas) se refere à turma da escola situada no Centro de Educação da UFES e NEJA (em letras maiúsculas) corresponde ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES.

<sup>50</sup> O texto enviado ao evento está no APÊNDICE C (p. 246), onde são registrados os nomes dos dois autores, assim como também constam os nossos nomes na página *web* do Seminário destinada à divulgação dos trabalhos aprovados. Disponível em: <<http://seminarioeja2015.blogspot.com/2015/01/v-seminario-nacional-sobre-formacao-de.html>>. Acesso em: 10 maio 2022. No entanto, no texto publicado nos ANAIS do Seminário, há apenas um nome como autor do trabalho (A experiência de dois “estranhos” em uma escola de EJA – Adriano Baptista). Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/179/90>>. Acesso em 10 maio 2022.

Como podemos ver, o corpo segue em pauta, porém com novas configurações, ou melhor, com novos problemas, obra de uma análise que acontece no processo, no qual se produzem novas questões enquanto se caminha:

Como você vê o seu corpo? Como você sente seu movimento? Qual é a relação do seu corpo com a cidade? O que pode ser feito para mudar? Como a cidade educadora pode ajudar com o seu corpo e seu movimento? (...) [e] As respostas dessas perguntas nos deram pistas para trabalharmos com atividades em círculo que possibilitassem um maior contato entre eles (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE D, p. 255).

Outro ponto que produziu questões foi o fator geracional nas turmas da modalidade de ensino considerada, pois “[a]qui talvez esteja o maior desafio na relação entre jovens e adultos no que diz respeito ao fazer do corpo, pois, de um lado, os jovens querem a adrenalina do jogo e, de outro, os adultos querem a tranquilidade do jogo” (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE D, p. 255). Embora essa seja uma discussão relevante, ressaltamos que, neste momento, trazemos os trechos dos relatórios trimestrais no intuito de apontar os processos vividos por nós que contribuíram com os debates relacionados ao corpo para percebermos como o percurso nos conduziu à busca pelo lugar dele na EJA.

Sendo assim, partimos para composição da nossa próxima dupla, a professora de História. Aqui,

O ponto de partida surge da conversa franca, transparente, cristalina, traduzida em um relato: o das práticas pedagógicas por nós realizadas no 2º trimestre e a perspectiva do que já havíamos pensado, cada um em si, para o 3º trimestre. No caso da História, seria o estudo de alguns presidentes do país e de como as decisões de seus mandatos influenciaram direta ou indiretamente não só no país, mas na cidade de Vitória. Já a Educação Física se ocupou de discutir a questão do corpo e do movimento realizado por ele nos espaços públicos do referido município. Como possibilidade de trabalho coletivo, pensou-se em aliar o estudo dos presidentes aos movimentos dos sujeitos na ocupação dos espaços públicos (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE E, p. 259).

Um dos presidentes estudados foi Getúlio Vargas e, com a turma do centro da cidade, pudemos realizar algumas dessas aulas aos pés dessa personalidade histórica, pois

na região, existe a praça Getúlio Vargas, que possui uma estátua do político posicionada de frente para a baía de Vitória. Andar pelo centro e se atentar para a baía trouxe uma curiosidade, qual seja, a de saber como se deu o processo de colonização da cidade de Vitória, o que nos levou a mudar um pouco a direção do que havíamos planejado. Uma das estratégias utilizadas era textos de história em quadrinhos, de modo que aproveitamos essa linha e

Uma vez mais fizemos uso de texto em quadrinhos e, como ‘novidade’, trouxemos o teatro para os encontros com @s estudantes, com o objetivo de colocar o corpo para representar e se colocar na relação com o outro. A ideia deu certo, @s estudantes se entregaram a essa nova estratégia e representaram não só o texto em si, mas também coisas e assuntos que foram para além do que estava escrito, ou seja, foram criativos, se mostraram autônomos, vimos corpos coletivos em ação, ‘foi MASSA!’ (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE E, p. 259).

Assim,

História e Educação Física trabalharam, pelo viés do teatro, a história da cidade e os movimentos produzidos pelos corpos, tendo como pano de fundo o trabalho coletivo, não apenas entre @s professor@s, mas também no corpo discente e entre este e professor@s. Valeu a pena compor essa dupla; produzimos conhecimento e ações coletivas, ocupamos espaços da cidade de Vitória e resistimos às intempéries de um ano marcado por muita coisa vivida, dentre elas, uma greve (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE E, p. 259).

Com tudo o que experienciamos em nosso primeiro ano na escola, pudemos chegar ao ano seguinte com a possibilidade de mergulharmos um pouco mais na relação entre corpo e leitura-escrita. Dessa vez, teríamos como tema gerador os direitos humanos e, já na primeira parceria com a professora de Ciências, uma aposta de estreitar essa relação com o nosso cotidiano e com a vida em si:

Como temática eleita a ser trabalhada no ano foi ‘Direitos Humanos’ e já nas primeiras discussões, a vida, aparece como um tema interessante a ser abordado nos encontros com @s estudantes. (...) [...] acordamos em começarmos com a música ‘Agradece’ (Marina Peralta)<sup>51</sup>, uma vez que trata da vida, por que e de como agradecemos e das relações que estabelecemos

---

<sup>51</sup> A letra da música está no ANEXO E (p. 239). Disponível em: <[www.letras.com/marina-peralta/so-agradece/](http://www.letras.com/marina-peralta/so-agradece/)>. Acesso em: 06 maio 2022.

com nossa vida em nosso cotidiano. As turmas se identificaram com a música e apostaram conosco em uma aventura por nossas próprias vidas. Ao trabalharmos a letra, percebemos que o termo 'gueto' foi dúvida em todas as turmas e, em uma delas, a discussão partiu do pressuposto de que a própria turma era um gueto em relação ao local onde está inserida, qual seja, a turma neja no IC IV do Centro de Educação da UFES (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE F, p. 261).

Trazer a palavra “gueto” como dúvida foi importante naquele momento, pois nos permitiu adentrar em uma discussão acerca de como as pessoas são vistas umas pelas outras e da maneira pela qual a sociedade é posicionada em categorias de gueto, centro, marginal, periferia, etc. Isso nos levou a abordar o modo como também somos vistos, por exemplo, na área da saúde, de forma que:

[...] passamos a apostar, cada vez mais, em encontros com a turma que tematizasse a saúde em relação com a vida do sujeito. Partimos, então, da maneira como a grande maioria da área da saúde nos trata, a saber, pelos números. Ou seja, para dizer se estamos saudáveis ou não, fazem avaliações e aferições diversas (pressão arterial, frequência cardíaca de repouso, índice de massa corporal, relação cintura/quadril, taxas de gordura etc.). E foi com base nessa estrutura que iniciamos o processo de nos olharmos e nos avaliarmos a partir dessas avaliações e aferições para que pudéssemos ter condições mínimas de nos conhecermos e termos elementos para discutirmos com profissionais da área da saúde sobre os dados/números de nós mesm@s (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE F, p. 261).

Ademais,

Nas discussões das análises de nossos números pudemos ampliar o conhecimento sobre nós e adentrarmos em questões de caráter subjetivo por meio de desenhos que chamamos de mapa corporal (uma ideia baseada na metodologia dos mapas corporais), em que @ sujeito desenhava o contorno do seu corpo e completava com informações que sabia sobre ele, tanto do que acabaram de descobrir pelas aferições e avaliações, como, dos sentidos/significados produzidos pelas atividades (RELATÓRIO TRIMESTRAL – APÊNDICE F, p. 261).

Todo esse trabalho nos levou a uma conexão com outros setores da Universidade (no caso da turma neja) e com outros equipamentos públicos da cidade, como as Unidades Básicas de Saúde de cada bairro onde as turmas estão inseridas. No caso da UFES, as/os estudantes participaram de uma exposição sobre o corpo humano e apresentaram, a estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, o trabalho que realizava com o mapa corporal. Já no caso das outras turmas, estas puderam

estabelecer uma conexão mais estreita com as Unidades Básicas de Saúde por meio de uma visita monitorada nelas, recebendo as próprias coordenadoras desses postos na sala de aula. Essas conexões foram importantes, porque nos permitiram voltar à dúvida inicial das/os estudantes sobre a palavra “gueto”, uma vez que as próprias turmas se viam como tais, como se estivessem isoladas nos espaços ocupados.

Na sequência desse trabalho e na linha dos direitos humanos como tema gerador do ano letivo, iniciamos uma outra parceria, dessa vez com a área de História<sup>52</sup>, a partir da ideia de trabalhar<sup>53</sup> o processo de escravização e a relação com o direito à liberdade. Para tal, buscamos referências em documentos históricos, filmes, músicas e livros didáticos que tratassem do tema, entrelaçando-o com a prática corporal da capoeira, isto é, procuramos traçar uma espécie de linha do tempo desse processo de escravização ainda em solo africano, passando pelos processos de captura, travessia do Oceano Atlântico, venda das/os africanas/os, a vida na senzalas e as fugas para os quilombos. Envolvemos todos esses acontecimentos com experiências corporais, adotando a capoeira como referência.

Podemos dizer que a produção gerada neste trabalho foi experienciada e analisada com uma intensidade diferente da investida naqueles ocorridos em trimestres anteriores, pois estabelecemos uma relação ainda mais estreita entre corpo, experiências corporais e o que víamos nos materiais didáticos, uma vez que estudar, por exemplo, as culturas africanas e o processo de captura não significa apenas ler em texto, também experiência (guardadas as devidas proporções) o processo de captura corporalmente, quando, por exemplo, simulamos o processo de venda de pessoas como se fossem mercadorias. Se, no início do trabalho, fomos questionados por um estudante em relação ao porquê de se estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, dessa vez, essa experiência provocou, nas/os estudantes, uma sensibilidade de forma que passaram a considerar importante conteúdos como esses.

---

<sup>52</sup> Embora a parceria entre Educação Física e História tenha se repetido, os sujeitos não são os mesmos. Houve uma mudança no quadro docente da escola e o professor de História era recém-chegado à instituição.

<sup>53</sup> No APÊNDICE G (p. 264), apresentamos os roteiros dos encontros com todas as quatro turmas. Neles registramos o que seria realizado no dia em conjunto com as/os estudantes.



Ademais, foi uma experiência que teve, em seu percurso, um processo de análise constante não apenas por nós ou pelas/os colegas de escola, mas por outras/os agentes que integram o campo da EJA. Isso se deu pelo fato de termos apresentado o estudo, ainda com o trimestre em voga, nas formações coletivas de sexta-feira na escola<sup>54</sup> e também em seminários sobre Educação de Jovens e Adultos organizados pelo NEJA<sup>55</sup>. Todo esse trabalho nos rendeu um fechamento de trimestre com a Quizomba<sup>56</sup>, como já foi mencionado, em uma quadra de escola de samba.

Depois de toda essa experiência envolvendo Brasil e continente africano, partimos para a próxima parceria com a professora de Arte no intuito de estudarmos a América Latina. Sentíamos, naquele momento, a necessidade de uma conexão com essa região, as produções culturais, artísticas e corporais dos países vizinhos e a relação destes com o Brasil e desejávamos, a partir daí, realizar um vínculo com o tema dos direitos humanos. Assim, apresentamos a proposta às turmas, que conosco aceitaram embarcar nessa viagem<sup>57</sup>. Propusemos trabalhos relacionados com a música, a pintura, o filme, a dança, de modo que, em determinado momento do percurso, percebemos que nós, docentes, também deveríamos entrar literalmente na dança, pois, em encontros onde essa prática se fazia presente, junto com ela, a vergonha de dançar publicamente também se manifestava nas/os estudantes, o que nos fez entrar no meio da roda e nos movimentar. Conhecer artistas, músicas e danças relacionadas ao Brasil e aos países vizinhos latino-americanos nos possibilitou encontrar diferenças e comuns que perspectivam a possibilidade de uma construção outra de América Latina.

Ainda nesse mesmo ano, iniciávamos a experiência com o primeiro segmento e, logo no primeiro encontro, percebemos uma significativa diferença. Ao entrarmos no

---

<sup>54</sup> No APÊNDICE H (p. 276), está nossa apresentação em formato *powerpoint* com os pontos que queríamos abordar na formação coletiva.

<sup>55</sup> No APÊNDICE I (p. 278), consta o resumo expandido que enviamos ao seminário e nos orientou na apresentação e debate do trabalho.

<sup>56</sup> No APÊNDICE J (p. 280), está o ofício encaminhado à escola acerca do que e de como pretendíamos realizar a Quizomba.

<sup>57</sup> Assim como no APÊNDICE G (p. 264), no APÊNDICE K (p. 282), também apresentamos os roteiros dos encontros com todas as quatro turmas. Neles registramos o que seria realizado por nós no dia em conjunto com as/os estudantes.

primeiro segmento, foi inevitável fazermos uma comparação com o segundo. Sentimos que neste os tempos e os ritmos são diferentes, eles parecem girar numa velocidade um pouco mais alta, em função talvez de a maioria das/os estudantes já apresentar uma certa familiaridade com o processo de leitura-escrita e de haver uma mistura maior entre jovens e adultos, o que, inclusive, em alguns momentos, faz aquecer o conflito geracional. A dinâmica dos dias de aula e os encontros entre a turma e as/os professoras/es também podem ser uma pista para essa distinção, pois, como já narramos anteriormente, no segundo segmento, são oito<sup>58</sup> professoras/es, que formam quatro duplas, de modo que, a cada dia da semana (exceto às sextas-feiras pela formação coletiva), o encontro é com um par diferente e, a cada trimestre letivo, novas parcerias são compostas. Enquanto isso, no primeiro segmento, os tempos e os ritmos parecem ser mais compassados e lentos. Nesse segmento, a maioria está no início do processo de leitura-escrita, estando algumas pessoas no início da alfabetização. A presença de jovens diminui em relação ao segundo segmento e a maioria das turmas do primeiro é composta por mulheres. Já em relação à dinâmica dos dias de aula e aos encontros entre a turma e as professoras/es, há três delas/es. Uma mesma professora alfabetizadora se dedica para cada turma de primeiro segmento nos quatro dias de aula da semana, distribuídos da seguinte maneira: em dois dias, o encontro é entre a professora alfabetizadora e a turma e os demais são partilhados<sup>59</sup>, um dia com uma/um professora/or da área de Arte e outro com uma/um docente de Educação Física. Isso significa que a professora alfabetizadora se encontra com a turma nos quatro dias de aula enquanto a/o ministrante de Arte e Educação Física trabalham com as/os estudantes uma vez por semana. Essa talvez seja uma diferença importante, pois sentimos que implica, por exemplo, no tempo e na intensidade de uma produção de confiança, que, por sua vez, pode interferir no grau de aceitação das/os estudantes ao que as/os professoras/es de Arte e Educação Física têm a propor.

---

<sup>58</sup> Ressaltamos que tanto no segundo como no primeiro segmento, a quantidade de docentes pode variar para mais em uma turma ou em outra, a depender da necessidade de se ter a presença de uma/um professora/or da educação especial e/ou de pesquisadoras/es.

<sup>59</sup> Lembramos que essa dinâmica é alterada uma vez. Por um ano letivo, compusemos parceria com a professora de Arte e as professoras alfabetizadoras, atuando em um mesmo dia em igual turma.

Foi aqui, nessa experiência com o primeiro segmento, considerando todo o contexto narrado, que a relação corpo e leitura-escrita ganhou força e contorno, levando-nos a mergulhar fundo nesta experiência com a migração para o primeiro segmento no ano seguinte. Estar em uma turma em que a maioria recém começa seu processo de leitura-escrita e, por isso mesmo, tem sua atenção concentrada em aprender a ler-escrever é o que nos fascina enquanto desafio docente, uma vez que propomos práticas que entrelaçavam corpo e leitura-escrita. Nesse sentido, ao olharmos para o que já tínhamos realizado no segundo segmento, vimos uma possibilidade de trabalharmos com algo que havíamos feito na parceria com as docentes de Ciências, a saber, os pesos e as medidas corporais. Decidimos, junto com a professora alfabetizadora, por trilhar esse caminho, pois víamos nele uma abertura para alargar o processo de leitura-escrita para o corpo<sup>60</sup>.

No ano seguinte, atuando em quatro turmas do primeiro segmento, demos sequência no trabalho envolvendo corpo e leitura-escrita em uma parceria com a professora de Arte. Considerávamos importante estreitarmos as relações entre elaboração de leitura-escrita com produção de práticas corporais segundo uma perspectiva da sensibilidade entre as experiências corporais e o processo de ler-escrever. Nossa proposta<sup>61</sup> foi possibilitar tempos de experiências corporais que pudessem posteriormente entrecruzar o trabalho de leitura-escrita. Este também gerou efeitos de análise que contribuíram com intervenções em sala de aula, pois fomos, a exemplo do que aconteceu em outros momentos, chamados para apresentar e conversar acerca do que e de como estávamos produzindo na formação coletiva da escola e nos encontros formativos do NEJA. Esses diálogos geraram importantes contribuições também na construção do projeto para o curso de doutorado, pois, a partir das intervenções de colegas, começamos a pensar em novos problemas, tendo sido um deles referência para o projeto, qual seja: o que poderia uma Educação Física que adota a leitura-escrita como compromisso de todas as áreas de conhecimento, sem que seja apêndice de outras? Foi com essa questão que ingressamos no curso de

---

<sup>60</sup> A exemplo dos APÊNDICES G e K, também no APÊNDICE L (p. 290), apresentamos os roteiros dos encontros com todas as quatro turmas. Neles registramos o que seria realizado por nós no dia em conjunto com as/os estudantes.

<sup>61</sup> No APÊNDICE M (p. 292), está a proposta inicial para a realização do trabalho com as turmas e, no APÊNDICE N (p. 294), o roteiro dos encontros com as/os estudantes.

doutorado e que, na escola, estávamos empenhados em investigar, pois tínhamos o receio de que nossa presença servisse apenas como suporte para ler-escrever. Como desdobramento dessa indagação, iniciamos uma série de reflexões coletivas sobre o tema da especificidade dos componentes curriculares nas parcerias docentes, tendo o cuidado para que um não anulasse o outro.

Em nosso segundo ano consecutivo com as turmas de primeiro segmento, formamos, com as professoras alfabetizadoras, as parcerias docentes, tendo como proposta de trabalho a articulação entre as práticas corporais e o processo de leitura-escrita. As alianças estabelecidas nesse momento estavam articuladas com o interesse comum pela pesquisa, que constantemente era interrogada pelas/os suas/seus participantes, produzindo-se análises que geravam efeitos na intervenção com as turmas.

Um desses desdobramentos se efetuou no modo como as/os estudantes se comportavam enquanto liam-escreviam. Eles também foram gerados por uma busca materializada em leituras e análises de documentos, trabalhos acadêmicos acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos e a participação no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e no Fórum EJA-ES. Esse acontecimento nos conduziu à percepção de que, por vezes, a leitura-escrita silencia os corpos que compõem a EJA, o que nos levou a buscar pistas que propusessem intervenções desencadeadoras de outra relação entre leitura-escrita, diferente do silenciamento, da dominação, da disciplinarização e da moralização do corpo sobretudo em uma escola como a que está sob análise.

Em um dos momentos de leitura-escrita em sala de aula, vimos que, entre os olhos que leem e a mão que escreve, há uma fresta que dá lugar a um corpo que se mexe e remexe na cadeira sem saber o que está lendo-escrevendo. Foi nessa brecha que percebemos uma inquietude do corpo ao não entender o que se lia-escrevia; era como se o corpo se rebelasse perante essa situação, havendo casos de estudantes que se sacudiam por inteira/o nas cadeiras. Diante disso, concentramos nossa atenção nessa observação e começamos, então, a buscar o lugar do corpo na leitura-escrita, pois,

como já indicamos, na cartografia, as entradas são múltiplas e, sendo assim, é importante uma atuação no campo com uma abertura aos possíveis, uma vez que algumas dessas entradas podem ser mínimas ou frestas ou mesmo pequenas fissuras. Exige-se, portanto, do cartógrafo uma sensibilidade para perceber espécies de entradas, talvez como a de quem surfa que, antes mesmo de entrar no mar, precisa sentir as correntes de vento e da água para encontrar o canal por onde entrar sem ter maiores problemas com a arrebentação. Ao chegar no local das ondas, deve aguçar ainda mais sua sensibilidade para qualquer sinal de ondulação que possa virar uma onda surfável e, já na onda, ter a sensibilidade de sentir o tempo de subir na prancha e perceber por onde deslizar – se na crista, na base, ou no meio da onda.

Portanto, essa sensibilidade que nos fez compreender o corpo na fresta entre o tempo de ler no quadro branco e o de escrever no caderno e nos levou a perguntar pelo lugar do corpo nessa escola é efeito gerado por um processo e uma processualidade nos quais estávamos mergulhados em nossas aulas. Imergíamos, ao mesmo tempo, em uma articulação direcionada ao dispositivo de pesquisa (BARROS; BARROS, 2013), levando-nos para uma visão de que a análise se constitui em

palavra de desordem de invenção, de conexão, de transgressão. Implicantes e implicadas, pragmáticas ou processualidades, elas insistem em problematizar, na contracorrente dos sedentarismos analíticos ‘solucionadores’. Cabe a nós, em modos de viver e pesquisar, evitar que se transformem em tranquilizantes (e perigosas) disciplinas (RODRIGUES, 2012, p. 39 apud BARROS; BARROS, 2013, p. 376, aspas e parênteses das autoras).

Com isso, queremos dizer que, ao apresentar em um seminário,<sup>62</sup> o que produzíamos não se destinava a fim à pergunta sobre o lugar do corpo, ou seja, as práticas iam de encontro com o sedentarismo analítico solucionador e sua consequente transformação tranquilizadora (BARROS; BARROS, 2013). Nesse nosso mapa-tese, podemos dizer que analisar procedimentos que buscam o lugar do corpo é problematizar o que se faz do/no/com ele e, não encontrar um local como solução ou ponto fixo onde o corpo deva estar, como ocorre a partir do uso de um tranquilizante

---

<sup>62</sup> No APÊNDICE O (p. 303) está a sistematização do que havíamos realizado até o momento com as turmas e que serviria de aporte para a nossa apresentação.

ou uma receita cujo objetivo é o de que os demais possam encontrá-lo e acessá-lo como apaziguador de seus problemas. Isto é, caso se pergunte por onde anda o corpo e a resposta tranquilizadora for *por aí*, esse processo significa ignorar todos os contextos e tudo o que cada corpo pode produzir em sua singularidade. Em vez disso, queremos uma busca pelo lugar do corpo como exercício constante, como uma permanente curiosidade epistemológica, como sugere Freire (1996). Nesse sentido, encontrá-lo nessa fresta entre o momento que se lê e o que se escreve pode não ter nada de apaziguador, ao contrário: pois seguir por um caminho que não seja *por aí* pode significar que, ao invés de um ponto fixo, podemos encontrar muitas e diferentes vias, inúmeras possibilidades, sempre a depender dos cruzamentos a serem experienciados e produzidos.

Desse modo, faz sentido dizermos que a meta foi construída no percurso, nos afetos que são “[...] próprios de um território, de um projeto, de um modo de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73) e nas implicações desse percurso a prática cartográfica e suas pistas apareceram como metodologia a ser praticada neste trabalho, em especial, porque a própria escola também não se assenta em ações tranquilizadoras e, ao contrário, cria permanentemente novas estratégias de atuação para melhor atender suas/seus estudantes e suas/seus professoras/es, bem como atenta a ações que possam contribuir para a sua expansão pela cidade.

### 3.2 OS MOVIMENTOS E OS EFEITOS GERADOS PELO DIÁRIO DE BORDO

Sabemos e sentimos que compor uma escola como a Admardo é uma tarefa complexa, pois envolve a presença a cada dia em um bairro diferente da cidade, a organização e disposição para a formação de parcerias, a sensibilidade para a escuta, a realização de busca ativa por estudantes, a coordenação da recepção e a partilha do lanche<sup>63</sup>. Enfim, tudo isso sugere implicação, atuação efetiva, deslocamentos de

---

<sup>63</sup> A escola, por ser descentralizada, não tem uma cozinha e um refeitório para produzir e distribuir a comida para todo o corpo discente. Nesse caso, a prefeitura abre um processo de licitação para que empresas possam realizar a confecção e partilha dos alimentos em todas as turmas. Desse modo, cada parceria docente é responsável por receber o lanche, se certificar sobre se a quantidade na embalagem

um modo de ser docente acostumada/o a estar em uma escola de prédio único com toda a sua estrutura física e técnico-pedagógica sempre ao seu alcance. Estar na Educação de Jovens e Adultos é viver permanentemente à espreita para que o direito ao acesso e à permanência à educação sejam garantidos pelos órgãos competentes e, ao mesmo tempo, no caso da escola, atentar-se em relação à cidade, aos mínimos movimentos que possam gerar a abertura de novas turmas sem se descuidar das que já existem. Nesse sentido, talvez valha arriscar dizer que a escola tem uma vida pulsante por toda a cidade, ora em um compasso mais acelerado como uma arritmia, porque em conflito para abertura e manutenção das turmas, ora mais compassado, porque ainda capaz de uma produção de educação. Aqui nos aliamos ao que Passos (2012)<sup>64</sup> considera como produção, a saber, uma determinada direção para um trabalho de resistência política e um conhecimento mais libertário. Acompanhar esse processo, em especial, os caminhos percorridos por nós, significa dizer que

O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11).

Esse caminho também remete aos movimentos e percursos que nós, docentes, realizamos pela cidade em direção às turmas, pois uma escola descentralizada nos leva a estar a cada dia em um bairro diferente da cidade, o que nos possibilita traçar diferentes caminhos para a chegada, podendo-se considerar as idas para os encontros com as pessoas constituintes da escola como “viagens”. Realizávamos estas por meio de diferentes meios de transporte, dentre eles, carro, ônibus, skate e bicicleta. Esta, por sua vez, nos proporcionava outra relação com a cidade: enquanto

---

é a mesma que está na nota de recibo e depois, no momento apropriado, fazer a distribuição entre as/os estudantes. De todo esse processo, talvez a distribuição seja o que tenha gerado mais embates entre as/os docentes nos encontros formativos, sobretudo quando, pela ausência de estudantes, sobrasse comida. As discussões geralmente iam na direção de como compartilhar o excedente, pois algumas questões apareciam: para quem entregar? Quem mais necessita? Como abrir esse diálogo com a turma? Deixamos livre para as/os estudantes que têm mais agilidade pegarem? Enfim, trata-se de uma ação não tão simples como parece, pois perguntas como essas intensificavam as tensões no âmbito dos posicionamentos políticos das/os docentes com os da escola.

<sup>64</sup> Na ocasião, o professor Eduardo Passos fora perguntado sobre o uso do termo “produção” em uma palestra proferida no I Seminário Internacional de Práticas Corporais no Campo da Saúde. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EUB4EhN1m8g&t=2959s>>. Acesso em: 07 maio 2022.

entrecruzávamos as avenidas, as ciclovias, os bairros, sentíamos uma conexão diferente com a região, como podemos ver a seguir:

Hoje o meio de transporte é a bicicleta, sol ainda forte, óculos escuros e lá vou eu para a pedalada até o espaço (sala de aula) mais distante (bairro República x Parque Moscoso) para mim. Caminhos em meio a pistas em construção e ao tráfego entre ruas, ciclovias, calçadas, carros e pedestres até o ponto de chegada (DIÁRIO DE BORDO).

Entrecruzar a cidade em uma bicicleta também se relaciona com uma tomada de postura mais lenta frente à toda velocidade com a qual vivemos nos tempos hodiernos, a partir da qual é “[...] possível sentir na pele, no nosso dia-a-dia, a pressa, a urgência. Uma aceleração das formas com que nos relacionamos com o tempo e com os outros, que, por diversas vezes, nos impede de ‘ter tempo’ para experimentar a vida” (MACHADO et al., 2015, p. 99, aspas das autoras). Por isso, fazer uso desse meio de locomoção é uma aposta em um tempo para se experienciar os momentos, sendo nos permitindo ver uma outra paisagem da cidade ao mudarmos os pontos de vista, por exemplo, perceber que os buracos no parapeito da avenida Beira-Mar foram feitos propositalmente para que as pessoas pudessem colocar suas varas e pescassem seu alimento. Logo, se a escola está pela cidade, se nossas aulas também acontecem em ruas e equipamentos públicos, acreditamos que esse percurso também se constitui como campo de pesquisa. Por isso, citamos “[...] detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73). Esses passeios de bicicleta foram importantes e nos fizeram bem, sobretudo quando levávamos um mate<sup>65</sup> para ser compartilhado durante a aula:

Hoje a ida a escola foi marcada por um pedalaço, ou seja, voltei a frequentar a cidade por meio da bicicleta e nela carregava a mochila com o mate dentro. Chegando na Escola de Ciência e Física, tratei logo de escrever o roteiro no quadro, abrir as portas e janelas e preparar o mate (DIÁRIO DE BORDO).

---

<sup>65</sup> O mate é uma infusão com folhas de erva mate consumida principalmente na Argentina e no Uruguai. Nesses países, o recipiente onde se prepara a infusão também é chamado de mate. O correspondente ao mate no Brasil é o chimarrão, consumido principalmente na região sul do país. O objeto onde se faz a infusão é nomeado de cuia.



Mas qual a relação do mate com a pesquisa? Por que o evidenciamos neste momento? Segundo o escritor argentino Hernán Casciari<sup>66</sup>,

El mate no es una bebida. Bueno, sí. Es un líquido y entra por la boca. Pero no es una bebida. En este país nadie toma mate porque tenga sed. (...). El mate es exactamente lo contrario que la televisión: te hace conversar si estás con alguien, y te hace pensar cuando estás solo. (...). Los teclados de Argentina [e os que escreveram este mapa-tese também] tienen las letras llenas de yerba. (...). Es el respeto por los tiempos para hablar y escuchar. (...). Es la actitud ética, franca y leal de encontrarse sin mayores pretensiones que compartir<sup>67</sup>.

Sendo o mate muito mais do que uma bebida, isto é, um convite para uma conversa amistosa em que há um respeito nos tempos de fala e de escuta marcada por uma atitude de partilha, podemos dizer que tal ritual dialoga com uma pesquisa cartográfica que só se concretiza se compartilhada. Nesse sentido, o mate compunha o cenário investigativo como um elemento conectivo, dando a sensação de que

[...] nasciam elos em nós. Cada palavra, em conexão com o calor do que é experimentado, nasce dos elos na rede e em nós pesquisadoras. Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73, *itálico das autoras*).

Nesse sentido, a proposta foi realizar um mergulho nas nossas experiências na modalidade Educação de Jovens e Adultos, investigando os processos, os caminhos que, como nômades, percorremos nas ruas da cidade de modo a intervir nela. Para tal, foi preciso considerar que

---

<sup>66</sup> Encontramos diferentes versões desse texto, seja escrita, seja falada pelo próprio autor em diferentes páginas da *web*. Optamos por nos referirmos ao que consideramos que seja uma versão mais completa. Disponível em:

<[https://www.reddit.com/r/argentina/comments/cbauir/el\\_mate\\_por\\_hern%C3%A1n\\_casciari\\_hermoso\\_texto\\_que/](https://www.reddit.com/r/argentina/comments/cbauir/el_mate_por_hern%C3%A1n_casciari_hermoso_texto_que/)>. Acesso em: 07 maio 2022.

<sup>67</sup> O mate não é uma bebida. Bom, sim. É um líquido e entra pela boca. Mas não é uma bebida. Neste país, ninguém toma mate porque tem sede. (...). O mate é exatamente o contrário da televisão: te faz conversar se você está com alguém e te faz pensar quando você está só. (...). Os teclados da Argentina têm as letras cheias de erva mate. (...). O respeito aos tempos de fala e escuta. (...). É a atitude ética, franca e leal de encontrar com alguém sem maiores pretensões a não ser que seja a de compartilhar (TRADUÇÃO NOSSA).

[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o 'caminho metodológico' (BARROS; PASSOS, 2009, p. 18, itálicos da autora e do autor).

Vale ressaltar que o método da cartografia preza pelo processo, sem que haja aí uma linearidade ou mesmo uma divisão de etapas, como mencionamos em outro momento com o auxílio de Barros e Barros (2013). Isso implica dizer que esta investigação tomou como referência os caminhos percorridos por nós, tanto na atuação na escola (nas aulas, nas formações, nos conselhos de turma, no conselho de escola), como fora dela, em grupos de estudo, pesquisa e militância, além de nas formações continuadas realizadas na Secretaria Municipal de Educação e nos seminários acadêmicos. Esses trajetos foram escritos no decorrer do percurso e, aos poucos, ganhou contorno de um diário, contribuindo para um importante repertório de material didático-pedagógico. Além disso,

[...] para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência numa circularidade aberta ao tempo que passa (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70).

Assim, uma de nossas práticas está materializada na produção de um diário de bordo baseado na pista cartográfica "Diário de Bordo de uma viagem-intervenção" (BARROS; PASSOS, 2009) presente no método da cartografia. Ela diz respeito a uma pesquisa-intervenção realizada em Moçambique por Regina de Barros, que, mesmo estando em outro continente, manteve-se em contato com Eduardo Passos, no sentido de lhe escrever o que vivia e experienciava nos encontros da pesquisa por meio de um diário. Barros e Passos construíram tal composição, tendo adotado o correio eletrônico como meio de comunicação, uma vez que estavam em locais

distintos durante a realização da pesquisa. Barros registrava as experiências após cada encontro e enviava para Passos e este as respondia, criando o que chamaram de “[...] um diário entre-dois no qual pôde reverberar uma realidade coletiva” (BARROS; PASSOS, 2009, p. 176).

Fazer uso dessa referência nos inspirou, porque embora não estivéssemos separados por um oceano e vivendo em países distintos, estávamos divididos por bairros diferentes em contato presencial uma vez por semana com cada turma e com o coletivo que compunha a escola e, a depender das pautas e de seus desdobramentos nas formações coletivas de sexta-feira, não era possível a partilha do que havíamos experienciado de segunda-feira a quinta-feira, por mais importante e necessária que fosse para um trabalho que se pretende grupal. Essa impossibilidade de divulgação das experiências, o que, por vezes, aconteciam nas formações e a pista cartográfica dos diários nos conduziu para a produção do nosso diário de bordo como possibilidade de “reverberar uma realidade coletiva”, como afirmam Barros e Passos (2009). Ainda que nosso desejo fosse o de compartilhar as vivências com todas/os, iniciamos a escrita, tal qual fizeram a dupla autora da pista “diário de bordo”, a saber, “entre-dois”, isto é, com nossa parceria docente, mas já perspectivando uma ampliação para as pedagogas e as coordenadoras, como podemos ver a seguir<sup>68</sup> no anúncio feito por nós, ao darmos início à elaboração do texto:

“Consegui escrever sobre hoje, ficou extenso e, por vezes, cansativo, mas precisava escrever. Se puder, leia. Obs: pretendo encaminhar para as pedagogas e as coordenadoras. O que você acha? Besos, suerte! Vini.”

---

<sup>68</sup> Nossos diários, ao serem socializados por *email*, geravam um efeito de comunicação não apenas presencial, mas também pelo próprio correio eletrônico. Assim, os escritos que doravante apresentamos não são os diários de bordo, mas constituem um rol de mensagens trocadas no percurso como um dos efeitos gerados pelos diários. Vale dizer que trazemos as mensagens sem a intenção de se estabelecer uma cronologia de envio e recebimento, porque o que queremos com essa exposição é mostrar o processo de constituição de forças de um coletivo se afirmando em uma multiplicidade à medida que o diário foi compartilhado. Para evidenciar as mensagens, escrevê-las-emos com uma fonte diferente da utilizada em todo o texto e, como as aulas (e demais ações) acontecem em parcerias docentes, as autorias das mensagens serão identificadas como “Parceria Docente” (exemplo: Parceria Docente 1, Parceria Docente 2 e assim sucessivamente). Apenas quando formos nós mesmos os autores, nesse caso, a identificação será ao final das mensagens com o nome “Vini”.

Alguns encontros com as turmas aconteceram e novos escritos foram produzidos até que sentimos que era o momento de apostarmos no envio do diário às pedagogas e às coordenadoras com pistas do que queríamos com ele, vejamos:

“Hola, chicas, segue, em anexo, nosso diário de bordo. Nele, procuramos registrar os textos e “fora-textos” de nossas “viagens” com @s estudantes da escola Admardo. A ideia não é escrever apenas o que aconteceu nos encontros (o que seria o texto), mas trazer nossas inquietações dentro do que aconteceu, nossas angústias, nossos desejos, nossas perspectivas... (o que seria o fora-texto<sup>69</sup>). Também anexamos nossa entrada no mundo das ACCs com a turma do neja e os GTs<sup>70</sup> de todas as turmas. É isso, estamos nessa viagem junt@s, portanto, fiquem à vontade para intervirem quando considerarem necessário, pois queremos que esse diário seja mais uma maneira de dialogarmos, visto a dinâmica da escola na qual estamos inseridos. Besos! Suerte! Vini.”

Enviamos a mensagem e ficamos no aguardo de como seria o retorno até que uma delas nos dá uma devolutiva, já na perspectiva de se assumir integrante desse novo modo de produção:

Parceria Docente 1:

“Vini, acuso o recebimento das produções. Farei as intervenções e encaminharei para vocês. Muito legal a proposta!!”

Assumido o compromisso, seguimos com os registros de nossa experiência, compartilhando os diários ainda com as pedagogas e as coordenadoras e, na mesma

---

<sup>69</sup> O conceito-ferramenta “fora-texto” é o utilizado por Barros e Passos (2009) na pista cartográfica “diário de bordo” baseados em Lourau (1988).

<sup>70</sup> GTs são grupos de trabalho criados em cada turma no intuito de organizar as/os estudantes em grupos segundo níveis de aprendizado parecidos para a realização das atividades. Vale dizer que as equipes não necessariamente precisavam ser as mesmas, de modo que a formação variava de acordo com o que era proposto.

sintonia, seguem as devolutivas com intervenções que já reverberam em uma realidade coletiva:

Parceria Docente 1:

“[Professores] li o diário de bordo, muito legal. Foi possível saber as atividades produzidas e situações encaminhadas. Vocês trabalharam com algum texto para abordar/discutir os conteúdos de História? Em caso positivo, peço que me encaminhe para ciência. Bom trabalho!! Obs: informo novamente que amanhã, 5ª e 6ª feira o Vini estará apresentando seminário no CONESEF/UFES. Abraço e um bom trabalho!!!”

Citamos, ainda, outros trechos da escrita e uma mensagem que reitera o que já havia sido dito acerca da produção dos diários:

Parceria Docente 1:

“Vini, muito legal essa proposta pedagógica. Minha sugestão é que sistematize para apresentar em eventos e publicar. Consigo visualizar cada estudante nesses registros. Show!! Abraço!!”

Nesse momento, começamos a perceber que a dinâmica da escrita e a partilha dos diários vinham ganhando força pela ação coletiva dos sujeitos que recebiam, liam e analisavam de modo a intervir na realidade, ações características de uma pesquisa cartográfica que, via de regra, é um estudo de intervenção. Aproveitamos o ensejo para dizer que outro ponto que chama atenção para a escolha dessa pista é a compreensão de que ser docente é também ser pesquisador de sua prática, uma vez que é necessário buscar o que ainda não se conhece (FREIRE, 1996), o que torna o diário uma ferramenta importante não só para análises do que se tem produzido, mas também porque abrem-se linhas para novas produções, havendo uma dimensão interessante do processo que está sempre em construção. Nesse sentido, é

justamente por meio do diário de bordo que seguimos nos registros, possibilitando o andamento desta investigação, pois

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo de pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2009, p. 172).

Assim,

O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo, uma política da narratividade (BARROS; PASSOS, 2009, p. 172-173).

Desse modo, valemo-nos, na condição de professores pesquisadores, da prática de socializar o diário com os demais sujeitos que compõem a escola em seus diferentes espaços-tempos de atuação. Assim, decidimos alargar a divulgação, enviando a seguinte mensagem:

“Hola camaradas, pensando na perspectiva do trabalho coletivo, não só entre as duplas, mas também de tod@s que participam do processo ensino-aprendizagem nos seus diferentes tempos-espacos da escola, compartilho com vocês os diários de bordo que escrevo sobre as viagens (dos encontros que temos) com @s estudantes e colegas de trabalho. Talvez essa seja mais uma pista para nos abirmos ao diálogo franco, fraterno e aberto. Fiquem à vontade para contribuir. Abrazos y besos... Vini.”

Como efeito dessa mensagem tivemos, de imediato, dois retornos:

Parceria Docente 2:

“Vinicius, obrigada por compartilhar seus registros.”

Parceria Docente 3:

“Olá, Vinicius, que ótimo! Já li metade dos relatórios e tenho algumas ideias. Parabéns pelas narrativas!”

Além dessas duas devolutivas por escrito também tivemos outras que foram realizadas de forma oral e se basearam em dúvidas acerca do modo como fazíamos os registros, o que levávamos em consideração no ato de escrever, em que momento produzíamos, enfim, questões que transitavam sobre o que envolve uma prática de registro como a que estávamos realizando. Também houve outras conversas a partir das quais sentíamos que o diário gerava um efeito de desconforto em algumas pessoas, no sentido de se sentirem pressionadas a também produzir, senão um diário, algo semelhante, pois algumas justificativas foram ouvidas por nós sobre a falta de tempo para dar conta do que seria mais uma tarefa. É importante dizer que ficamos preocupados com essa situação, pois não pensamos nos registros como algo prescritivo para a prática docente na escola, longe disso. Aliás, uma atuação prescritiva em nada condiz com uma pesquisa cartográfica, por isso, a aposta em pistas se faz muito mais como uma orientação do que como uma intencionalidade de delimitar regras e protocolos, como nos diz Passos (2013). Portanto, orientados pela pista “diário de bordo”, elaboramos a nossa própria maneira de registrar com o cuidado de sermos menos prescritivos no sentido de que o registro deve ser obrigatoriamente feito. Além disso, atentamo-nos para o fato de que, se feito, deveria ser a partir de uma fórmula, mais convidativa para abrir o caminho para uma produção por contágio, por afetação, à maneira de quem o escreve.

Assim, podemos dizer que, no nosso caso, andávamos atentos ao que nos acontecia desde o percurso para se chegar às turmas, passando pelo que experienciávamos em aula até o caminho de volta para casa. Estavam sempre ao alcance da mão um bloco de notas e uma caneta para escrevermos o que se passava. Dessa maneira, os primeiros registros do dia tratavam de narrar as experiências vividas antes mesmo do início das aulas, ainda sobre os caminhos trilhados para se chegar aos espaços e as possíveis relações que poderíamos estabelecer com o que trabalhávamos. Ademais,

durante as aulas, escrevíamos à medida que percebíamos coisas interessantes para serem registradas, como gestos, falas, cenário, ações etc.

Como eram quatro turmas diferentes por semana, escrevemos um diário para cada uma delas, no qual era apresentado o planejamento para o encontro, a narrativa a partir das experiências vividas antes, durante e depois das aulas e as conversas com as parcerias sobre os encontros, já deixando indicado o que viria para o próximo. Vale dizer que os diários também foram socializados com as turmas, em especial no início das aulas, quando era lido e dialogado o registro do encontro anterior para saber se as/os estudantes estavam de acordo com o que havia sido registrado, tanto em relação aos acontecimentos, como no que tange às nossas impressões/implicações, colocando-se, assim, as turmas como participantes não só dos diários, mas também das ações que viriam com e a partir dos registros, por exemplo:

Começamos pela retrospectiva do encontro anterior, pedindo que xs estudantes nos contassem o que realizamos e, em seguida, li o diário de bordo para ver se o que eu havia escrito estava de acordo com o que fizemos. A ideia é socializar o diário com xs estudantes no intuito de colocá-lo em questão com os sujeitos que participam do processo de investigação (DIÁRIO DE BORDO).

Após cada encontro com as turmas, chegávamos em casa e escrevíamos de modo mais sistematizado sobre o que havia nos afetado a partir das experiências daquele dia, desde o caminho percorrido para a escola até o caminho de volta para casa, enviando, via correio eletrônico, não só para as professoras com quem compartilhávamos as aulas, mas também às demais pessoas da escola e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos<sup>71</sup> da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim

---

<sup>71</sup> No processo de escrita e partilha dos diários, eles também foram socializados com Núcleo, pois, além de sermos dele integrantes, também participávamos, naquele momento, de uma rede de pesquisa do Programa Observatório da Educação compostas pelos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás e Universidade de Brasília. O projeto de pesquisa foi inscrito pelo edital 49/2012, intitulado: “Desafios da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”. Tal estudo possibilitou a participação de docentes da educação básica por meio de bolsa de estudo. Ademais, o próprio NEJA tem uma inserção importante e interessante na escola com a participação de suas/seus integrantes na pesquisa de estudos relacionados à extensão, estágio e pesquisas via iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, mestrado e doutorado.



era o procedimento, pois entendíamos que, desse modo, os diários poderiam servir como dispositivos para um desdobramento de pesquisa (BARROS; PASSOS, 2009), bem como para refletir e criar estratégias pedagógicas que pudessem potencializar os encontros entre nós. Aqui, o dispositivo diário era utilizado como uma rede que nos conectava e buscava uma orientação/reflexão de nossas práticas, ou seja, os registros seriam um meio de aquecer a rede e nos aproximar ao mesmo tempo que um modo de produzir propostas para ações pedagógicas.

Desse modo, acreditamos que a escrita do diário está

Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita. Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo. Quando há uma equipe que trabalha junto, após ser elaborado por um membro, o relato é apresentado ao grupo em reuniões, ganhando a contribuição dos demais participantes (BARROS; PASSOS, 2009, p. 70-71).

Nessa processualidade da escrita, em que um fazer coletivo ganha força à medida que é construído, voltamos a trazer as mensagens geradas a partir do diário de bordo e a mostrar como esse processo de produção textual que se inicia em uma escrita a duas mãos vai no caminho, passando a ser uma redação escrita a muitas mãos, o que, provoca o pensamento, ao mesmo tempo, produz análise e gera intervenção. Citamos uma mensagem iniciada por uma outra parceria docente a partir do diário sobre o processo de escravização dos povos africanos:

Parceria Docente 4:

“Boa tarde, Vinícius! Acompanhando seu diário, achei muito boa a proposta do tema ‘A chegada dos negros ao Brasil’ como forma de dar segmento ao contexto já trabalhado, porém senti falta da parte que envolve a produção dos alunos; como ficou?”

Ao que respondemos:

“Na realidade, o que pretendemos é traçar uma linha do tempo não linear, ou seja, estudamos o que aconteceu no passado, mas refletindo as consequências do processo ocorrido nos tempos hodiernos e como vivenciamos o continente africano em sua diversidade e o navio negreiro. Para o momento, consideramos interessante abordarmos a chegada desses navios em solo brasileiro. Daí, faremos um processo parecido ao que fizemos em nosso primeiro mês de trabalho, isto é, levaremos para os encontros com @s estudantes dispositivos que possibilitem uma produção capaz de compreender a geografia brasileira aliada ao processo histórico de @s negros encontrarem um comum para a luta pela liberdade, o que envolverá discussões e vivências corporais. Em outras palavras, nesse início de estudo sobre a chegada d@s negr@s no Brasil, a ideia é que @s estudantes produzam conhecimento sobre as etnias africanas, os portos e cidades brasileiras onde @s negr@s desembarcaram e como corporalmente foram encontrando um comum na luta pela liberdade. Seguimos... Besos, Vini.”

Na sequência, transcrevemos a complementação da resposta:

Parceria Docente 5:

“A produção dos alunos nesta segunda etapa envolve as próprias tarefas desenvolvidas em sala de aula; ontem, por exemplo, a partir de um texto e de um questionário, foram muito boas as perguntas de alguns alunos sobre o porquê de se falar sobre negros e estudar a África e outros temas... Os debates em torno das questões do próximo seminário<sup>72</sup> e aquilo que é feito em sala é uma tarefa hercúlea, pois todo **preconceito, fanatismo, tirania e ignorância, às vezes, desabrocha em sala de aula, um microcosmo da sociedade**. Nós, enquanto professores, tentamos trazer luz, cada vez mais luz, como diria Goethe, para este momento em que os REACIONÁRIOS colocaram as GARRAS de fora! No atual pântano político em que

---

<sup>72</sup> O seminário ao qual a Parceria Docente 5 se refere é o de relações étnico-raciais organizado pela própria escola.

vivemos, onde os falsos moralistas do tipo Eduardo Cunha, Feliciano e quejandos despontam, é central falar sobre África, Brasil e Direitos Humanos. Talvez assim entendamos porque as redes sociais(sic!) propagam o ódio, porque ocorreram tantos assassinatos de negros pobres e favelados, por que a polícia mata tanto e também morre, por que se joga pedra em crianças que praticam outras religiões, por que se põe fogo nos terreiros de candomblé, por que se luta contra os direitos de trabalhadores domésticos... A produção de textos escritos e atividades feitas no caderno, bem como os debates poderão ser conhecidos... Se quiserem, podemos apresentá-los numa sexta-feira! No neja, falaram em desenvolver uma peça; por que não a partir do conto de Machado de Assis "Pai contra mãe"? As produções escritas e quem sabe uma peça podem ser interessantes... Vamos amadurecer as ideias!" (negritos, aspas e maiúsculas da Parceria Docente 5)

Ainda nos diários sobre o tema da escravização, entrecruzavam-se questões com a educação especial, como se atesta abaixo:

Parceria Docente 4:

"Boa tarde! Muito interessante a dinâmica da compra e venda de escravos. Ótima sua escrita sobre o negro. Sobre o estudante<sup>73</sup>, já havia falado com as professoras da educação especial. Muito boa a ideia das placas; creio que seria o início de um diálogo com ele."

Vemos, nas mensagens, um desdobramento do diário, sendo possível prolongar as linhas desse próprio texto para além dele, como aconteceu neste caso em relação ao entrecruzamento do conteúdo da aula com a educação especial:

"A ideia é fazer com que o movimento esteja conectado com o que estudamos e vice-versa, nesse caso, temos o que Bracht (1999) sugere, "nem movimento, nem pensamento, mas movimentopensamento". Possibilitar vivências corporais dialogadas e tensionadas com os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos é uma de nossas estratégias de

---

<sup>73</sup> Com esse estudante, tínhamos uma dificuldade de comunicação verbal em decorrência de uma síndrome que ele apresentava conhecida como Síndrome de Dobowitz. Não conseguíamos compreender o que ele manifestava e estávamos em busca de outros modos de interação.

ação, pois, assim, acreditamos que a produção de conhecimento possa ter um nível a mais de sentido e significado. Sobre o estudante, insisto, precisamos de ajuda, como fazer as plaquinhas? Quais seriam as imagens? Banheiro? Água? Polegar pra cima indicando que gostou? Polegar pra baixo indicando que não gostou? Como a família se comunica com ele? Ele tem amigos? Se tem, como os amigos se comunicam com ele? Como ele se comunica com o mundo fora da escola? Outras pessoas também sugerem a criação de plaquinhas baseadas nos emotions de telefone e computador. Enfim, precisamos do coletivo. Cariños, Vini.”

Seguimos a citar os desdobramentos com disposição de presença e intervenção:

Parceria Docente 3:

“A partir da próxima segunda-feira, estarei no Neja todas as tardes e poderemos movimentar o pensamento em relação ao estudante e a demais desafios. Aposto muito nesse encontro! Carinhos.”

Como nós também apostamos muito nesse encontro, assim nos manifestamos:

“Massa, muito bom! Amanhã estaremos no NEJA até as 13.46 e depois caminharemos para a sala de aula. Iniciaremos a aula na sala mesmo e depois seguiremos para a educação física para ver algumas imagens de negr@s e movimentar o corpo com o tema ‘senzala’. Cariños, Vini.”

Em meio a essas conversas, uma mensagem de uma das parcerias docentes parece trazer à tona “[...] a importância da adoção de procedimentos de escrita que deem visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento, que se expressa em um texto polifônico” (BARROS; PASSOS, 2009, p. 71). A mensagem também nos aproxima da ideia de “[...] que a pesquisa, para alcançar seu objetivo, para acessar a experiência do labor, para realizar a análise, precisava compartilhar” (BARROS; BARROS, 2013, p. 383). Ressalta-se, portanto, a partir do que estas mesmas autoras afirmam, que a análise segundo a pesquisa cartográfica não acontece em um momento *a posteriori*, em uma etapa separada, isolada do que já passou, ela se dá exatamente nos processos, colocando-se ao lado da experiência.

Parceria Docente 3:

“Olá, colegas, que maravilha! O registro e a produção dos diários de Vinícius estão proporcionando o encontro na análise das práticas educativas e isso é muito bom! Parabéns pela troca de planejamentos, parabéns pela insistência na colaboração! Em breve, estarei com vocês novamente! Bom trabalho!”

Ainda sobre esse assunto, mas já apontando para outras questões, uma outra parceria se manifesta:

Parceria Docente 6:

“Olá, Vinícius! Estou adorando ler os diários, primeiro pela riqueza de detalhes das aulas e segundo por me ajudar a refletir sobre nossas intervenções. Confesso que as falas sobre gays do aluno têm me chamado atenção. Acredito que as discussões que vocês provocam ajudem o aluno a refletir. Obrigada por me fazer pertencida ao grupo, essa experiência tem sido ótima para mim. Bom dia!”

Na escola, somos atravessados constantemente por essas e outras questões, que impactam diretamente na dinâmica da aula. Não à toa, uma das ações da instituição são os seminários que abordam os temas relacionados à mulher, às pessoas com necessidades especiais, ao gênero e às relações étnico-raciais. Essas linhas que vão se misturando com os conteúdos trabalhados em sala de aula também aparecem nos diários e passam a aquecer os diálogos. Assim ocorre a partir dos temas relacionados à religião, que emergem em sala de aula como argumento de impedimento para, por exemplo, assistirem a um filme relacionado ao conteúdo trabalhado. Cenas como essa, ao entrarem nos diários, levam-nos a uma série de análises acerca do que e do como estamos fazendo nas aulas e de nós mesmos. Tais situações remetem não só à formação escolar, mas também às construções culturais e políticas. Vejamos,

Parceria Docente 4:

“Boa tarde! Ótimas as propostas. Muito ricos os relatos dos alunos.”

Os relatos são um desdobramento de uma atividade relacionada ao filme ao qual assistimos. Foi solicitada à turma que respondessem questões sobre a produção cinematográfica, o que não estavam conseguindo, de forma a gerar uma tensão em sala de aula, porque, de um lado, insistíamos para que respondessem e, de outro, recusavam-se. Então, uma das estudantes levantou a mão e disse que nunca havia assistido a um filme até então, porque os princípios da igreja à qual pertencia não lhe permitiam, o que acabou sendo endossado pela maioria da turma. Esse é o relato considerado rico, mas, ao que parece, nossa percepção foi outra, a saber:

“Na realidade, vejo como soa pobre o relato d@s estudantes, pobre no sentido cultural, ou seja, o fato de não assistir a um filme revela uma vida reduzida – não que seja pior, mas reduzida, mesmo que seja um modo de viver, porque existem muitos, mas ainda reduzido. Penso que tais relatos indicam muita coisa, pois, se não assistem a filmes, provavelmente também não vão a teatros, exposições, shows, praias, brincadeiras, jogos, bibliotecas, enfim, a uma infinidade de coisas... Por outro lado, vejo um excelente caminho para percorrermos junt@s, uma vez que a EMEF EJA ASO não se preocupa apenas com os conteúdos relativos às especificidades das áreas de conhecimento, esforçando-nos para ir além e uma das trilhas desse além tem a ver com a formação cultural, isto é, nós precisamos, devemos e podemos contribuir para a formação cultural dos sujeitos da EJA (estudantes e professor@s), ampliar as redes afetivas, produzir potência. Nossa, tanta coisa é possível ser feita, mas precisamos acreditar! Eu acredito e luto por uma educação mais alargada e mais conectada com a vida cotidiana. Cariños, Vini.”

A partir de então, novos pensamentos foram produzidos:

Parceria Docente 3:

“Concordo contigo! Acredito que ainda temos que produzir interferências nos filmes que apresentamos em sala de aula. Preparar um material dos filmes que contribua para a produção de pensamento movimento. Bom trabalho!”

Aqui respondemos em concordância, acreditando que o debate tivesse chegado ao fim:

“Então, vamos continuar trabalhando para isso. Cariños, Vini.”

No entanto, novamente a discussão é aquecida e seguimos no processo de análise.

Parceria Docente 5:

“Até que ponto o fanatismo das novas seitas não colabora para amplificar a ignorância; qual será o fundamento religioso para impedir que alguém veja um filme histórico? A tarefa de explicar e defender os direitos humanos no Brasil em tempos atuais não é nada fácil! A luta continua...”

Assim permanecemos no diálogo, escrevendo:

“Não sei se se trata apenas de “fanatismo das novas seitas”; a antiga igreja católica também tem suas restrições, hoje talvez menos, mas, ao longo da história, foram muitas. Começo a me questionar sobre os investimentos e as apostas que fazemos em nossas vidas e isso não passa apenas pela religião. Por uma vida no plural! Cariños, Vini.”

A isto, seguiu-se:

Parceria Docente 5:

“De fato, a Igreja Católica cometeu diversos crimes ao longo da História: a Inquisição, o silêncio sobre o holocausto, o genocídio e escravidão na América Latina, etc. Entretanto, o discurso raivoso que mistura religião, preconceito e ódio ao outro deve ser combatido. Defendo de

forma intransigente um Estado laico em que a diversidade, a tolerância e o respeito pelos direitos humanos sejam nossas principais bandeiras, independente das minhas crenças...”

Nesse momento, estávamos vivendo na escola a experiência da socialização das práticas nas formações de sexta-feira, ocasião em que, a cada semana, uma dupla de docente elegia um ponto que considerava importante para ser analisado pelo e com coletivo, o que nos fez trabalhar com a ideia de utilizarmos os nossos próprios diários:

“Falando em formação, nessa sexta, somos nós, poderíamos nos basear no diário, escolhendo um ou dois dias e apresentá-lo, o que diz? E, aí, um deles poderia ser o que conta a "confissão" d@s estudantes do polo em não assistirem a filmes, pois aí poderemos trazer para a discussão o conteúdo que estamos trabalhando (escavidão), a temática dos direitos humanos e o nosso compromisso com a formação cultural e política – característica da escola – e aí? O que pensa? Seguimos... Cariños, Vini.”

Eis a resposta:

Parceria Docente 5:

“Legal! Vários dias do trimestre foram surpreendentes. Pode ser um dia dedicado ao Polo (movimento anti TV e anti filmes – Freud explica?) e também aquele em que o aluno do neja reclamou... Amanhã vou reler alguns diários... Em nossa exposição, podemos começar com a frase do poeta Fernando Pessoa que diz ter três grandes inimigos: “a ignorância, o fanatismo e a tirania.” Vamos organizar, em powerpoint, nossa apresentação. Até mais tarde e muito axé! Obs: Podemos apresentar também alguns dos textos dos alunos sobre a primeira unidade, ok?!”

Depois da apresentação, foram tecidos os seguintes comentários:

Parceria Docente 5:



“Foi muito interessante a apresentação que fizemos. Ela diz muito a respeito da prática e visão de mundo que temos. Muito axé e energias positivas para vencer o ódio, o fanatismo e a ignorância! Como diria Goethe: luz, muita luz, cada vez mais luz!!!”

A isto, respondemos, enfatizando os efeitos gerados pela apresentação:

“Também gostei da nossa apresentação, levantamos questões, trouxemos pistas, fomos questionados, tivemos contribuições, enfim... Cariños, Vini.”

Na sequência, apresentamos outros desdobramentos desencadeados pelo diário no decorrer do percurso.

Parceria Docente 4:

“Boa tarde, Vinícius! Muito boa a proposta das atividades/dinâmicas sobre "vizinho", uma forma bem interativa de trabalhar com os alunos. Vou reforçar com as outras duplas sobre a importância de compreender o que os alunos sabem e esperam delas.”

Parceria Docente 3:

“Hola Vini! Obrigada pelo compartilhar do trabalho!! Nossa, ajuda muito a pensar!! A produção do diário realmente, quando a gente o lê, permite avançar nos desafios vividos. Nossa! Já vejo a construção do currículo e estou adorando. A temática assumida junto com a professora me é muito querida e já estou totalmente afetada com as propostas e ações feitas. Lendo o diário do neja, já identifico os objetivos específicos, as estratégias metodológicas e, nossa, estou com algumas ideias para colocar na roda de nossa conversa na próxima segunda-feira. Entre essas questões, o porquê dessa temática muito me afetou. Entre as questões (im)pertinentes que me surgem, posso falar de uma: por que nos aproximamos de nossos vizinhos? O que há de comum na diferença que somos nesta vasta Latino América? E como identificar esse comum pode contribuir com a luta dos direitos humanos em nosso continente? Hoje também conversei com uma outra professora e comuniquei nossa conversa de ontem depois do horário. Ela fez algumas observações que me parecem muito

importantes. Em relação ao fato de o estudante dormir no filme, ela relatou que não foi o único, que outros alunos também perderam esse filme, ou porque faltaram, ou porque também estavam desligados ontem de tarde. A professora coloca uma pergunta: e os outros? Essas perguntas me levam a pensar tudo de outra forma, como estamos trabalhando com os filmes? Como podemos fazer para que os alunos que tiveram essa dificuldade possam acompanhar as ações que venham a ser feitas a partir dessa experiência? A professora sugere trabalhar o filme resumido com esses alunos também. Então, surge outra questão: que momentos a gente pode apontar como relevantes e importantes na produção dessa aproximação com a América Latina? Muitas coisas no pensamento... Tenho pensado nessas questões e espero colocar na roda essas produções. Carinhos.”

Parceria Docente 4:

“Boa tarde, professores! Apesar de ter demorado um pouco, devido às demandas que surgiram e à minha ausência, consegui concluir a leitura dos diários. Sempre acho muito proveitosa e rica a configuração deles, uma vez que, mesmo não estando nos espaços sempre, consigo adentrar no universo das aulas e buscar compreender o enredo a cada nova leitura. Muito boa a proposta do estudo acerca da Latino América! Caso precisem de alguma intervenção e/ou auxílio pedagógico, contem comigo!”

Parceria Docente 3:

“Olá, Vinicius, obrigada novamente por compartilhar teus pensamentos e reflexões! Respondo rapidinho para apontar ao grupo algumas questões que penso a partir do que planejaram para a próxima aula:

- Em relação à acolhida: qual é o pensamento de Guayasamin que escolheram? Pensei em apresentar uma música. O que acha? O que acham os colegas do grupo? Pensei em uma música que acompanhe o pensamento que escolheram.

Bem, por agora é só. Um dia bom e de belas produções! Carinhos.”

Após a respondermos, nossa parceria segue a conversa:

Parceria Docente 3:

“Olá, meus queridos, adorei esse pensamento de Guayasamin!! Será uma pena muito grande não participar desse momento, mas deixo aqui algumas sugestões de músicas que podem acompanhar a acolhida de nossos colegas. Pensei em várias, entre elas as seguintes:

1. Vientos de Pueblo de Victor Jara – a letra e a música estão neste site: [www.letras.mus.br/victor-jara/573391/](http://www.letras.mus.br/victor-jara/573391/)
2. Canto libre de Victor Jara: [www.letras.mus.br/victor-jara/666241/](http://www.letras.mus.br/victor-jara/666241/)
3. Sólo le pido a Dios. Cantada por Mercedes Sosa. Ver no site: [www.musica.com/letras.asp?letra=963400](http://www.musica.com/letras.asp?letra=963400)
4. Todavía Cantamos de Victor Heredia. Ver no link: [www.youtube.com/watch?v=9uQTV5\\_dins](http://www.youtube.com/watch?v=9uQTV5_dins)

Tem muitas outras; separei essas, porque, em suas letras, encontramos vozes que falam de um ainda, ainda lutamos, ainda resistimos. Espero que ajudem na escolha. Uma semana muito boa de encontros potentes! Carinhos.”

E o diálogo continua:

Parceria Docente 3:

“Hola, compas, tudo bem? Como vai o dia? Hoje, depois de ler o diário que Vini nos compartilha em relação à aula de ontem, lembrei da poesia, feita música por uma cantora popular chilena, Violeta Parra, e que me fez sentir, na pele, os arrepios do relato da experiência de dançar juntos. ‘Lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber, ni el más claro proceder, ni el más ancho pensamiento todo lo cambia al momento cual mago condescendiente, nos aleja dulcemente de rencores y violencias solo el amor con su ciencia nos vuelve tan inocentes. Se va enredando, enredando, como en el muro la hiedra y va brotando, brotando como el musguito en la piedra como el musguito en la piedra, ay si, si, sí’. Aqui um link da música: [www.youtube.com/watch?v=ecEXeLoaJrU](http://www.youtube.com/watch?v=ecEXeLoaJrU). Ela tem muitas versões, escolhi essa, porque integra produções latino-americanas! Música chilena, cantada por

argentinos e brasileiros... O que sentem? O que acham? Ainda envio, em anexo, o diário do Vinicius para que as estagiárias possam acompanhar a produção e continuar a proliferar na composição! Carinhos e boa semana!”

Para terminarmos esta seção de mensagens, apresentamos algumas em que outras parcerias manifestam os efeitos gerados pelo diário:

Parceria Docente 7:

“Boa noite! Vinicius, tudo bem? Parei um pouco aqui minha atenção centrada no TCC (rs) e dei uma lida rápida no seu diário! Falei rápido lá na escola durante a apresentação, mas quero frisar que acho muito bacanas os seus registros. Inclusive, sabendo da importância deles, criei uma pasta para guardar seus e-mails, porque sei que não vou ler no exato momento em que você envia, mas posso depois voltar e ler! É isso! Abraço!”

Parceria Docente 8:

“Bom dia, Vinicius! Que potente a sua forma de enxergar as aulas, a vida. Esses (entre)cruzamentos que a gente faz. Muito, muito obrigada mesmo pelas partilhas!! :) Um abraço.”

Parceria Docente 9:

“Após ler vários, resolvi adotar a prática de Vini. Beijinhos.”

Essa socialização dos diários e os desdobramentos que apresentamos pelas trocas de mensagens também se deu por entendermos que, ao fazê-lo, as análises são deslocadas e desestabilizadas em direção ao coletivo como um processo que se preocupa em contagiar um plano transversal de comunicação (BARROS; PASSOS, 2009). Para além disso,

A pesquisa cartográfica constrói e faz aparecer o coletivo enquanto experiência comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância (PASSOS, 2013, p. 110).

A partir disso, como, então, garantir a perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância? O que isso quer dizer em se tratando de pesquisa (cartográfica)? Segundo Latour (2008, p. 50), “[...] os humanos, quando confrontados com a autoridade científica, têm grande tendência a perder tudo o que têm de recalcitrante, comportando-se como objectos obedientes”. Isso significa que, há esse ônus em uma pesquisa considerada tradicional, que a/o pesquisadora/or não apenas desenvolve a partir de etapas (acesso ao campo, coleta de dados, análise e conclusão), como também estabelece uma relação que demarca as posições de quem pesquisa e de quem é pesquisada/o. Nesse sentido, a/o pesquisadora/or, ao delimitar essa posição, deixa definido quem produz conhecimento e quem é levado a se comportar como objeto fornecedor de dados e o faz porque, como disse Latour (2008), nela/e está a figura-força-bruta da autoridade científica, guardiã da verdade única e absoluta sem qualquer abertura para questionamentos.

Então, quando na pesquisa cartográfica reivindica-se a garantia da recalcitrância, é porque ela considera a/o pesquisada/o não como objeto obediente e fornecedor de dados, mas como autônomo para resistir e discordar se algo não parece apropriado no processo da pesquisa. No entanto, Sade, Ferraz e Rocha (2013) nos alerta sobre os cuidados para que o poder de recalcitrância seja garantido. Se, em um determinado momento desse mapa-tese, abordamos o cultivo da sensibilidade como fator importante na relação entre pesquisadora/or e pesquisada/o, de acordo com os autores supracitados, é necessário acrescentar um outro elemento, qual seja, o da confiança. Desse modo, uma pesquisa que se pretende cartográfica e, portanto, traçada por um plano comum segundo o qual articulações são geradas fazendo emergir um coletivo, requer, como sugerem Barros e Barros (2013), um reposicionamento das fronteiras pelas/os participantes. Isso ocorre de tal modo que “[o] engajamento dos diferentes sujeitos implicados no processo de pesquisa não só gera interesse e cuidado, mas também põe em análise, frequentemente, as crenças e os pressupostos do pesquisador (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 273)”. Assim, para que a recalcitrância seja experienciada sem causar danos na relação, é preciso que haja confiança, fazendo da resistência uma abertura para novos processos de produção.

A produção da confiança, portanto, requer dispositivos coletivos de pesquisa; não se trata de apelar para o imperativo: confiem! Os dispositivos precisam cultivar a confiança, pois confiança demanda tempo, temporalidade na qual se estabelece a sintonia afetiva e o engajamento que nela se baseia (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 292).

Olhando para o caminho que percorremos até aqui, acreditamos que o diário de bordo tenha sido um dispositivo não apenas de desdobramento de pesquisa, mas também um de confiança. Para obtê-la, é preciso abertura à/ao outra/o e permitir que este entregue para nós. De um lado, trata-se de viver as experiências docentes, registrá-las deixando fluir sem receio nossas sensações e, em seguida, compartilhá-las; de outro, o processo corresponde a receber os registros, lê-los, refletir, analisar, produzir questões, apontar novas possibilidades, devolver. Investimos em uma prática de fazer o diário circular, rodar como uma ciranda onde diferentes pessoas dão as mãos e, embaladas pela música, dançam em busca de um comum. Tal qual a ciranda, nosso diário circulou, começando em um entre-dois e, aos poucos, foi somando outras parcerias, novos passos foram sugeridos, outras maneiras de se dançar foram apontadas e, quando nos demos conta, estávamos entrelaçados, comprometidos, engajados nessa produção coletiva. Por isso, existe a importância de não se opor à recalcitrância, pois, em um ambiente ao qual acabamos de nos referir, é preciso fazer é reconhecer a legitimidade da resistência e acolhê-la com a perspectiva de que ela, em si mesma, já se constitui uma produção importante de análise e uma abertura para um fazer *com* (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

Tal foi o caso narrado por nós ainda no capítulo 2, quando, no início do processo da parceria, as disciplinas de Arte e Educação Física atuavam juntas (além da professora alfabetizadora) em um mesmo dia. Ao chegarmos para apresentar a proposta, a professora e a turma resistiram ao que estávamos propondo, pois, em experiências anteriores quando tiveram a presença de uma dupla docente, perceberam que, em muitos momentos, havia um descompasso interno no par, o que prejudicava o aprendizado da turma. A situação também provocou um sentimento de não acolhimento e de passividade, por haver um distanciamento em relação às/aos docentes. Poderíamos, ao receber essas informações, termos ido embora e abandonado nossa proposta ou mesmo ter ignorado, mas vimos, nessa resistência, uma abertura para a conversa, para compreendermos como se poderia, então,

produzir uma relação em que a professora e as/os estudantes se sentiriam parte do processo. Isto é, resistir, opor-se nesse momento era exercer seu poder de recalitrância, cabendo a nós – praticantes de uma pesquisa cartográfica – legitimá-lo e acolhê-lo como uma questão a ser analisada e, ao mesmo tempo, perceber que há, nessa recalitrância, uma abertura para fazer junto, um convite para produzir novas possibilidades. Isto foi o que fizemos, ou seja, aceitamos o convite, ouvimos, falamos, estabelecemos um diálogo inicial que se tornou constante a partir dessas questões. Tais debates coletivamente produziram e avaliaram aos poucos cada encontro, exercendo uma prática permanente de cultivar a confiança.

Para nos atentarmos a essas e outras situações no campo de pesquisa, seguimos um pouco mais, nas trilhas guiadas pelas pistas cartográficas, o indício “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo” (KASTRUP, 2009) que aborda um ponto merecedor de cuidado no método da cartografia, a saber, a “função da atenção”, como nos alerta Kastrup (2009) ao mencionar dois pontos relacionados a ela:

O primeiro diz respeito à própria função da atenção, que não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso. A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, indicada por Gilles Deleuze no seu *Abécédaire* através da ideia de uma atenção à espreita (...). O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes posicionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc. (KASTRUP, 2009, p. 33, *itálico da autora*).

A mesma autora ressalta que a “atenção cartográfica – ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta – é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva” (p. 34). É preciso que o pesquisador saiba onde “pousar sua atenção”, não para que permaneça ali durante todo o tempo da pesquisa, mas a fim de observar enquanto se movimenta (KASTRUP, 2009).

Nesse sentido, enquanto nos movimentávamos, atentamo-nos para as seguintes linhas: do trabalho da parceria docente, da formação, da relação com as turmas, do modo de funcionamento da escola e sua relação com a cidade, do que víamos enquanto percorríamos os caminhos até as salas de aula. Este foi o caso da subida do Forte São João:

Forte São João, primeiro dia de aula, primeira subida. Espaço que tanto ouvi meus/minhas colegas falarem positivamente e hoje terei o prazer de conhecer. Ponto de encontro entre nós professor@s, pé do morro. Esperamos até tod@s chegarem para que pudéssemos subir/encarar junt@s os mais de 100 degraus e as rampas que dão acesso à sala de aula. Logo no início já dá para sentir o corpo se posicionando de um jeito diferente e se perguntando como as pessoas fazem para carregar as compras e tudo o mais naquela imensa ladeira/escadaria. Eu, que vivia reclamando das escadas do prédio onde morava em dia de compra, me senti envergonhado ao me deparar com o trajeto enquanto subia. Pegamos o finalzinho da tarde, o sol se pondo e o visual se tornando paisagem a nossa frente e enquanto paramos para descansar, tiramos algumas fotos da bela vista, que apesar de ser bela tenho dúvidas se a queremos para nós, ou seja, a vista é linda, mas queremos ter essa vista dali para nós? Queremos morar ali? Insisto, tenho dúvidas. Subindo um pouco mais, passamos por um bar, e a cada pessoa com quem cruzávamos, cumprimentávamos e erámos cumprimentados, sabiam quem éramos e algumas pessoas já diziam, 'oh, só venho pra escola na semana que vem', 'ixi, ninguém falou que iria começar hoje'. Já quase chegando na sala de aula, nos deparamos com um homem deitado na escada, parecia embriagado... passamos por ele e chegamos ao nosso destino (DIÁRIO DE BORDO).

Todas as discussões às quais nos referimos foram importantes para que pudéssemos concentrar nossa atenção na relação corpo-leitura-escrita, em especial, no modo como as linhas desenrolavam, emaranhavam, interrompiam, alargavam e costuravam a si mesmas com nossas práticas, de forma que pudemos seguir no movimento de composição com os demais componentes curriculares. Esse processo significa dizer que a escrita do nosso diário não é apenas daquilo que acontece em sala de aula, mas também do que nos afeta nesses encontros e da relação corporal que estabelecemos com a cidade. Dedicou-se a uma produção de diário de bordo que ocorre enquanto lemos as ruas da cidade em busca sempre de novos caminhos para nós, mas também do que podemos realizar com as/os estudantes pela cidade. É, pois, nesse movimento, entre voos e pousos, que narramos os processos que nos permitiram compor uma escola e suas práticas.



#### 4 PISTAS DE UMA ESCOLA-RIZOMA

*Saudades...*

*Saudades de nossa escola;*

*Saudades do quanto éramos inocentes e por isso nos arriscávamos*

*Dávamos a cara, o corpo, a vida a tapa*

*Saudades do cheiro acre da população de rua*

*Saudades da escola que fez reencontrar com o garoto que fui*

*Aos 19 anos de idade e já alfabetizando senhoras adultas no Hospital das Clínicas*

*Saudades da escola que me fez fugir das reuniões chatas da secretaria de educação*

*Para marchar... marchar... marchar... marchar...*

*Marchar como se morador de rua fosse*

*Não, nós não éramos apenas moradores de rua*

*Sonhávamos em ser travestis,*

*Em ser adolescentes em conflito com o mundo que nos deram para viver*

*Em ser mulheres*

*Em ser negros*

*Em ser deficientes*

*Em ser esfarrapados, infames,*

*Aqueles que não têm jeito,*

*Nem remédio,*

*Nem salvação*

*Saudades do que poderíamos ter sido*

*Não!*

*Mas ora, que coisa boba*

*Saudade não é um bom remédio (ou um bom veneno)*

*Sim!*

*A escola "Admardo" continua em mim*

*Mesmo que vá embora*

*Outra escola,*

*Outros amigos,*

*Outras apostas*

*Quem passa pelo que passamos*

*Não tem mais jeito!*

*Estamos contaminados*

*Estamos com a peste!  
Abertos para o que vier  
Enquanto a saudade salta pela janela.<sup>74</sup>*

Chegamos em um ponto deste mapa-tese onde nossos caminhos uma vez mais se cruzam com os de nosso amigo Henrique. Porém, se, no capítulo 2, ele aparece como uma parceria atuando no campo de investigação, agora, em outro plano, sua presença acontece na condição de caboclo, isto é, o “[...] supravivente; aquele que está além da nossa concepção de vida biológica, filosófica e histórica. (...). A supravivência não é a vida nem a morte. Ela é a existência experimentalmente alterada” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 101). Nesse sentido, ao acessar o texto “Saudades de uma escola”, temos a sensação de que o caboclo Henrique nos sopra aos ouvidos algumas passagens do texto como se fossem ecos, como uma maneira de nos chamar atenção para algo, vejamos:

*“Saudades da escola que me fez fugir das reuniões chatas da secretaria de educação/  
Para marchar... marchar... marchar... marchar... /Marchar como se morador de rua  
fosse/ Não, nós não éramos apenas moradores de rua/ Sonhávamos em ser travestis,  
Em ser adolescentes em conflito com o mundo que nos deram para viver/ Em ser  
mulheres/ Em ser negros/ Em ser deficientes/ Em ser esfarrapados, infames,/ Aqueles  
que não têm jeito/, Nem remédio,/ Nem salvação”/*

*“A escola ‘Admardo’ continua em mim/ Mesmo que vá embora”*

*“Abertos para o que vier.”*

Assim, na condição de caboclo, Henrique nos lança esses ecos, como

[...] as flechas atiradas, que só os caboclos sabem onde caíram, apontam outros caminhos. Seguindo as setas do mateiro, adentramos em uma floresta de signos versada no encanto que nos permitem o transe, o movimento e

---

<sup>74</sup> Texto “Saudades de uma Escola” de Henrique José Alves Rodrigues, extraído de sua tese de doutorado intitulada “Alfabetização na EJA e a dispersão das práticas: escritas de abertura ao outro e leituras de mundo”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

cruzo por outras perspectivas de mundo, outros princípios óticos e epistêmicos (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 102).

Ao entrarmos na floresta, encontramos um caminho apontado pelas setas: escola! Descreva escola! Fale sobre escola! Escreva sobre escola! O que nos aparece quando lemos os referidos anúncios? Que imagem de escola apresentamos? Deleuze e Guattari (1995) chamam de decalque<sup>75</sup> o ato de “colar” uma imagem a uma palavra, como se não fosse possível outro modo de se pensar o termo dito. Essa colagem também pode se associar a uma reprodução, isto é, decalque como reprodução, como “reprodutíveis ao infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Desse modo, quando nos encontramos com a palavra “escola” e com enunciados como os que vimos no parágrafo anterior, via de regra, o que apresentamos é uma imagem reproduzida do que consideramos que seja escola, parte atribuída à nossa experiência escolar, parte ao fato de que os dispositivos ou elementos que a estruturam são “[...] produtos de práticas e representações intimamente relacionadas aos momentos históricos em que foram (e/ou são) legitimados” (VAGO, 2003, p. 203-204). E ainda que consideremos a existência de diferenças significativas entre as escolas, levando cada uma delas a produzir sua própria cultura escolar, os dispositivos que estruturam essa cultura nos permitem identificar semelhanças em seus modos de funcionamento, como se fossem gerados por um mesmo “modelo estrutural” ou pertencessem a um mesmo “eixo genético” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

De acordo com Vago (2003), os dispositivos que integram essa estrutura são as representações, os tempos, os espaços, os agentes escolares, os conhecimentos e as práticas educacionais. Ao olharmos para tais elementos elencados pelo referido autor, perceberemos, por exemplo, as representações como um campo pautado por competições e concorrências. Sobre os tempos, além de estarem relacionados com os horários, as campanhas e os anos letivos, há também os horários de aula que são

---

<sup>75</sup> O decalque, em Deleuze e Guattari (1995), constitui um dos princípios que caracterizam o rizoma, a saber, “5º e 6º - princípio de cartografia e de decalcomania”. Além dos princípios 5º e 6º, há o “1º e o 2º - “conexão e heterogeneidade”; “3º - multiplicidade” e “4º - princípio de ruptura a-significante”.

preenchidos pelos componentes curriculares, ou seja, para cada tempo de aula, há uma determinada disciplina que o preenche com os seus respectivos conteúdos programáticos ou a partir da sobreposição de determinados componentes curriculares em relação a outros, isto é, alguns componentes com mais carga horária do que os demais. Se olharmos para os espaços, veremos que geralmente o que se apresenta é uma arquitetura padronizada, cumprindo um papel educativo com salas de aula, espaços para coordenação, direção, equipe técnico-pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório, quadra, pátio, estacionamento, muro, grade, isto é, divisões internas, áreas externas e fronteiras que separam o dentro e o fora da escola. Enfim, há um decalque da instituição que pode ser “colado” repetidas vezes sem causar estranhamento, uma vez que já tem enraizado os elementos que estruturam a cultura escolar e seus modos de funcionamento, ainda que sejam consideradas as diferenças entre os espaços educacionais.

Se falamos de um enraizamento do modo de ser escola, falamos de raiz, de árvore. “Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). Portanto, falamos de uma reprodução pertencente a um eixo genético, aqui entendido, com o auxílio dos referidos autores, como uma unidade ou raiz pivotante, ou seja, como uma “[...] raiz principal vigorosa, da qual se originam raízes laterais menores” (RAVEN; EVERT; EICHHORN, 2001, p. 869). Assim, surge uma estrutura de escola que tem sua raiz fincada em uma padronização dos elementos que compõem a cultura escolar, o que não permite uma expansão, portanto, trata-se de uma escola-raiz, uma escola-árvore, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 21), “[t]oda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução”.

Essa lógica nos leva ao que os autores supracitados chamaram de sistemas arborescentes. Nesse sentido, ao ouvir de Deleuze e Guattari (1995, p. 26) que “[o]s sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas”, percebemos que o sistema escolar na perspectiva do decalque talvez possa ser considerado sistema arborescente, na medida em que seu sistema hierárquico marca

bem o que cada nível deve fazer a partir do seu grau de significância. Ademais, segundo Pierre Rosenstiehl e Jean Petitot (1974, apud DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 27), “[a]dmittir o primado das estruturas hierárquicas significa privilegiar as estruturas arborescentes. (...) A forma arborescente admite uma explicação topológica. (...) Num sistema hierárquico, um indivíduo admite somente um vizinho ativo, seu superior hierárquico”. Diante disso, esse sistema em que cada componente curricular gira em torno do seu próprio centro de significância pouco ou nada contribui para as conexões, a abertura, o encontro, o que nos faz endossar os dizeres de Deleuze e Guattari (1995, p. 25), a saber: “[e]stamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político (...)”

Mas, nesse caso, o que podemos fazer? Qual seria a saída? Para Deleuze e Guattari (1995), seria um sistema que se opusesse ao sistema arborescente, centrado, sustentado por uma raiz principal, ou seja, um sistema que se lateralizasse, que fosse conectivo, a-centrado, que propusesse a multiplicidade e, se expandisse. Assim, encontrara-se, na própria botânica, um sistema com tais características, a saber, o rizoma, pois “[...] como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. (...). O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Portanto, essa estrutura é definida como um caule subterrâneo com crescimento mais ou menos horizontalizado e de modo rizomatoso, emitindo brotações logo abaixo do solo, de modo a funcionar como conexão, armazenamento e transporte de nutrientes (RAVEN; EVERT; EICHHORN, 2001). Ainda complementam Deleuze e Guattari (1995, p. 22, *itálico dos autores*): “[d]iferente é o rizoma, *mapa e não decalque*.”

Portanto, se sairmos do decalque, da reprodução e caminharmos na direção das pistas deixadas por Deleuze e Guattari (1995), encontraremos algo diferente do que escrevemos anteriormente acerca dos elementos que estruturam uma escola. Para os referidos autores, “[s]e o mapa se opõe ao decalque, é por estar inteiramente

voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Assim, podemos dizer que a escola cujo modo de funcionamento apresentamos no capítulo 2 leva-nos a pensar que seja uma escola que em nada se parece com reprodução ou decalque, o que inclusive fez com que algumas/alguns estudantes questionassem o modo de ser da escola, por exemplo, quanto ao momento inicial das aulas conhecido como acolhida, em que recebemos as/os estudantes com poesia, música, vídeo, etc.

Uma estudante nos perguntou sobre a acolhida, no sentido de querer saber o que era, pois, segundo ela, estava com isso preso em seu corpo e não sabia do que se tratava. Perguntou para suas filhas o que era e se tinham isso na escola em que estudam, porém, nenhuma delas tinha a resposta; então, ela foi para a escola decidida a acabar com tal dúvida (DIÁRIO DE BORDO).

Em momento diferente, outra estudante se manifesta “[...] e nos conta que essa nossa escola é muito diferente da que ela imaginava (...)” (DIÁRIO DE BORDO). Essa mesma discente prossegue em sua fala: “Eu nunca ouvi falar em uma escola desse jeito e eu já perguntei para as minhas meninas e elas também nunca viram, na escola, esse negócio” (ESTUDANTE DA ESCOLA).

A escola também se diferencia das demais à medida que se constrói como um mapa, estabelecendo conexões não só com os espaços públicos e privados da cidade (como já mencionado anteriormente) para o funcionamento das turmas, mas também com a população de rua e com os movimentos sociais, participando de marchas em defesa do direito à educação e à vida, como bem destacou Ozilene Clemente em sua pesquisa de mestrado realizada também na escola em voga:

Era uma quarta-feira de abril, marcamos de nos encontrar na Pracinha de Jucutuquara. Ao chegar encontrei poucas pessoas. Imaginava encontrar a praça cheia de manifestantes, pois, na última formação de professores, na Escola Admardo, as informações repassadas pelo professor de História foram que, na preparação dos cartazes para a marcha, muitos estabelecimentos confirmaram presença na manifestação. Professores, pedagogos, estudantes e pesquisadores da escola estiveram presentes (CLEMENTE, 2016, p. 87).

Aliás, sobre os espaços como elementos que compõem a estrutura escolar, Vago (2003, p. 210, aspas do autor), a partir da arquitetura escolar, questiona os usos que são feitos nas divisões internas e na área externa do espaço, por exemplo, como eles são apropriados pelos agentes escolares e quais os sentidos dados por eles. O autor, contudo, afirma que “[...] o espaço escolar é já um ‘escultor de corpos’”. No entanto, o que dizer de uma escola que tem como espaço (escolar) a cidade, cujas aulas podem acontecer em um espaço fechado com uma arquitetura diferente da representação que temos sobre a escola, mas também nas ruas, nas praças, nos parques? É uma instituição que, ao realizar, dentre outros, seminários e assembleias desloca suas/seus estudantes, portanto, movimenta-se. Nessa linha, perguntamo-nos menos interessados em esculturas de corpos e mais nos possíveis de um corpo conectivo e em constante deslocamento.

Agora sentimos que o caminho encontrado na floresta pelas flechas lançadas pelo caboclo Henrique, que emitia enunciados sobre escola, era um trajeto que precisava ser atravessado com cuidado para não sermos capturados pelas armadilhas do sistema arborescente. Ou se, por ventura, acontecesse a captura, que ficássemos atentos ao mínimo sinal de fresta, de fissura para podermos escapar, como ele escapava das reuniões da secretaria para se juntar à escola e com ela e ao lado dela *marchar... marchar... marchar...*

Assim, a escola Admardo dialoga e tensiona os espaços, luta por eles, faz das ruas, praças e parques lugar de produção de conhecimento, de luta, de reivindicação, de uma vida pública em uma cidade e em um mundo que se pretende cada vez mais privado. Caminhamos, brincamos, jogamos, arrepiamo-nos, rimos e choramos nas ruas, nas calçadas, nas praças, nos parques. Admardo, como nos aponta Henrique, faz-se presente e se coloca lado a lado sem sobreposição, sem estrutura hierárquica, dos moradores de rua, “*travestis, adolescentes em conflito com o mundo, mulheres, negros, deficientes, esfarrapados, infames, daqueles que não têm jeito, nem remédio, nem salvação*”. Falamos, portanto, de práticas, daquilo que sobra, que transborda. Por fim, em relação aos espaços, diz Vago (2003, p. 212): “[h]á que se atrever, portanto.” Para Admardo, atrever-se é fazer da cidade seu espaço para educar, é

marchar em luta por direitos, é ser uma escola que se faz por movimento, por conexões, é ir em direção aos sujeitos, em busca das/os estudantes, percorrendo bairros, avenidas, ruas, morros, vielas, becos e escadarias. Atrevemo-nos a uma educação que se faz com o sujeito, entre pares.

Enfim, compreendemos uma escola funcionando como um rizoma, como um emaranhado que se entrelaça na/com a cidade, complexo, múltiplo, fazendo com que seja necessário um acompanhamento atento dos processos vividos, experienciados desse modo outro de fazer e viver o ensino (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Ademais, essa outra forma de experienciar os espaços (escolares), como recém narramos, faz vibrar no corpo

[...] potências da imprevisibilidade e das possibilidades. É o corpo que nega, dissimula, faz a finta, enfeitiça, joga, 'finge que vai, mas não vai'. É a sabedoria de fresta da síncope, a invocação da palavra que constrói mundos, a encarnação do ser em outras esferas, a ginga que vadia ocupando os espaços vazios e fazendo do pouco muito. É o corpo de Bara e Elegbara, o corpo de transgressão e resiliência. Aquele que faz do seu suporte físico arquivo, arma, amuleto, totem e terreiro. Aquele em que a mente vagueia no cruzo entre sentir/fazer/pensar, se permitindo montar por experiências cosmopolitas, pulsada por saberes fronteiriços. Aquele que reivindica a alma como esfera de alargamento do tempo, princípio de imanência do ser e pertença coletiva assente na ancestralidade (RUFINO, 2019, p. 133, aspas do autor).

Todo esse movimento nos leva a sentir que a instituição em questão é uma escola com características rizomáticas. Trazendo para o campo da investigação, significa dizer que a escola investigada se espalha pela cidade, isto é, não há um prédio onde nele tudo acontece, mas sim conexões com os bairros que produzem salas de aula em diferentes ambientes, fazendo com que docentes realizem pequenas viagens por diferentes ruas e bairros do município, ora dialogando, ora tencionando com ele.

Enfim, investigamos uma escola que se compõe desde uma multiplicidade, que se afirma em

[...] fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte



do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado rizoma (...). O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15, parênteses dos autores).

Um rizoma, portanto, atua como uma proposta que se ramifica, lateraliza-se em oposição à raiz principal, à sobreposição, como acontece na escola Admardo. Diferente das demais escolas da rede de educação do município de Vitória-ES, ela parece se ramificar pela cidade, possibilitando a entrada de estudantes por qualquer uma de suas muitas portas, como foi o caso de uma estudante citada por Clemente (2016, p. 29), que, “[...] ao visitar o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) do bairro Santo Antônio, viu um cartaz com a proposta da escola e comentou: ‘É para mim, e me matriculei logo. Era uma das primeiras turmas’”. Mas que outras pistas temos para considerar a escola como uma escola-rizoma? Para nos auxiliar nessa tarefa, convidamos, uma vez mais, Deleuze e Guattari (1995). Estes apresentam, como características que aproximam a escola de um rizoma, a começar pelos princípios 1º e 2º intitulados “princípios de conexão e de heterogeneidade”, segundo os quais “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Assim como nós, Clemente (2016, p. 103, aspas da autora) também considera a escola Admardo como uma escola-rizoma, pois, segundo ela

Em plena ação, as formações continuadas ativam conexões entre professores, estudantes de docência em inglês, pesquisadores da educação, da psicologia institucional e convidados. Os saberes também se conectam entre professores das diferentes áreas e profissionais de outras instituições, como Unidades Básicas de Saúde, CRAS, CREAS-POP, escolas da rede pública de ensino, Centro Integrado da Cidadania (CIC) – Casa do Cidadão etc. A Escola Admardo, como rizoma, não cessa de ‘conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23) em um funcionamento, por meio das rodas de conversas, cujos debates produziam avarias, falhas, desatinos nas multiplicidades.

Pelo que experienciamos com a escola Admardo, podemos dizer que ela é conexão o tempo todo, vínculos que se dão com a própria cidade à medida que se ramifica via abertura de turmas, de modo que cada subdivisão tem sua ligação com uma parte da cidade, ou seja, cada turma em um bairro. Os próprios diários de bordo foram

construídos por bairros e neles é possível visualizar, por exemplo, no Diário da Escola de Ciência e Física as conexões, reflexões e possibilidades de intervenção pedagógica com o Parque Moscoso e o centro da cidade, o que foi narrado no diário de bordo durante uma caminhada com a turma:

A caminhada foi marcada por muito bate papo, sobretudo pelo direito ao trabalho que surgiu ao observarmos uma pessoa que cuida dos carros na rua ao lado do parque Moscoso e das prostitutas que trabalham próximo ao parque Moscoso. O bate papo foi pautado pela maneira como as pessoas se afirmam no trabalho, mesmo não tendo um trabalho com os direitos trabalhistas assegurados, isto é, temos direito ao trabalho, mas quando não conseguimos a garantia desse direito, algumas pessoas se garantem por outras maneiras, por exemplo, cuidando dos carros, mas tiveram dificuldades de entender o caso das prostitutas. Também falamos do direito ao lazer, que ali pode ser vivido no próprio parque Moscoso e na pracinha do skate onde acontece o rap da 5ª (batalha de MCs onde cada pessoa tem o direito de expressar como quiser). A caminhada também nos possibilitou questionar se em Vitória há espaços para que possamos vivenciar e potencializar o que consideramos interessante em nossa vida. Já no caminho de volta percebemos o movimento político do bairro via propaganda de uma chapa candidata a associação do bairro que tinha como mote melhorar todo o bairro, que segundo o representante da chapa, estava um caos (DIÁRIO DE BORDO).

Há também as conexões da escola com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo, o Parque Tancredão, bem como com as marchas relacionadas às manifestações, dentre elas, a Marcha contra o Extermínio da Juventude Negra. O que queremos chamar atenção é que não se trata de ações esporádicas a partir das quais os sujeitos saem da escola para se relacionar com a cidade, mas que ela própria – a escola – compõe a cidade a partir do que é produzido nessa relação de diálogo e tensão com o próprio espaço urbano. Trata-se de ter, em seu corpo discente, uma população majoritariamente negra, estar presente em uma marcha contra o seu extermínio ou estar nos encontros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, lutando e criando estratégias em defesa do direito de acesso à educação e permanência junto com esse mesmo corpo discente. Portanto, a escola-rizoma atua em diferentes frentes em defesa de uma transformação da realidade desde tais conexões, uma vez que “[u]m rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15-16).

Nesse sentido, considerar a escola como um rizoma é também atuar conforme outro lugar acerca da leitura-escrita, isto é, não é apenas tratar, de modo técnico, a leitura-escrita, mas sim praticá-la de modo a estabelecer as conexões supracitadas. Não é que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) proponham um modelo de leitura-escrita, longe disso: o que eles talvez estejam fazendo é chamar atenção para uma prática que não pode nem deve fechar-se nela mesma ou uma atuação arborescente que tem suas raízes fincadas em um modelo de sistema escolar, fazendo com que as/os estudantes da turma Sede (situada em Gurigica) apresentem

[...] a ideia arraigada de que ler e escrever carece apenas de sentar na cadeira da sala de aula e copiar o que está no quadro ou ler o que trazemos impresso em folhas, isto é, só consideram aula quando escrevem/copiam palavras ou leem. Caso haja algo diferente disso, não consideram aula (DIÁRIO DE BORDO).

Esse trecho que extraímos do diário de bordo é importante para percebermos o quão difícil é a proposição de uma prática de leitura-escrita (ou de qualquer outra) que não se feche nela mesma, pois não está relacionada apenas ao conteúdo em si do ler-escrever, mas a toda uma estratégia que envolve o conteúdo e também os modos de como dispomos, por exemplo, do corpo nessa prática a tal ponto de ser considerada aula ou não a depender das estratégias e da disposição corporal propostas. No entanto, é importante frisar que escapar de práticas arborescentes não necessariamente anula o processo de leitura-escrita; o que acontece é uma rasura da percepção de que só é possível aprender a ler-escrever de um único modo, gerando um efeito de tensão que nos possibilitava problematizar nossas práticas docentes e discentes.

Em uma escola-rizoma, a leitura-escrita não pode ser árvore ou, pelo menos, não se encarna em um corpo árvore plantado em uma cadeira na sala de aula, ou seja, não pode funcionar como um decalque ou um modelo sequencial universal<sup>76</sup> a partir de

---

<sup>76</sup> Uma das lutas dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos é por uma prática educativa de leitura-escrita que não esteja vinculada às ações infantilizadas, isto é, trabalhar leitura-escrita na Educação de Jovens e Adultos do mesmo modo como se trabalha na educação infantil. Ademais, o

uma sobreposição de saberes; é preciso, antes, multiplicidade sem sobreposições. Aliás, “[u]ma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16). Nossa finalidade, nesse caso, foi uma busca por práticas por meio das quais a leitura-escrita não se sobrepusse ao corpo de modo a negá-lo e/ou silenciá-lo e/ou torná-lo objeto-disciplinado para mente/cognição poder ser desenvolvida. A negação do corpo foi percebida por Reis e Molina (2014) ao investigarem aulas de Educação Física, durante as quais o movimento corporal mediado pelos temas da cultura corporal de movimento eram substituídos por leitura-escrita. Oliveira (2006, p. 57-58), ainda que fora do contexto da modalidade Educação de Jovens e Adultos, coaduna-se com a ideia de negação

Ao analisar as práticas corporais na escola, percebemos um constante esforço de negação do corpo. Negação essa que se manifesta mediante um controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja de professores, alunos e funcionários alimentado por uma certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, em termos corporais, no interior da escola. Essa negação é fomentada por um poderoso código coercitivo de punições, tão bem demonstrado pelas indicações de Foucault (1999), que é ensinado ao indivíduo tão logo ele inicia sua vida estudantil.

Nossa ideia foi conectar a prática da leitura-escrita às experiências corporais, adotando os temas da cultura corporal de movimento como mediadores dessas conexões, como veremos no próximo capítulo.

A “multiplicidade” como 3º princípio do rizoma pode nos auxiliar nessa nossa tarefa, em especial quando Deleuze e Guattari (1995, p. 17) nos dizem que

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

---

próprio Paulo Freire dizia que seus métodos não deveriam ser copiados, era preciso criar a partir de cada contexto e junto com os sujeitos educandos.

Uma escola-rizoma se faz por linhas, fluxos e conexões, de modo que falar do lugar do corpo em uma Educação de Jovens e Adultos é versar sobre uma escola como um acontecimento e agenciamento coletivo, porque se permite experimentar, experienciar, inventar modos outros de ensinar-aprender, tal qual insistentemente nos sugere Paulo Freire. Essa prática se pauta em parceria docente, nesse caso, materializada em duplas/trios de professores em uma mesma aula, possibilitando os fluxos, as conexões entre as áreas de conhecimento ao mesmo tempo que conecta o tema gerador com os conteúdos e a cidade. Isso se efetua sem uma sobreposição que se faz presente não só pela isonomia dos componentes curriculares, tal qual aponta os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2007), mas também pela contínua prática da ação dialógica, como indica Freire (1996). É dizer que

Um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

#### 4.1 A ESCOLA-RIZOMA E SEUS MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO

Atuar em uma escola-rizoma requer algumas implicações, sobretudo quando “[a]s multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17). Significa dizer que, ao assumir Paulo Freire como principal referente (EMEF EJA ASO, 2013, 2020), fazendo uso da educação popular como uma linha que transversaliza a prática educativa, uma implicação é levada para nós, professores, qual seja, a de fazer o exercício de uma desterritorialização, nesse caso, de nosso componente curricular. É preciso ter atenção, porque não se trata de uma negação do componente curricular, nem de defendê-lo a todo custo, mas de sair de um território ao qual estávamos acostumados nas outras escolas<sup>77</sup> e nos permitir experimentar outros. Nesse sentido, propomos

---

<sup>77</sup> Referimo-nos às nossas experiências anteriores pelas escolas nas quais atuamos, nas quais havia um tempo de 50 minutos de aula para cada componente curricular.

uma linha de fuga pautada na educação popular, de modo que não faz tanto sentido discutir a centralidade de um determinado componente curricular, mas sim a do sujeito e seus processos de subjetivação, daquilo que ele demanda para o mundo e para a vida, no sentido de transformar sua realidade, de ampliá-la e de agir criticamente. Portanto, não se trata de centralizar a prática na Língua Portuguesa (2º segmento) ou nas ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras (1º segmento), que assumem a leitura-escrita como dispositivo, ou mesmo colocar outras áreas como coadjuvantes nessa relação com a leitura-escrita. Uma vez mais, recorremos a Deleuze e Guattari (1995, p. 18):

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa, mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea, mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade.

Arriscamo-nos a dizer que, na escola Admardo, não somos apenas professores de Educação Física, somos docentes da disciplina, que nos permitimos um movimento de desterritorialização ao nos conectarmos e fazemos rizoma com as professoras alfabetizadoras no processo de leitura-escrita. Ao mesmo tempo, elas também se desterritorializam e, na relação da parceria, podem se reterritorializar na educação popular, levando-nos a crer que é na diferença que o rizoma acontece. No entanto, vale dizer que nem todas as pessoas estão abertas para esse movimento de desterritorialização, uma vez que implica deslocamento, abandono de certezas, do território. Deixar um território é estar temporariamente sem lugar, é mover-se em um terreno movediço recheado de incertezas. E, como vimos no capítulo 3, há docentes que não se permitem a essas aberturas, gerando tensão entre as parcerias, mas também objetos de problematização nos encontros formativos, no sentido de provocarem a análise das implicações dessa resistência no dia-a-dia com as/os estudantes.

Contudo, quando as parcerias se dispunham para os movimentos de desterritorialização e reterritorialização, pudemos nos deparar com cenas em que estávamos mais juntos às/aos estudantes no processo de leitura-escrita e as professoras alfabetizadoras nas práticas da cultura corporal de movimento. Observamos, ainda, as elaborações de atividades pedagógicas, momento em que nós buscávamos estratégias para trabalhar a leitura-escrita com as práticas corporais e as professoras buscavam estratégias para incorporar essas atuações ao processo de leitura-escrita.

[...] trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Na aula, no encontro entre um professor de Educação Física e uma professora alfabetizadora, também não há imitação, mas explosão de duas áreas heterogêneas na linha de fuga da educação popular. Há circulação de intensidades por meio das quais as desterritorializações acontecem para ambas as partes. Já não se sabe quem é docente disso ou daquilo e tampouco faz sentido saber, porque o que há ali é a multiplicidade, um rizoma comum, como podemos ver na fala de um coordenador da escola-rizoma ao abordar a relação das parcerias docentes: “Ao ver o planejamento da aula, é possível identificar a História e a Língua Portuguesa? Onde estão os professores?” (COORDENADOR DA ESCOLA-RIZOMA<sup>78</sup>)

As/Os professoras/es estão em uma escola em que parece não haver sobreposição, uma instituição representada pela cidade e seus bairros, que não conta com a divisão por matérias, havendo um tema gerador escolhido em assembleia estudantil que

---

<sup>78</sup> Fala do coordenador, registrada no Diário de Bordo, em uma das formações coletivas acerca do trabalho em dupla.

mobiliza professores em torno dele, estabelecendo uma relação lateralizada. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 20),

A Pantera-Cor-de-Rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a tornar-se ela mesma imperceptível, ela mesma a-significante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua 'evolução a-paralela'.

Para nós, a escola-rizoma se faz imperceptível, quando, por exemplo, está na igreja (no caso da turma do Forte), no parque Moscoso (turma da Escola de Ciência e Física). É uma imperceptibilidade que faz ruptura com um modelo de escola, é uma linha de fuga de um modelo e, como tal, vai abrindo caminhos pela cidade, conectando-se com os sujeitos que não estariam ali se assim não fosse. É, portanto, uma conexão com alguém, com uma coletividade que, se não é desse modo, não conseguiria esperar um modo outro de ser, um ser mais (FREIRE, 2005, 2013), que, mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, ainda encontra forças para produzir conhecimento junto com seus professores e suas professoras. Desse modo, os componentes curriculares tornam-se a-significantes quando se tem a educação popular como linha de fuga, porque seu conteúdo perde a centralidade para aquilo que surge do meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995), dos sujeitos estudantes que decidem o tema gerador (FREIRE, 2005), em vez do que determinam os livros didáticos. A partir do tema gerador, os encontros e a circulação de intensidades entre professores e estudantes, entre as salas de aula e os bairros acontecem. São nesses *entre* que se ganha força, fluxo, velocidade para seguir adiante. Aliás,

Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com N dimensões, com direções rompidas. Conjuguar os fluxos desterritorializados (...). Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Ruptura dos componentes curriculares, de entrar na sala e ter aula apenas de Educação Física, de querer que ela seja o centro, impondo aos sujeitos estudantes os temas da cultura corporal de movimento. Contudo, é importante frisar o cuidado de que o desterritorializar-se da disciplina não significa necessariamente negar os temas



da cultura corporal de movimento, pois eles são importantes. O cuidado é não fazer com que as coisas partam da Educação Física ou que, por uma marginalidade, ela queira se sobrepor. Cabe ter atenção às linhas que vão, que vêm, que se misturam, produzindo desterritorializações por todos os lados em uma educação popular como linha de fuga, em estudantes que também se desterritorializam, em uma escola que desterritorializa os espaços. Um parque também transforma-se na escola, esta se desterritorializa na cidade e todos se reterritorializam na educação popular, nos movimentos sociais, etc.

A escola Admardo se diferencia das outras escolas não apenas porque se dedica exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos, mas porque o faz de outro modo, por meio do cultivo, como prática constante para se manter viva. Essa instituição se faz por rizoma, dizendo não ao sistema escolar arborescente, de modo a seguir as pistas de Freire, que, atrevemo-nos a dizer com as palavras de Deleuze e Guattari (1995), desterritorializou seu próprio quintal para fazer dele seu mundo, sua sala de aula.

## 5 PISTAS DE UM LUGAR DO CORPO NOS PROCESSOS DE LEITURA-ESCRITA

*Que corpo é esse que já não se aguenta?*  
*Que resiste ao limiar*  
*Que desaba sobre si*  
*Músculos e ossos*  
*Poros e narinas*  
*Olhos e joelhos*  
*Seios, costas, cataratas*  
*Suas torres de vigia*  
*Que corpo é esse?*  
*Que pulsa, escuta,*  
*Expulsa, abraça*  
*Comporta, contém*  
*O corpo ocupa!*  
*O corpo não é culpa*  
*O corpo, a culpa, o espaço*  
*Que corpo é esse?*  
*Que corpo é esse?*  
*Que protege, reage*  
*Que é origem e passagem*  
*Que corpo é esse que já não se aguenta?*  
*Que se esgota*  
*E não se resgata*  
*Aqui*  
*Por enquanto*  
*É tudo ainda!<sup>79</sup>*

Aqui nos juntamos a Fernando Anitelli e sua trupe chamada “O Teatro Mágico” para com eles perguntar cantando, declamando e performando *que corpo é esse?* Esta é uma indagação que problematiza o corpo por meio da arte, que, por sua vez, “[...] sempre faz política à sua maneira” (YONEZAWA; CUEVAS, 2017, p. 88) e, ao seu

---

<sup>79</sup> Letra da música “O corpo, a culpa, o espaço” escrita por Fernando Anitelli do grupo “O Teatro Mágico”. Disponível em: <<https://www.letras.com/o-teatro-magico/o-corpo-a-culpa-o-espaco/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

modo, traz questões importantes para pensarmos, por exemplo, os corpos que ocupam a Educação de Jovens e Adultos. Assim, sentimos que deve-se questionar *que corpo é esse* que é origem, que comporta, contém e é passagem, que não se aguenta, esgota-se, desaba, protege, reage, resgata, resiste, escuta, pulsa, expulsa, abraça e ocupa. Isso é também assumir uma perspectiva política comprometida com o processo educativo desses corpos, pois contribuem para

Reflexões sobre que corpos estamos ajudando a produzir enquanto educadores? Com que tipo de corpos estamos comprometidos – com corpos potentes, criativos, alegres, livres, ou com corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados e tiranos?

Qual a importância de se refletir sobre o corpo na instituição escolar? O corpo como propriedade do seu próprio corpo e não como propriedade do outro.

Como potencializar essa multiplicidade de corpos que transitam nas instituições escolares; qual a ação possível a nós, educadores, com o corpo do outro e, sobretudo, com o nosso próprio corpo? (TRINDADE, 2002, p. 68-69)

Nesse sentido, perguntar pelo lugar do corpo no processo de leitura-escrita passa também por buscar *que corpo é esse* e o que queremos com ele. Vimos que a escola Admardo, de modo geral, é composta por corpos que trabalham, mas que também estão desempregados ou mesmo à procura do primeiro emprego. Alguns vêm do campo para a cidade, em sua maioria, são moradores das periferias urbanas ou estão em situação de rua, são catadores de material reciclado, portadores de necessidades especiais, gays, bissexuais, transexuais, queers, intersexo, assexuais, marginalizados, esfarrapados, infames. Para muitos, são os que não têm salvação nem remédio, os que não têm jeito, como nos lembra Henrique (2017). Em suma, o público constitui-se de corpos que ninguém quer, no entanto, são eles que interessam à escola Admardo e, por isso, insistimos em identificar qual é esse corpo.

Que corpo é esse que chega à Educação de Jovens e Adultos e, em especial, à EMEF EJA ASO? Que corpo é esse impedido de ser escolarizado e, já por não aguentar mais tanta exclusão, reage e chega pela primeira vez à escola na condição de estudante aos 50, 60, 70, 80 anos de idade? Que corpo é esse que resiste ao cansaço e vai à escola mesmo depois de tantas horas de trabalho? Que corpo é esse que se

esgota ao chegar na escola sem banho e sem merenda após um exaustivo dia de trabalho ou de busca (muitas vezes, em vão) por um emprego? Que corpo é esse que, no caminho para a escola, desaba ao sofrer violência de gênero e/ou discriminação racial? Que corpo é esse que, não contemplado no chamado ensino regular, é encaminhado para a EJA? Que corpo é esse que mora pelas ruas da cidade e ocupa a EJA? Que corpo é esse que contém as marcas da escravização e ocupa a EJA? Que corpo é esse que, mesmo gestando outra vida, ocupa essa modalidade de ensino? Que corpo é esse que resiste a todos os “nãos” recebidos pela sociedade e que, atrevida e corajosamente, ocupa a escola? Que corpo é esse que escuta seus desejos e decide (re)iniciar seu processo de escolarização? Que corpo é esse que chega à escola, abraça e pulsa ávido por aprender? Que corpo é esse? Que corpo é esse e o que fazemos com ele? Que corpo é esse e como nos comprometemos com ele?

Como já havíamos dito, nessa relação entre corpo e leitura-escrita, nossa atenção esteve concentrada nas experiências que vivemos com as turmas de primeiro segmento nos anos de 2015, 2016 e 2017. Nesse sentido, ao nos aproximarmos de “O Teatro Mágico” e, junto com eles, perguntar sobre o corpo constituinte da escola, além do que já narramos acerca desses sujeitos que ocupam a escola, podemos dizer que, no caso do primeiro segmento, tivemos, no decorrer do processo, somando todas as turmas do noturno e uma do vespertino, um total de setenta estudantes, a maioria negra, sendo cinquenta e duas mulheres e dezoito homens. Diante desse cenário, ao endossar o coro *que corpo é esse?*, obtemos como resposta que é, em sua maioria, feminino e negro. As estudantes são mulheres que trabalham como empregadas domésticas, faxineiras, mulheres desempregadas, que vieram para a cidade após uma vida inteira na roça, que se divorciaram para poder estudar ou que ficaram viúvas e, só nessa condição, puderam estudar. Trata-se, ainda, de mulheres grávidas, espancadas por namorados e/ou noivos e/ou maridos, que cuidam, sustentam filhas/os e netas/os, que não moram perto de nenhuma das turmas espalhadas pela cidade e, por isso mesmo, ainda enfrentam o transporte público depois das 21h para voltar para casa (tendo saído às 5h). Há também aquelas que residem mais próximo, mas na casa do patrão. Quanto aos homens, a maioria também é negra, alguns desempregados, outros frentistas, motoristas, aposentados, buscando o primeiro

emprego, evadidos do chamado ensino regular e lançados na EJA, pedreiros, vendedores de picolé, portadores de necessidades especiais e pescadores.

Insistimos: falamos sobre corpos majoritariamente negros, marginalizados, estereotipados segundo uma visão de que são mão de obra com habilidades apenas para trabalhos manuais e braçais; são corpos enrijecidos pelas durezas da vida, como evidenciam hooks (2015) e Clemente (2016). Eles não se sentem donos de si, como podemos ver na frase de uma estudante reproduzida por Garcia (2002, p. 14): “Meu corpo já não é meu: é do canavial e do patrão”. Se o corpo já não é seu, se é do canavial e do patrão, o que nos resta? Como contribuímos com um processo educativo que priorize práticas que considerem o corpo como propriedade individual, como sugeriu Trindade (2002)? E, se nos perguntamos o que fazemos e como nos comprometemos com esses corpos, é porque nós, docentes, também estamos implicados nesse processo sendo, portanto, pertinente lançar as perguntas: que *corpo (docente)* é esse que assume a EMEF EJA ASO como seu posto de trabalho? O que ele traz como perspectivas de educação, de mundo e de sociedade? Quais sonhos ele possui? Ao lado de quem ele luta? Quais são suas lutas? É necessário saber o que acontece com as/os docentes quando cruzam com

[...] corpos silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários, em normas, impedidos de se movimentar na sala de aula, (...), corpos tornados invisíveis; corpos que mostrados revelam os preconceitos de uma sociedade que se diz democracia racial; corpos onde se fazem escrever, que se deixam mutilar; corpos que sofrem tortura, corpos que trazem as marcas da escravidão; corpos escravizados pela moda, [mas também] corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisa incompreendida por quem só saber ler o instituído; corpos que desafiam uma leitura mais sensível, mais aberta, mais despida de preconceitos (GARCIA, 2002, p. 15-16).

Nossos corpos – ameríndios, afros, afro-ameríndios, afro-brasileiros, brasileiros, sul-americanos, latino-americanos –, embora equipados com “[c]onhecimentos anteriores há cinco séculos de história são indexados como não relevantes por versarem em outras gramáticas” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 8). São esses os mesmos marcados por uma tradição racional moderna ocidental e colonial que não mediu esforços para que fôssemos objetificados, sacrificados, disciplinados, silenciados, dominados,

moralizados, controlados por diferentes campos que estruturam uma sociedade, dentre eles, o da educação. São indivíduos educados para não lutar, não reivindicar, não se expressar e sim para obedecer, ser preenchido por conteúdos que interessam a quem domina e oprime, como denunciou Freire (2005) ao tratar do que chamou de concepção bancária de educação, já mencionada por nós em capítulos anteriores e que agora retomamos.

Nesse caminho, Freire (2005) em “Pedagogia do Oprimido”, discute uma prática que, segundo ele, seria a enfermidade da educação, qual seja, a de narrar, isto é, falamos e nunca escutamos as/os estudantes. Versamos sobre a realidade como algo estático, compartimentado, fragmentado e alheio aos contextos das/os discentes. Usamos palavras de tal modo para que sejam coladas, fixadas, memorizadas e repetidas. Despejamos conteúdos para serem depositados, decalcados, guardados e arquivados, tal qual fazemos em nossos computadores, quando mecanicamente realizamos as funções copiar e colar. Portanto, essa educação está preocupada em cultivar o silêncio, fazendo dele um abismo que separa e opõe educadoras/es de um lado e educandas/os de outro, valendo-se de uma postura rígida e inflexível materializada em uma educação que se faz para e, não, com a/o outra/o:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de quem atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 68).

O próprio Freire, dessa vez acompanhado de Faundez, chama-nos atenção para o fato de que a concepção bancária e o que ela envolve (questões pedagógicas, técnicas e metodológicas) são, ao fim e ao cabo, uma extensão do sistema capitalista, pois segundo eles:

Embrutecer a força de trabalho submetida a procedimentos rotineiros faz parte da natureza do modo de produção capitalista. O que se dá na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo.

Na verdade, quanto mais se 'embrutece' a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber 'respostas' a perguntas que não foram feitas, como salientaste antes. Quanto mais se adapta o educando a tal procedimento, tanto mais ironicamente se pensa que essa é uma educação produtiva.

No fundo, essa é uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista (FREIRE, FAUNDEZ, 2017, p. 78, aspas dos autores).

Assim, a educação bancária faz parte de um modelo de vida pautado no sistema capitalista, onde se produz para se consumir, ignorando-se a coletividade e a subjetividade, pois o importante é fazer a máquina girar sem muitos questionamentos. Para Krenak (2020, p. 24-25),

Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões.

Nesse sentido, nossa educação bancária reforça essa ideia de consumidor, pois a/o estudante consome o conteúdo despejado pela/o professora/or, que, por sua vez, recebe cartilhas e métodos, sem muito criticar e exigir. Ademais, se somos educadas/os a sermos clientes, então, a ideia do bem público como algo que deve ser cuidado e compartilhado por e entre todas/os deixará de existir, isto é, o espaço público como lugar de partilha da existência entre as/os diferentes tende a ser privatizado cada vez mais, considerando que “[a] privatização da existência é um

arremedo que, para se alçar como promessa, precisa destruir o outro como expressão da diversidade. A coexistência não é um caminho possível para aqueles que cultivam a tara do narcisismo colonial” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a concepção bancária de educação denunciada por Paulo Freire tem a ver com um ensino a partir do qual a/o educadora/or, em sua posição autoritária, deposita, nas/os estudantes, aquilo que sabe. Em se tratando do início do processo de leitura-escrita, é transmitido um conjunto de palavras que não fazem sentido para a/o estudante, isto é, não está relacionado com sua realidade, tornando-se desse modo, não um processo no sentido de processualidade, mas uma mecanização da leitura-escrita, conforme a qual se repete e se copia. Ou seja, a educação bancária contribui para o sujeito objeto, que nada cria, mas apenas recebe e copia. Sendo, assim, essa é uma educação da cópia, do decalque, da cultura arborescente que cria raízes, portanto, uma aprendizagem não inventiva, estática, inclusive segundo a perspectiva corporal, pois, de acordo com Oliveira (1996, p. 80), “[o] ato de ler exige algo mais do que a aquisição de simples habilidades psicomotoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita”. Ademais, ainda para o mesmo autor, “[n]ão se trata, pois, de simples memorização mecânica e visual de sentenças, palavras e sílabas desvinculadas de uma realidade concreta” (OLIVEIRA, 1996, p. 80). Destarte, se o que queremos é o comprometimento com corpos potentes, criativos, alegres e livres, precisamos continuar denunciando a concepção bancária de educação.

Sendo assim, esse tipo de educação, mecânica, estática, disciplinar e autoritária faz prevalecer o sujeito como objeto, aprisionando o corpo em um modelo que aniquila toda a sua potência, deixando-o morrer, ainda que vivo fisiologicamente. Isso nos leva a sentir, junto com Yonezawa e Cuevas (2018, p. 1531), que

[...] a força de diminuição da vida não é senão expressão de um (micro)fascismo, isto é, expressão do ódio à diferença e da tentativa dos modos adoentados e enfraquecidos de vida fazerem prevalecer a submissão e passividade, ao se passarem por potentes, caricaturando a imagem da força e do poder.



Logo, discutir uma educação bancária é mais do que dizer de uma transferência de saber ou de fazer do sujeito um depósito, é também se referir a uma prática fascista que mata o corpo ainda em vida e que, ao mesmo tempo, estimula-nos a refletir sobre “[...] como o fascismo se molecularizou também, dando continuidade a um tipo de funcionamento social totalitário, desta vez, sob outras formas, estéticas e dimensões” (YONEZAWA; CUEVAS, 2018, p. 1532). A autora e o autor nos chamam atenção para um fascismo que já não é personificado em figuras ou símbolos da nossa história, mas que está e pode ser transportado por todos os lados. Michel Foucault também nos faz esse alerta ao dizer que não se trata unicamente do

[...] fascismo histórico de Hitler e de Mussolini – que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas –, mas o fascismo que está em todos nós, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora (FOUCAULT, 1977, s/p).

É contra esse fascismo que devemos lutar para que não nos tornemos ou tenhamos práticas que nos façam sentir superiores em relação às/aos estudantes, a partir das quais nós saberíamos tudo e elas/es nada e, por isso, seria necessário preenchê-las, moldá-las à maneira dos interesses hegemônicos. Seguir por esse caminho é deixar despertar o fascismo em nós. Por esse motivo, Foucault (1977, s/p) insiste em nos alertar sobre o perigo de cairmos em suas armadilhas:

Como fazer para não se tornar fascista mesmo quando (sobretudo quando) se acredita ser um militante revolucionário? Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento? Os moralistas cristãos buscavam os traços da carne que estariam alojados nas redobras da alma. Deleuze e Guattari, por sua parte, espreitam os traços mais ínfimos do fascismo nos corpos.

Portanto, para que estejamos atentos a essas armadilhas, o mesmo autor nos deixa pistas para que não sejamos capturados por elas:

- Libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante;

- Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, mais do que por subdivisão e hierarquização piramidal;
- Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental, por um longo tempo, sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade;
- Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária;
- Não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política, para desacreditar um pensamento, como se ele fosse apenas pura especulação. Utilize a prática política como um intensificador do pensamento e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política;
- Não exija da ação política que ela restabeleça os 'direitos' do indivíduo, tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é 'desindividualizar' pela multiplicação, o deslocamento e os diversos agenciamentos. O grupo não deve ser o laço orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de 'desindividualização';
- Não caia de amores pelo poder (FOUCAULT, 1977, s/p).

Diante disso, mais do que estarmos atentos, é importante também que persigamos “[...] todas as formas de fascismo, desde aquelas, colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 1977, s/p). Por isso, deve haver cuidado em nossas práticas docentes, pois

[...] não basta simplesmente declararmos que somos progressistas e que, simultaneamente, aceitamos as diferenças. É preciso bem mais do que isso: uma vigilância constante, um permanente e cuidadoso exercício de crítica e autocrítica no sentido de manter uma prática diferencialista sem cair no diferencialismo das direitas conservadoras (VEIGA-NETO, 2002, p. 45).

Sobre essa intensidade de alertas acerca das práticas autoritárias, é importante também considerar os cuidados apontados por Freire, uma vez que “[...] o intelectual militante político corre o risco permanente, ora de se tornar autoritário, ora de intensificar o seu autoritarismo, quando não é capaz de superar uma concepção messiânica da transformação social, da transformação revolucionária” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 57). Com tais alertas, temos a sensação de caminharmos sempre no fio da navalha ao quisermos ir além do ler-escrever mecanicamente, por isso, há a importância do diálogo na prática educativa ainda que, para as/os estudantes, ele possa indicar pistas de fraqueza e/ou ignorância, como nos apontam Freire e Faundez

(2017). Se não nos mantivermos à espreita, correremos um sério risco de seguirmos adotando a ideia de que

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça (FREIRE, 1979, p. 38).

Diante do exposto, o que temos é a educação bancária integrando um projeto moderno colonial, fazendo-se por prescrição e servindo para a manutenção do *status quo* a fim de que continuemos a ser quem e o que (não) somos: dóceis. Há um esforço, nessa concepção, de manter o corpo oprimido, amedrontado e, acima de tudo, desencantado. Sobre este último estado, discutem Simas e Rufino (2020): estes não trabalham com uma perspectiva de morte em oposição à vida, compreendendo-a por outras dimensões, isto é, a primeira como continuidade da segunda, nesse sentido, para eles, o contrário da vida, nesse caso, não seria a morte e, sim, o desencanto. De acordo com os autores,

O desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, desmantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. Entender o desencanto como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como o humano, no deslocamento e na hierarquização dessa classificação entre os outros seres (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 11).

Desse modo, o desencanto como uma prática de controle e opressão nos leva a uma conexão com a concepção bancária de educação, ambos atrelados a uma política de estado perversa, pode ser exemplificada pelas palavras de Fromm (apud FREIRE, 2005, p. 74): “Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida”. De modo semelhante, o próprio Freire (2005, p. 74-75, aspas do autor) afirma:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção ‘bancária’, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila.

Assim, o que tivemos pelos lados de cá do oceano Atlântico foi a instalação de “[...] um modo adoecido, um amplo repertório de formas de desencanto, que hoje nos fazem acreditar que esse simulacro que nos é destinado é um modo ‘normal’ de vida” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 10, aspas dos autores). Esse entendimento nos leva a endossar a afirmativa feita por Simas e Rufino (2020, p. 12):

O projeto de normatização deste Brasil de horrores, para que seja bem-sucedido, precisou de estratégias de desencantamento do mundo e aprofundamento da colonização dos corpos. O corpo, afinal, pode ameaçar, mais do que as palavras, de forma mais contundente, o projeto colonizador fundamentado na catequese, no trabalho forçado, na submissão ostensiva da mulher e na preparação dos homens para a virilidade expressa na cultura da curra: o corpo convertido, o corpo escravizado, o corpo feito objeto e o corpo como arma letal. Este Brasil é um país de corpos doentes, condicionados e educados para o horror como empreendimento.

Além disso, mesmo “[...] [q]uando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como ‘sombra’ introjetada no colonizado” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 162, aspas dos autores). Isso significa que estamos sempre com a sombra do colonizador colada em nós, em nossas práticas, de tal modo que

[...] a sombra do colonizador, no fundo, se transforma na presença física do colonizado. Aí é que está a grande força da ideologia colonizadora, ou de qualquer ideologia. Tendo o poder de opacizar as consciências, não é pura ideia, ela é concretude. Então, o que é sombra do colonizador se transforma em presença dele através do próprio físico do colonizado e de seu comportamento (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 163-164).

Logo, o corpo do colonizador se faz presente pelo o que poderíamos chamar de uma incorporação à contra gosto no corpo do colonizado, sendo o corpo a marca do colonizador e ele próprio o responsável por fazer e fabricar o colonizado pela lógica dominadora cujo investimento se aplica em um total esvaziamento do outro que é diferente dele, o marginaliza e o transforma em coisa, peça, mercadoria, enfim, em algo que não seja humano (SIMAS; RUFINO, 2019). Por ser importante sempre ficarmos à espreita em relação aos corpos colonizadores, é necessário sabermos quem são e por onde andam. Para tal, contamos com a contribuição, uma vez mais,

de Simas e Rufino (2020, p. 11-12), que jogam luz nesses corpos para que saibamos identificá-los a fim de nos protegemos, de contra-atacarmos e de não nos tornarmos um deles:

O país que anda se vendo no espelho nesses anos bizarros é aquele que destrói sistemas de mundo e formas plurais de vida, formado por capitães do mato, capatazes, senhores de engenho tarados, feitores, bandeirantes apesadores de índios e destruidores de quilombos, genocidas, generais, torturadores, coronéis, pistoleiros, membros do esquadrão da morte, misóginos, homofóbicos, parasitas sociais, fanáticos religiosos, burocratas medíocres, empresários mafiosos, doutores pedantes, milionários sibaritas e arrivistas inescrupulosos.

Segundo Freire,

Nestas sociedades, se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja *sobre* o povo e não *com* o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (...).

A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis. Há uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Nestas sociedades, nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação de mecânicos.

Consideram o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso, as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites (FREIRE, 1979, p. 34-35).

Trazemos, portanto, ao longo de nossa história, o que Simas e Rufino (2018) chamam de carrego colonial, que, segundo os autores, é “[...] algo que não é próprio do ser, mas imposto a ele sob condição de violência” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 22). Nesse sentido, trata-se de um carrego colonial que segue assombrando o colonizado pela, dentre outros caminhos, concepção bancária de educação, pela escola arborescente que não permite conexões, mas práticas de desencantamento, gerando perda de vitalidade em uma política de mortandade que assassina, além dos corpos, saberes, linguagens, comunidades e rituais (SIMAS; RUFINO, 2020). Como apresentam Yonezawa e Cuevas (2018, p. 1533, *itálico do autor e da autora*),

[...] o enfraquecimento da vitalidade que vimos em nossos estudantes, a ausência de valor ou sentido dado a questionar, aprender, perguntar e ser afetado já nos parece ser parte deste insidioso esquema de *espiritualização* da servidão que o autor [Guattari] denuncia. É algo que interessa muito à continuidade da produção de modos de vida do capitalismo a secreção de corpos-zumbis, amedrontados, ou arredios à diferença, anestesiados por imagens midiáticas incessantes, ou empedradas por concepções religiosas dogmáticas.

Segundo Najmanovich (2002), esses parecem ser os modos de pensar que vêm se legitimando no ocidente com vistas a uma pretensão cada vez mais homogeneizante e que, de acordo com Vianna e Castilho (2002, p. 23), levam todas/os a agirmos “[...] da mesma forma, igualados não só pelo uniforme, uniformizados na maneira de ver o mundo”.

Nessa busca pelo lugar do corpo nos processos de leitura-escrita, o que encontramos, até o momento, são pistas deixadas por uma concepção bancária de educação atrelada a práticas de desencantamento, segundo as quais o corpo nada mais é do que algo a ser objetificado, silenciado, inclusive na dimensão dos afetos, como nos mostram Freire e Faundez (2017, p. 41, aspas dos autores):

Outro destes ‘diferentes’ é o que tem a ver com a questão dos sentimentos que, se diz, devem ter a sua expressão controlada, em nome do respeito ao outro. O sentimento da alegria, da tristeza, do carinho, do afeto, a amorosidade, tudo isso tem que ser rigorosamente disciplinado.

Os autores continuam argumentando:

Quer dizer, na medida em que me fecho, me tranco, em que não expresso a alegria de te ver, por exemplo, de conversar, de discutir, posso estabelecer uma fronteira no espaço afetivo entre mim e ti que te ensina a não entrares no campo meu para pedir algo, para demandar de mim um compromisso maior (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 42).

Eles seguem completando com o que parece ser evidente sobre a relação estabelecida dos colonizadores para com os colonizados:

Creio, por outro lado, que o pior das exigências da cotidianidade tão demandante do silêncio é o sentimento às vezes pouco velado que o contexto alimenta, intolerantemente, contra os que carregam no seu corpo o ritmo, o som, a voz que se ouve, considerando-os representantes de culturas inferiores, pouco civilizadas. A intolerância é sempre preconceituosa (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 44).

Ou seja, podemos dizer que, para essa perspectiva mecanizada de leitura-escrita, o corpo não ocupa, mas é levado a assumir um lugar de silêncio dos sentidos, dos afetos, um lugar da impotência do viver e do experienciar, uma vez que:

Na modernidade, se privilegiou um discurso do corpo que é o fruto da filosofia da excisão: o corpo autômato. Esse corpo era concebido ainda como o único e verdadeiro corpo, corpo 'objetivo', o corpo garantido por um saber científico absoluto e fundamentado (NAJMANOVICH, 2002, p. 99).

Mas é só isso o que temos? O projeto moderno colonial venceu? Não há uma saída? Uma linha de fuga? Sentimos, tal qual Najmanovich (2002, p. 107), que o corpo pautado em um modelo de educação bancária, estática, mecânica, arborescente, desencantada “[...] clama profundamente por uma nova perspectiva para pensar tanto a corporalidade quanto a subjetividade, o pessoal e o social, o ético e o estético”. Se, como nos diz Freire (1979, p. 38), “[o] destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”, então, como fazer? Como realizar o despacho do carregamento colonial? Assim, por meio de Zorzal e Rodrigues (2014, p. 161), sabemos que

Não possuímos receitas de como acolhermos, nos relacionarmos e contribuirmos na ampliação das aprendizagens escolares de corpos inusitados que cada vez mais ousam adentrar os espaços educativos e teimam, apesar dos preconceitos, a exercerem o seu direito à educação.

Nesse sentido, como não possuímos receitas e tampouco estamos interessados nelas, seguimos por pistas deixadas por Freire e Faundez em “Pedagogia da Pergunta” (2017, p. 60), a saber: “[...] algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”. Isto é, não se trata só de não realizar uma educação bancária, mas também de não fazer decalque da própria prática de Freire, pois ele mesmo afirma que é preciso experimentar, criar, fazer diferente sempre, porque os contextos são distintos. Nesse

sentido, sigamos as pistas deixadas por ele, de modo que possamos, nós mesmos, construirmos nossa própria trilha, tendo dispositivos como conexões que se espalham rizomaticamente. Uma saída proposta por Najmanovich (2002, p. 100) é a seguinte:

Adotar uma perspectiva vincular e não-dicotômica é o ponto de partida para abrir um buraco no discurso monológico do corpo e repensar a corporalidade, cedendo lugar a multiplicidade de vivências contemporâneas que pugnam para escapar da sujeição aos modos modernos de produção de sentido e experiência.

Sendo assim, é importante compreendermos que

Os corpos estão circunscritos no social e no cultural e, nessa interação, sujeito/realidade explodem na sua dimensão histórica. Nessa perspectiva, excedem os limites da biologia, da anatomo-fisiologia; contemplando subjetividades, experiências, vivências, sofrimentos, dores, desejos, formas de ser e estar no e em mundos, um corpo vivo e vivido em suas múltiplas dimensões. Através dos corpos, os sujeitos instauram o mundo, constroem significados, produzem inteligibilidades, fazem e refazem histórias. Sem os corpos, é impossível conceber nossa dimensão de humanidade. Assim, o corpo é nossa singularidade, nossa individuação, nossas produções identitárias, mas dialogicamente é a nossa relação com o outro, com o mundo (corpo social), a dimensão de alteridade nas existências (LIMA, 2014, p. 204).

Se foi sobretudo pelo corpo que se deu a colonização, há de ser também por ele que se produzirão as linhas de fuga e que se conduzirão os processos de resistência que buscam modos outros de (re)existir, de tal modo que

O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte de saber e memória, que, nos ritos, reinventa a vida e ressalta suas potências (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 49).

Falamos sobre um corpo, portanto, que dribla e golpeia a objetificação e o desencanto para recriar mundos, tendo como uma de suas ferramentas a arte da “encantaria” como política de vida. “Encantaria” é uma palavra derivada do verbo “encantar”. A “[...] expressão vem do latim *incantare* e significa o canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 4, itálico dos autores).



Desse modo, temos, no encantamento, a aposta possível e potente para esses corpos

[...] que não experimentam o mundo a partir dos alpendres da Casa Grande, das sacadas dos sobrados imperiais e das salas de reunião de edifícios de grandes corporações, cabe entender o encantamento como ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida, em suma (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 6).

Assim, o encantamento ganha força à medida que é capaz de

[...] transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é lutar frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 7-8).

O encanto, assumindo o encantamento como perspectiva e política de vida, faz do confronto um jogo em que o drible, a esquivas e a rasteira são saberes já incorporados por corpos conhecedores das manhas e mandingas necessárias em um campo de batalha (SIMAS; RUFINO, 2018; 2020). Ademais,

No domínio mais direto da cultura, sem que pretenda afastar a defesa do corpo deste domínio, as manhas se fazem necessárias na luta contra a invasão da cultura dominante (...).

Creio ainda que, no domínio da linguagem, ao nível da sintaxe, da semântica, os oprimidos se afirmam e se defendem manhosamente. Às vezes, dizendo uma coisa, estão afirmando outra – é a forma de defenderem sua verdade (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 80-81).

Assim, ao ouvirmos Luiz Simas, Luiz Rufino, Paulo Freire e Antonio Faundez falando de manha, de mandinga, de uma afirmação que nega e de uma negação que afirma, como quem defende atacando e ataca defendendo, temos a sensação de que estiveram sentados aos pés do importante difusor da capoeira, conhecido como Mestre Pastinha, que, envolto por uma força ancestral, sopra no ar, as seguintes palavras, tal qual faz um Preto Velho:

A capoeira é mandinga, é manha, é malícia, é tudo o que a boca come. Na mandinga, eu não fui bobo não. A capoeira tem negativa, a capoeira nega, a capoeira é positiva, tem verdade. Negativa é fazer que vai e não vai e, na hora que o nego mal espera, o capoeirista vai e entra e ganha. E, quando ele vê que perde, ele, então, deixa a capoeira na negativa no camarada pra depois então ele vir revidar. O capoeirista corre e ai daquele que correr atrás do capoeirista e o camarada corre atrás e o que deu pra guardar tem alguma coisa na mão dele, o capoeirista corre porque não quer matar (PASTINHA, s/d).

Freire e Faundez (2017, p. 81) seguem nessa trilha por sentirem que

[...] conhecendo melhor as expressões culturais, a linguagem das classes dominadas, vamos percebendo também como é que a ideologia dominante está se fazendo encarnada, quais os vazios que ela não conseguiu preencher ou os que só aparentemente preencheu em função mesma da resistência das classes populares.

(...)

[...] é preciso compreender as manhas para entender também o medo. E o medo é uma coisa normal. Basta estar vivo, para ter medo. Mas é necessário compreender igualmente os limites do medo, para que compreendam também os limites dos espaços de resistência.

Assim, ao olharmos para expressões culturais dos colonizados, perceberemos uma rede transcultural disposta não só a produzir outras perspectivas, mas também a rasurar qualquer tentativa de imposição monocultural colonialista (SIMAS; RUFINO, 2018). Nesse sentido, para escaparmos do pragmatismo e nos direcionarmos à produção de outras perspectivas, é importante considerarmos que

o corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. Precisamos fazer do corpo um elemento de resistência, que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque frente à nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque no mundo e que seja capaz de 'aventurar-se' para vivenciarmos novas e impensadas perspectivas de vida (GALLO apud TRINDADE, 2002, p. 66, *itálico do autor*).

Para fazer do corpo um elemento de resistência contra o pragmatismo, por exemplo, no campo da educação, é preciso, como já exposto, reforçar os caminhos possíveis de serem trilhados por professoras/es em relação não só ao corpo que desejam educar, mas também sobre quais perspectivas político-pedagógicas serão adotadas. Para tal, contamos com a contribuição de Trindade (2002, p. 72-73, itálico da autora):

Professores e professoras que optam por uma pedagogia da cópia, da carência, da falta, ou por uma pedagogia da potência, da diversidade, das diferenças.

Não nos esqueçamos, contudo, de que tanto um como outro são caminhos da vida, são caminhos a serem trilhados pelos corpos – nossos e de nossos alunos e dos que forem afetados por nós ou nos afetarem. A diferença é que um caminho nos convida à morte das diferenças, do diálogo, do questionamento, da dúvida, do risco, da criatividade, do desejo, do que é plural, múltiplo; enquanto o outro nos convida à ação, à criação, à aventura, ao desconhecido, ao imprevisível, à multiplicidade, ao encontro e à mistura dos corpos.

A pedagogia da falta, da carência, da cópia, da repetição objetiva, em última instância, a construção de almas submissas e corpos docilizados, corpos e almas disciplinados e controláveis. É a pedagogia do *manda quem pode e obedece quem tem juízo*, centrada na obediência, na troca de favores, no medo, num ideal inatingível que nos condena à não-aceitação de nós mesmos. E, por outro lado, a pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças que nos lança a viver a nossa paradoxal condição humana, na qual transitamos pelo imponderável fluxo da vida: amor/ódio, emoção/razão, saúde/loucura, economia/consumo, prosa/poesia, trabalho/ludicidade, carência/potência (TRINDADE, 2002, p. 72-73, itálico da autora).

O mapa-tese que traçamos nos conduz em direção à pedagogia da potência, ou seja, no caminho que perspectiva um corpo voltado à busca de sua descolonização pela potência, alegria, inventividade, multiplicidade e transculturalidade. Referimo-nos a um corpo manhoso, mandingueiro, encantado que seduz e enfeitiça, criando outros sentidos de mundo; em suma, um corpo ancestral que afirma a existência por meio do Axé, força que não se vê, se sente, princípio ativo da vida. “Axé é força vital, energia de vida, dinamismo, movimento, afirmação. Tudo que é vivo tem Axé e está em relação, interação, movimento, dinamismo” (TRINDADE, 2002, p. 75, itálico da autora).

Esse corpo resiste e insi em o chamar de “Axé”, que é entendido e sentido como “[...] o princípio e a energia da vida” (CASTRO JÚNIOR; SANT’ANNA SOBRINHO,

2002, p. 94), como há pouco dissemos. Por essa linha, “[o] axé (o potencial de realização) é que se diz o comum, ou seja, a energia do mitoarticulável com a história, o conjunto de todas as potencialidades de transformação e passagem, promove a coesão, o comum enquanto integração” (SODRÉ apud CASTRO JÚNIOR; SANT’ANNA SOBRINHO, 2002, p. 94). Nesse sentido, aceitar trabalhar com a leitura-escrita tal qual querem as/os estudantes é negar e silenciar todo esse movimento afirmativo da vida para seguir com um modo de viver colonial sob a perspectiva da pedagogia da falta, da educação bancária, da escola arborescente e do desencantamento. Portanto, cabe a nós o esperar, como anuncia Freire, que, enquanto prática, permite-nos mudar o rumo da história. No entanto, sabemos que, para isso, “[é] fundamental soprar palavras de força, aprender o saber dos anciãos da terra. Ele não foi perdido. Não basta colher a folha para fazer o remédio; é preciso saber cantá-la e encantá-la” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 16).

Quanto ao silêncio do corpo, denunciado por nós nos processos de leitura-escrita, estamos com Castro Júnior e Sant’Anna Sobrinho (2002, p. 95), ao afirmarem que “[...] ocorre uma dinâmica marcante na presença do silêncio, não como ausência ou neutralismo e sim como posição”. Para nós, manter o corpo em silêncio é se posicionar a favor da objetificação, da arborescência e do desencantamento, por isso, insistimos na luta pela presença do corpo que vibra e que se faz presente entre a leitura-escrita, pois

É através da existência do corpo como um suporte de saber e de memória que vem a se potencializar uma infinidade de possibilidades de escritas, por meio de performances, de formas de ritualização do tempo/espaço e consequentemente de encantamento da vida (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 50).

É assim que enxergamos os corpos da EJA e seguimos em uma prática do esperar encantada a considerar

Todos esses corpos singulares, com sentimentos, preconceitos, visões de mundo, histórias, perspectivas e estilos de vida diferenciados em movimento no cotidiano escolar. Movimentos de corpos vivos, relações corporais que implicam embates, conversas, entendimentos e desentendimentos, encontros, desencontros, vida, muita vida (TRINDADE, 2002, p. 85-86).

Nesse sentido, visamos aos movimentos dos corpos vivos da Educação de Jovens e Adultos, aqueles sobre os quais já narramos neste mesmo capítulo e que agora são trazidos à baila novamente: eles são origens, comportam, contém, são passagens, não se aguentam, esgotam-se, desabam, protegem, reagem, resgatam, resistem, escutam, pulsam, expulsam, abraçam, ocupam, trabalham ou não. Há, ainda, aqueles que procuram trabalho, que migraram da roça para a cidade, moram na rua, catam material reciclado, têm necessidades especiais, gays, bissexuais, transexuais, queers, intersexos e assexuais. Cabe mencionar também os sujeitos marginalizados, que são esfarrapados, infames, não têm salvação, remédio, ou jeito, os que ninguém quer, impedidos de se escolarizarem, que iniciam a vida estudantil aos 50, 60, 70, 80 anos de idade, que vão à escola mesmo depois de horas de trabalho, que chegam na escola sem banho, que chegam na escola sem merenda, que sofrem violência de gênero, que sofrem discriminação racial, que são evadidos do chamado ensino regular, que não são compreendidos, que carregam as marcas da escravização, que engravidaram, que se atrevem, que se encorajam, que escutam, que decidem, que são femininos, que são negros, que são empregadas domésticas, que são faxineiras, que se divorciaram, que ficaram viúvas, que foram espancados, que cuidam e que sustentam filhas/os e netas/os, que moram longe, que moram perto, que moram na casa do patrão, que enfrentam o transporte público lotado no início da manhã e no final do dia, que são homens, que são frentistas, que são motoristas, que são aposentados, que são pedreiros, que andam todo dia o dia todo vendendo picolé, que são pescadores e que contra todas as adversidades chegam à EJA, ocupam a EMEF EJA ASO, a escola Admardo, a escola-rizoma. Desses corpos, o que queremos é convidá-los a uma pedagogia

[...] que acolha, aceite as diferenças não para eliminá-las, mas para com elas dialogar (nesse diálogo, que pressupõe conflito, embates, confronto) e construir coletivamente ações que, no caso brasileiro, nos permitam atuar com a nossa diversidade cultural, numa perspectiva *não-racista*, porque respeita todas as expressões do humano, *não-machista*, porque reconhece o pensamento e sabedoria em todos os corpos humanos e *não-elitista*, pois hierarquiza as diferenças (TRINDADE, 2002, p. 86).

Por esses corpos muitas coisas passam; neles muitas coisas acontecem, afinal, “[é] o corpo que aprende” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 28), o que nos leva a sentir que

[...] é justamente o corpo o mediador desses processos, o lugar de afetação e o território desde onde atuamos. *O corpo humano não é somente corpo físico, nem pura e simplesmente uma máquina fisiológica; é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si próprio: um sujeito corporificado – um corpo subjetivado* (NAJMANOVICH, 2002, p. 94, itálico da autora).

Ter o corpo como mediador é entendê-lo como quem se posiciona no meio, no entre, no cruzamento, na encruza, aprendendo e produzindo saber na encruzilhada entre o que se lê, o que se experiencia e o que se escreve.

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os ‘emacumba’ (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo (RUFINO, 2019, p. 75, aspas do autor).

Se antes nos perguntávamos como fazer para despachar o carrego colonial, Rufino nos dá pistas de que são nas encruzilhadas que se deixam as heranças do colonialismo. Essa ruptura ocorre para que outros caminhos sejam abertos, afinal, estamos na encruzilhada, no campo de possibilidades onde inúmeras conexões podem acontecer. Sendo assim, ao despacharmos o carrego colonial, abrem-se caminhos para uma prática problematizadora e libertadora. Nesse sentido, vemos, na denúncia de Freire acerca da concepção bancária de educação, uma prática de despacho para abrir rotas e anunciar a visão problematizadora e libertadora de educação. Por isso, é importante nos atentarmos para essas aberturas que podem se manifestar em frestas pelas quais é possível escapar e produzir outros modos de viver, considerando que “[s]ó 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, 2005, p. 67).

Desse modo, Freire (2005), ao anunciar a educação problematizadora, preconiza outro modo de produzir conhecimento e de viver o mundo. Se o que foi despachado

estava amarrado, dentre outras coisas, a transferências de saberes e objetificação dos corpos, nessa educação que ora se propõe, ocorre justamente o contrário, isto é, ela se firma e afirma no diálogo, na relação, na troca, nos cruzamentos, na percepção de sermos inconclusos, inacabados e, por isso, envolve uma dinâmica de fala, escuta, reflexão, ação, busca e inquietude permanentes. Portanto, uma ação dialógica como um agenciamento, a partir do qual o desejado não é o diálogo como uma simples conversa ou troca de palavras vazias, mas enquanto possibilidade de transformação e de libertação, em que a abertura ao outro é fundamental para provocar deslocamentos e gerar efeitos para um bem comum. Assim, para existir uma educação problematizadora, é preciso que haja mudança, entendendo esta como um movimento que “[...] implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca” (FREIRE, 1979, p. 47).

Esticando a linha da concepção problematizadora, Freire (1996, p. 118-119, itálico do autor) nos diz que seu papel fundamental enquanto educador é o de

[...] falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Freire (1979) segue um pouco mais, ao dizer que

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente dessa aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –,

mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1979, p. 72).

Para tal, o autor acredita que

[...] a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois, como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita. Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1979, p. 70).

Sendo assim, apostamos nas encruzilhadas como campo de possibilidades onde os cruzamentos, os diálogos, as trocas, possam gerar potência, havendo nas experiências corporais, os caminhos para entrecruzar a leitura-escrita. Para tal,

É preciso, portanto, que tenhamos uma ampliação radical da educação em direção ao trabalho de promover o aprendizado de mais e novos afetos, saindo da concepção conteudista, *cogitocêntrica* e disciplinar da educação. Educar, assim, seria ampliar a realidade pela qual os corpos são afetados, isto é, educar seria mais do que somente ensinar ideias que retratam uma realidade já dada (YONEZAWA; CUEVAS, 2018, p. 1531).

Nesse sentido, consideramos que há uma preocupação em conciliar as práticas corporais com o trabalho de leitura-escrita, acreditando, assim como Vieira, Freire e Rodrigues (2015, p. 937), baseadas em Cordeiro (2004), que “[...] a preparação do leitor é responsabilidade de todo educador, não podendo ser assumida apenas pelo professor de Português. A EF pode contribuir para esse processo, sem deixar de lado sua especificidade.” Aqui a Educação Física toma o corpo como sua especificidade, o que a faz lidar com um saber conceitual, em que a leitura-escrita se faz presente. Entretanto, ressaltamos que a disciplina é também um fazer corporal, um saber-fazer que pode gerar questões relacionadas à sua materialidade, frente a um projeto educativo, segundo o qual o caminho para cumprir tais funções seja o de considerar a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático como elementos fundamentais, a tal ponto de passar por ele a responsabilidade de criar condições para o sujeito interferir e agir criticamente no mundo (SEME, 2007).



Nossas práticas também têm a presença da leitura-escrita, mas não para se igualar aos demais componentes curriculares na busca por uma legitimidade ou porque também tivesse desenvolvido o “preconceito”<sup>80</sup> descrito por Bracht (2014) e, sim, porque, na escola em que estivemos, a leitura-escrita é assumida como compromisso de todas as áreas. Um risco que corremos na condição de professores de Educação Física é o de deixarmos de tratar de um experimentar corporal via práticas corporais para atender exclusivamente a um modo de leitura-escrita que parece silenciar e objetificar o corpo. Portanto, o que pretendemos apresentar nos próximos tópicos deste capítulo são experiências que procuraram uma aproximação com a formação linguística das/os estudantes, considerando a área de linguagens de tal modo que o corpo – pela linha das práticas corporais – pudesse se posicionar como protagonista na produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, provocar um distanciamento de uma leitura-escrita que o submeta como um objeto a ser dominado para que a aprendizagem se desenvolva. Isso também nos conduzirá pelo caminho que diz respeito à dinâmica de trabalho relacionada às parcerias docentes, sobre a qual constantemente nos perguntávamos durante boa parte do nosso percurso educativo e investigativo, pois pensávamos acerca das especificidades das áreas de conhecimento, em especial, da Educação Física.

## 5.1 AS ÁREAS DE CONHECIMENTO TRANSITANDO NA ZONA DO *ENTRE*

Por um tempo considerável da pesquisa (talvez influenciados pelos trabalhos analisados acerca da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos), estávamos nas trilhas de uma luta pela garantia da especificidade desse componente curricular, pautando-nos, inclusive, nas formações coletivas das sextas-feiras acerca do currículo produzido pela escola. Aliás, a segunda formação coletiva do ano letivo de 2017 foi justamente sobre esse tema, como podemos ver a seguir:

Nosso encontro teve como mote o trabalho integrado, sendo o coordenador o expositor do tema. Ele nos apresentou alguns trabalhos que caracterizavam

---

<sup>80</sup> Abordamos o “preconceito” descrito por Bracht (2014) no segundo parágrafo da seção 1.2 PISTAS PARA UMA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

a integração vividos por ele próprio em conjunto com suas duplas de trabalho durante o ano de 2016. Em sua apresentação, ele parece estar convencido de que, ao ler os trabalhos produzidos, não há como identificar, ou melhor, que a especificidade das áreas de conhecimento é uma questão menor. Esse é o ponto do qual ainda não estou convencido, pois, para mim, o trabalho foi possível, porque, dentre outras coisas, havia a especificidade das áreas fornecendo o que seria o ponto de partida. Não sei, mas me parece que, em alguns momentos, a especificidade é confundida com a fragmentação de saberes e acho que precisaremos conversar um pouco mais sobre isso (DIÁRIO DE BORDO).

Ressaltamos que, atrelada à especificidade, estava a ideia de centralidade da Educação Física no processo educativo, entendendo-se que ela mereceria um destaque em função de ter sido considerada marginal. A partilha do diário possibilitou o prolongamento<sup>81</sup> do diálogo sobre o tema, envolvendo, além de nós, o próprio coordenador e uma pesquisadora vinculada ao NEJA. Vale dizer que essa é uma das forças da produção do Diário de Bordo compartilhado com o coletivo, isto é, não é sua função apenas registrar o acontecido, mas narrar o que se experiencia e coletivizá-lo de tal modo que possa servir como dispositivo de produção de pensamento acerca das práticas experienciadas. Nesse caso, as análises geraram efeitos que iniciaram, em nós, um processo de mudança de olhar para a questão. Vejamos.

Coordenador:

“Olá, Vini, como acordamos, parece que faremos este debate por muito tempo. E isso é muito bom, pois você tem me provocado a repensar e aprofundar minhas reflexões sobre a temática do currículo. Li atentamente o diário de bordo da formação e gostaria de refletir com você acerca da questão da especificidade dos componentes curriculares. Quando construí minha dissertação, pude analisar práticas pedagógicas experienciadas por mim e outros educadores (NEJA/UFES, PET BH, Escola CANDANGA de BSB e Escola Cidadã de PA) cuja ‘ESPECIFICIDADE’ dos componentes curriculares se constituíram como falso dilema. Não significa que eles não existam ou não estejam lá presentes, mas que o olhar sobre eles é muito mais amplo e que reconhecê-los como um determinado saber, de um determinado campo, apenas contribui para fortalecer a fragmentação do saber. Na década de 80, ‘tínhamos’ um grupo forte na ANPED que discutia Educação e Trabalho. Ester Buffa, Miguel Arroyo e outros companheiros

---

<sup>81</sup> O prolongamento do diálogo aconteceu por trocas de textos via correio eletrônico, ferramenta utilizada para a partilha dos nossos diários.

orgânicos na formação sindical analisavam historicamente como se deram as escolhas para definição do que era classificado como saber e não saber, bem como essa escolha reforça a captura das produções da ‘classe trabalhadora’ desqualificando-as. As camadas populares não pensam por componente curricular! Pensam sua sobrevivência a partir de conhecimentos que não se encaixam, nesta ou naquela área. Hoje nosso dilema se constitui no fato de que a formação docente ocorre por essa especificidade. Mas você e outros educadores que conheço fazem muito além disso. Logo, penso que, ao analisar um material, posso sim identificar o que tem de cada área ou componente nele. Porém, esse olhar, em minha análise, pouco contribui para desvelar como processam os sujeitos que não foram formatados pela estrutura fragmentada. Concluindo, quando olho minha produção com as professoras, perco a dimensão do que é o componente. Trata-se de uma escolha de um outro olhar! Beijos, companheiro.”

Vini:

“Olá, coordenador, que bom que perspectivamos um debate prolongado sobre esse e outros temas que nos envolvem, afinal de contas, eles sustentam nossas práticas em nossos campos de atuação e isso também me provoca no sentido de querer continuar a conversa em prol do nosso trabalho, ambigualmente individual e coletivo. Sendo assim, minha intenção não é valorizar ou focar na especificidade, trazendo como consequência um fortalecimento desse ou daquele saber advindo desse ou daquele campo, deixando à mercê questões como as que você traz, por exemplo, a dos sujeitos (não somente os das camadas populares, mas, por enquanto, deixemos esse ponto para outro momento) que não se formam de maneira fragmentada. A ideia que trago é tratar a especificidade como ponto de partida para um trabalho que tem uma temática a ser desenvolvida de maneira individual, coletiva e interdisciplinar. Sou afetado por essa ideia, porque penso que o tema da especificidade talvez venha custando caro para a Educação Física, que vem sendo isso, aquilo e aquilo outro, o que, segundo Bracht (2014), provocou uma crise de identidade da área porque, não havia uma definição acerca de sua especificidade. O referido autor defende a ideia (e estou de acordo com ele) de que a Educação Física tem a prática pedagógica como sua especificidade, tendo como objeto a cultura corporal de movimento, que, por sua vez, tem como perspectiva o movimentar-se como meio de ‘comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de

cultura' (p. 53), provocando e promovendo o sentido e o significado do movimentar-se. Nesse caso, ter a especificidade, não apenas no sentido do componente curricular, mas a especificidade da área, aqui, a especificidade da qual trata a Educação Física, por exemplo, possibilita perspectivarmos a maneira como queremos caminhar, pois, segundo Bracht (2014, p. 50), '[é] importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação'. Portanto, trabalhar com uma Educação Física que tem a atividade física como sua especificidade é bem diferente da EF que tem como sua especificidade a motricidade humana, que, por sua vez, é bem diferente da EF que tem como sua especificidade a cultura corporal de movimento. Aliás, são caminhos e propósitos bem distintos para os sujeitos que nela estarão inseridos. É a essa especificidade que me refiro e, não, àquela como componente curricular (Educação Física, História, Geografia, etc.). Assim, não vejo como fragmentação de saber, saber qual a especificidade de um determinado componente curricular, pois, com ela, posso perspectivar como caminhar com as outras áreas. Talvez o que possa provocar não só uma fragmentação, mas também um reducionismo de saberes seja a especialidade dentro de uma determinada área de conhecimento. Por enquanto é isso, seguimos no diálogo... *Cariños, Vini.*"

Pesquisadora:

"Olá, Vinícius, coordenador e demais colegas, li atentamente os relatos do diário de bordo já num horário impróprio para responder. Deixei, então, para fazer ontem e passou. (...). As reflexões que faz são pertinentes. O problema continua posto nas práticas. O GT trabalho educação continua existindo e, de dentro da produção que tem acumulado, fica claro que muito podemos explorar dos estudos que tratam da questão da integração e da importância da especificidade na interdisciplinaridade. Esta continua sendo um dilema. Outras questões relativas à alfabetização e à emancipação são também trazidas e podem se constituir objeto de estudo nos encontros de formação. Esperamos poder avançar juntos neste movimento de pensar a prática e pesquisar sobre ela. Abraços."

Vini:

“Olá, a ideia é que, de fato, possamos avançar juntos por meio das pesquisas e das nossas reflexões. A especificidade das áreas de conhecimento me pegou de jeito, talvez porque a Educação Física seja palco de um intenso debate sobre ela. Há um texto de Molina Neto e Reis (2014) cujo título é “‘Pensei que tava na aula de ciências’ ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos” em que se discutem os sentidos que os estudantes têm da Educação Física, confundindo-a com a aula de Ciências. Por ora, é isso, seguimos... *Cariños, Vini.*”

Considerar a especificidade de cada área de conhecimento como falso dilema nos fez rever o caminho que percorremos nos trabalhos supracitados, que não apenas “denunciam” a marginalidade da educação física, mas também parecem anunciar uma centralidade da disciplina ou mesmo buscar uma relevância “solitária” (desconsiderando qualquer possibilidade de atuação coletiva em prol de um plano comum) que a tire dessa dita condição marginal dentro da escola pelos agentes escolares e fora dela pelos documentos. Um exemplo disso diz respeito à obrigatoriedade da oferta, mas com a frequência facultada da matéria quando se trata da modalidade Educação de Jovens e Adultos. O exercício de pensar e analisar junto geraram pistas de que talvez o mais interessante a ser feito seja escapar dessa busca, desse caminho que pode estar repleto de armadilhas. Ao invés disso, inventemos linhas de fuga com contribuições da educação popular, buscando nos conectar com os outros componentes curriculares que têm atenção voltada para os sujeitos e às estratégias a serem inventadas para que sejam indivíduos outros. O coordenador nos alerta para a importância de as práticas educativas terem a sua atenção voltada aos sujeitos que não experienciaram uma formação fragmentada, ou seja, não passaram (ou, se passaram, foi por pouco tempo) pelos bancos escolares com os tempos fragmentados em cada área de conhecimento. Isso nos levou a perceber uma aproximação com um dos princípios da educação popular, qual seja, a que considera o sujeito como elemento central do processo educativo, ao mesmo tempo que abre mão das especificidades dos componentes curriculares para entrar em um universo dos temas que atravessam os sujeitos e que caminham entre uma área de conhecimento e outra. Discutimos, portanto, sobre uma construção de conexões, arranjos e uma rede de produção que não é só formal, mas que também se constitui afetivamente no encontro. Segundo Freire, em entrevista cedida a Torres (1987, p.

75), importa considerar, primeiro, “[...] qual é a nossa compreensão do ato de conhecer. Segundo, conhecer para quê. Terceiro, conhecer com quem. Quarto, conhecer em favor de quê. Quinto, conhecer contra quê. Sexto, conhecer em favor de quem. Sétimo, conhecer contra quem”.

Dizer sobre as especificidades das áreas de conhecimento em um contexto em que os sujeitos são matrizes das práticas educativas e onde as aulas acontecem em parcerias docentes, tendo como compromisso a leitura-escrita, é tratar também daquilo que se passa entre essas áreas de conhecimento. Se o tema da especificidade é uma questão menor ou se é preciso alargar o olhar sobre ela para que não haja fragmentação do saber – uma vez que os sujeitos da EJA não pensam por componentes curriculares, mas sim em sua sobrevivência a partir de conhecimentos que não se encaixam nesta ou naquela área como analisa o coordenador –, isto é, se não está nem lá nem cá, não significa que não estejam em lugar nenhum, e, sim, que estejam no *entre*. Nesse sentido, é preciso considerar que

Algo se passa entre as disciplinas, entre as áreas do saber, entre os domínios do conhecimento e das tecnologias. Algo se passa nesse lugar limiar, fronteiro, que não é meu nem seu, que não cabe em nenhuma propriedade, que não é de nenhum regime identitário (PASSOS, 2013, p. 101).

Isso não significa que as áreas de conhecimento e suas especificidades devam ser negadas. Talvez, para se caminhar na zona do *entre*, no limiar, no fio da navalha, seja importante considerar o que cada área pode carregar para o encontro e nele produzir algo que não fragmente o saber e que contribua com o aprendizado dos sujeitos da EJA. Ou seja, se estamos em uma escola em que a leitura-escrita é o compromisso de todas as áreas e, ao mesmo tempo, há temáticas<sup>82</sup> que transversalizam o processo de aprendizagem, então, é preciso que as áreas se perguntem sobre como podem contribuir para transitar na zona do *entre*, como caminhar no limiar, no fio da navalha, na linha do corte (PASSOS, 2013). Prolongando a linha, seria como nos perguntar acerca do exercício de uma transdisciplinaridade, daquilo que nos remete ao que se posiciona entre as disciplinas, de um trânsito que recoloca em cena os afetos em uma dinâmica que pressupõe incertezas e desconfortos, uma vez que se baseia na busca, no diálogo, na partilha (MARTINAZZO; CHEROBINI, 2005). Um professor da escola,

---

<sup>82</sup> Por exemplo, as temáticas que orientam os seminários: mulher, LGBTQIA+ e questões étnico-raciais.

contagiado pela produção e efeitos gerados dos e por nossos diários se aventura nesse modo de escrita e, na partilha do seu diário de bordo, deixa-nos uma pista acerca desse transitar:

Professor:

“Nas semanas anteriores (História e Matemática), iniciamos o trabalho, procurando identificar saberes matemáticos e históricos d@s educandos do turno matutino de nossa EMEF EJA. Como disparador desse processo, trabalhamos com a tabela das notas recebidas pelas Escolas de Samba do Carnaval Capixaba. Foi possível perceber que as estudantes do CCTI, na sua maioria, idosas apresentavam menor dificuldades em somas com numéricos decimais do que @s estudantes da Sede (jovens e adultos). Já no que diz respeito à divisão, observamos uma grande dificuldade no CCTI e maior facilidade nas turmas de maioria de jovens. Em relação aos saberes históricos, @s estudantes apresentaram alguns saberes (a relação da África com a origem do samba), mas desconheciam a diversidade de povos africanos, manifestações da cultura banto e outros. Provocados pela temática da mulher, definida coletivamente pela instituição, analisando as desigualdades entre homens e mulheres, especificamente no que diz respeito à questão salarial nos diferentes estados brasileiros, apresentamos a média salarial em aproximadamente 10 estados da federação, procurando retomar e aprofundar, em atividades de leituras e análises de tabelas, a identificação dos referidos locais no mapa do Brasil, além de identificar os locais onde a desigualdade é extrema e onde é menor.”

Esse, então, parece ser um dos desafios de um trabalho em parceria, transdisciplinar que é o de transitar nessa zona do *entre* com uma bagagem necessária que nos permita o encontro com o diferente, isto é, que nos permita transitar com algo de nossas áreas e, ao mesmo tempo, abertos para o encontro com outras áreas. Um movimento que a transdisciplinaridade “[...] busca promover a reflexão a respeito da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e de outra, a superação das fronteiras entre as ciências, em prol da construção de um saber plural, global, integrado e integrador” (MARTINAZZO; CHEROBINI, 2005, p. 411).

Assim,

Partimos da pressuposição de que o pensamento contemporâneo nos convoca ao desafio de pensar nessa zona de indiscernibilidade entre os territórios identitários do saber. Estar entre eles é poder acessar a força de afetabilidade que um exerce sobre o outro, a força de perturbação que é gerada pelo encontro com a diferença. Estar interessado pelo que difere de mim. Pensar, portanto, com interesse (o inter-esse é a experiência de estar entre domínios, nesse lugar que não tem uma forma definitiva nem identidade final) (PASSOS, 2013, p. 102, *itálico do autor*).

Com isso, o autor nos convida a pensar não como professoras/es de Educação Física, Arte, História, Matemática, Geografia, Inglês, Ciências, nem como alfabetizadoras/es, pedagogas/os e psicólogas/os “[...] para estar entre eles, para acessar o plano comum de forças de perturbação que se constitui entre essas disciplinas” (PASSOS, 2013, p. 102).

Contudo, ao sermos chamados para apresentarmos, na formação coletiva de sexta-feira, as experiências cultivadas em nosso fazer educativo e investigativo, o tema que recém apresentamos ganha novos contornos. Dessa vez, a conversa seria com o coletivo docente que atua na escola nos turnos matutino e vespertino no intuito de dialogarmos acerca dos modos como transitávamos entre as práticas corporais e a leitura-escrita, o que implica também discutir sobre as relações até então construídas entre nós e as professoras alfabetizadoras. Apresentar esse nosso trânsito é também um modo de colocar a pesquisa em análise enquanto ela é efetuada, tal qual indicam as pistas cartográficas. Sendo assim, ao expormos as conexões<sup>83</sup> das práticas corporais com o processo de leitura-escrita, a questão que dá novos contornos ao tema da especificidade e das parcerias docentes acontece a partir de uma professora de Educação Física que ergue a mão, pedindo a palavra e lançando a questão:

Professora de Educação Física:

“Qual o propósito disso? Quero entender, sei que você começou agora, tá contando... mas pra quê? Como assim? Você tá mais preocupado com a Educação Física ou com o processo de contribuição da Educação Física na alfabetização?”

---

<sup>83</sup> Abordaremos tais conexões com mais profundidade na seção 5.1.3, intitulada “Nem em uma borda, nem na outra, mas no meio para ganhar força”.



Ao que respondemos:

“A ideia é não fazer com que a Educação Física seja um apêndice dessa alfabetização e nem também que ela chegue lá e se isole. Estou mais preocupado com o trabalho integrado.”

Receber esse questionamento nos faz voltar à fragmentação do saber, a um modo de se pensar a educação a partir de uma determinada lógica, que é a da compartimentação dos saberes em áreas de conhecimento. Por isso, segundo Rufino (2019, p. 83),

Ao iniciarmos qualquer debate acerca da educação, temos grandes dificuldades de descentralizarmos o que compreendemos sobre esse fenômeno e suas práticas de seus vínculos com toda uma engrenagem que a condiciona a determinado modo de racionalidade.

Além disso, a questão também nos fez sentir que tínhamos que escolher um lado, ou o da EF ou o da leitura-escrita; no entanto, por tudo o que já narramos até aqui, não nos víamos em nenhum dos dois e, sim, no meio, no cruzamento, justamente onde se tem um campo de possibilidades, a partir das quais experienciávamos práticas que transitavam entre um lugar e outro. Sentíamos que, enquanto caminhávamos na produção desta investigação, aproximávamo-nos da ideia de encruzilhada, no entanto, quando nos vimos nessa situação de estarmos no meio, entre a EF e a leitura-escrita, concluímos que era preciso assentar e firmar a amarração do ponto no chão da encruzilhada, dessa vez, incorporando ao trabalho as contribuições de Leda Martins (2003, p. 70):

[...] a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva, destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizando dessa instância enunciativa e dos saberes ali instituídos.

No âmbito da encruzilhada, a própria noção de centro se dissemina, na medida em que se desloca, ou melhor, é deslocada pela improvisação.

As contribuições da autora nos conectam, uma vez mais, a Rufino (2019, p. 85, itálico do autor), para com ele apostar em um projeto libertador, descolonizado, encantado que

[...] só pode ser formulado em uma lógica em que os praticantes e os seus respectivos saberes emerjam a partir do *cruzo* entre as bandas cindidas. Todavia, essa perspectiva não visa à substituição de um lado pelo outro, mas sim o atravessamento. A potência desse *cruzo* se situa nas zonas fronteiriças.

Desse modo, avançamos um pouco mais na construção deste nosso mapa-tese, deslocando-nos para a zona do *entre*, onde a Educação Física, a Arte e a alfabetização se constituem como produtoras e conservadoras de linhas de força no processo de encantamento e onde também se cruzam leitura, corpo e escrita.

### **5.1.1 Os primeiros passos dados pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita**

Até aqui, traçamos linhas que se constituem em nosso mapa-tese produzido a partir de nossas experiências na escola-rizoma de Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos e sentimos que o exercício de seguir determinadas pistas, traçar as linhas, inventando-as, entrecruzando-as, prolongando algumas e interrompendo outras tem a ver com a construção de uma trilha, de um caminho durante o qual, se produzem paisagens. Portanto, não se trata de considerar a paisagem como algo fora de nós como se estivéssemos de um lado e, de outro lado, estivesse a paisagem; é, então, considerar que, uma vez que nos colocamos em movimento, produzimos em conjunto uma paisagem que até então não existia<sup>84</sup>. Com isso, queremos dizer que, em nossa investigação não existimos de um lado e, do outro, há a EJA. Nesta, trilhamos um percurso durante o qual registramos a paisagem, mas uma que só foi possível de modo coletivo e com caráter de intervenção, ou seja, intervimos coletivamente na realidade, inventando práticas, cultivando experiências, compondo paisagens. Nesse sentido, ocupar-nos-emos, nesta seção 5.1.1 (e nas próximas duas

---

<sup>84</sup> Para melhor ilustrar essa ideia, imaginemos o mar (e só o mar) como uma paisagem. Ao chegar uma/um surfista, o que teremos é uma produção de outra paisagem que podemos chamar de paisagem surfista-mar, que, até então, não existia e só foi possível pela composição entre mar e surfista.

que virão, 5.1.2 e 5.1.3), de trazer as paisagens produzidas em nosso caminhar, iniciando nossa entrada no primeiro segmento e os primeiros passos dados pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita.

Os primeiros passos aconteceram a dois meses do término do ano letivo de 2015 em uma turma de primeiro segmento composta por 18 pessoas, sendo três homens e 15 mulheres, todas adultas, algumas idosas. Nesse grupo, algumas pessoas iniciavam o aprendizado das primeiras letras, sílabas e palavras; outras iniciavam as primeiras frases, parágrafos; outras, interpretações de texto e apresentações em público do texto interpretado. Outras/os discentes, ainda, inauguravam os primeiros passos em uma trilha que envolveria leitura, corpo e escrita; outras, as primeiras aberturas para uma parceria docente; enfim, ao fim e ao cabo todas/os, de alguma maneira, estavam iniciando, dando os primeiros passos.

Logo no primeiro dia, percebemos que os começos narrados no parágrafo anterior são algumas das pistas que indicam diferenças<sup>85</sup> entre o primeiro e o segundo segmento:

Primeiro segmento, primeira experiência e quanta diferença... Se, no segundo segmento, os tempos e os ritmos já são outros, no primeiro, então nem se fala, o coração bate ainda mais compassado. É outro jeito de dar aula, nosso corpo necessita estar atento para demandas outras, de quem está mesmo começando a ler o mundo, a ler a si, a ler... (DIÁRIO DE BORDO)

Um dos momentos que nos possibilitou perceber que o tempo e o ritmo eram outros diz respeito ao início da aula, quando escrevíamos no quadro branco o roteiro do encontro. Ao pedir que as/os estudantes registrassem no caderno como forma de organização do que realizávamos, percebemos a diferença do tempo e do ritmo. A seguir, apresentamos um dos roteiros e os efeitos gerados a partir dele:

---

<sup>85</sup> No capítulo 3, apresentamos as diferenças que percebemos entre o primeiro e o segundo segmento.

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Guimarães Rosa. **2- Informes:** feriado. **3- Atividades:** a) cálculo das aferições (grupo 1) e aferição (grupo 2); b) leitura da frequência cardíaca; c) interpretação dos dados.

Enquanto @s estudantes copiavam do quadro, pensamos na possibilidade de diminuirmos o quantitativo de informações no roteiro, pois hoje ficamos boa parte da aula em sua escrita. Acordamos a diminuição para os próximos encontros. Uma vez mais sentimos a diferença de ritmo, do compasso, pois houve momentos em que queríamos acelerar o compasso, falando mais alto e mais rápido, mas, ao olhar para os rostos d@s estudantes, percebíamos que estava demais... que podia ser menos... o tom de voz menos alto... menos rápido... menos... e, com menos, talvez a qualidade apareça mais. A cada roteiro copiado, íamos às/aos estudantes para junto com el@s analisarmos se haviam copiado tal qual estava no quadro, se conseguiam ler o que escreveram e se entenderam o que leram (DIÁRIO DE BORDO).

Mesmo diminuído o tempo utilizado para esse momento, parecia maior do que o que havíamos planejado de conteúdo para a aula:

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) cálculo dos dados; b) frequência cardíaca; c) caminhada.

Após termos acordado de que se escreveriam menos coisas no roteiro, assim o fiz, mas, mesmo tendo diminuído a quantidade, @s estudantes ainda usaram bastante tempo da aula no roteiro e, enquanto copiavam, pensei que continua havendo muita informação no quadro e pensei se não seria interessante diminuir ainda mais, pois sinto que a atividade planejada está com menos tempo do que a cópia do roteiro. Ao conversarmos sobre esse ponto no final do encontro, acordamos em diminuir ainda mais e as coisas que estariam escritas (acolhida e informes) no quadro seriam ditas. Acreditamos que, com isso, poderemos ter mais tempo para as atividades.

Aos poucos, acostumando-me com o ritmo e com o jeito do primeiro segmento (DIÁRIO DE BORDO).

Assim, parece que, aos poucos, fomos encontrando a medida do roteiro:

Começamos nosso encontro com apenas a descrição de uma atividade no roteiro para termos mais tempo com as atividades, portanto, o que deixamos escrito foi apenas 'produção de texto'. Depois que as meninas escreveram, fizemos nossa acolhida com o poema 'José' (Drummond) e informamos sobre a marcha contra o extermínio da juventude negra (DIÁRIO DE BORDO).

Dessa vez, parece que "[...] a redução do que escrever no quadro no roteiro contribuiu para um tempo maior com as atividades" (DIÁRIO DE BORDO). Registrar o roteiro no caderno era importante para a organização do processo, mas, se ficássemos apenas nesse momento, teríamos apenas a cópia sem que o seu conteúdo fosse

experienciado e o conhecimento, produzido; ficaríamos no início do início, sem avanço pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a nossa relação com a turma, pois, como narramos no capítulo 3, no primeiro segmento, as professoras alfabetizadoras ficam mais tempo com as/os estudantes do que as/os professoras/es de Arte e de Educação Física. Atenta a isso, a professora alfabetizadora propôs como estratégia para o primeiro dia que ela nos apresentasse para a turma e, em seguida, se retirasse da sala para que pudéssemos não apenas dialogar mais à vontade com as/os estudantes, mas também para que elas/es percebessem que estávamos ali para atuar junto e não para ser uma espécie de auxiliar. Nesse diálogo, ainda que inicial, apresentamos nossos desejos, sonhos, perspectivas e expectativas em relação aos nossos encontros, ao que conheciam e/ou gostariam de conhecer acerca da Educação Física e das práticas corporais, fazendo do diálogo o início de uma busca pelo conteúdo programático, como aponta Freire (2005). Assim,

Fomos para o encontro no intuito de ouvir as estudantes sobre o que pensam da Educação Física na escola, do que gostariam de fazer e de como gostariam de fazer. As falas giraram em torno da ginástica, da dança, da zumba, da caminhada, da poesia e do *step* (DIÁRIO DE BORDO).

Essa estratégia não apenas nos deixou mais próximos da turma como também nos orientou em relação à proposição de planejamento no trabalho com a professora alfabetizadora. Isso significa que nos foi permitido diagnosticar o que as/os estudantes sabem sobre Educação Física e as práticas corporais, não para atuar segundo a perspectiva da fragmentação do saber, mas para a indicação de indícios sobre o que levaríamos dessa área de conhecimento para o encontro que a professora alfabetizadora produzia até então. Pretendíamos, a partir desse cruzamento, gerar novas possibilidades. Considerando que a docente vinha trabalhando com a leitura-escrita das palavras e dos números (saberes matemáticos), que as práticas corporais ditas pelas/os estudantes tinham uma relação com o campo da saúde e que estávamos em um ano cujo tema gerador tratava dos Direitos Humanos, vimos, nesse cruzamento, a possibilidade de trilhar um caminho que pudesse estabelecer conexões entre leitura, corpo e escrita, alargando a leitura-escrita para o corpo, ou seja, um

trabalho que envolvesse não só a leitura-escrita das palavras, mas também uma leitura-escrita do corpo por meio da qual pudéssemos transitar pelo tema da saúde ou do direito à saúde.

Desse modo, ao seguirmos pelas trajetórias da leitura, do corpo e da escrita, ouvimos algo que nos chamou atenção, a saber, “professor, a gente quer é leitura e escrita, a gente gosta de ler e de escrever” (DIÁRIO DE BORDO). Juntamos, a essa frase, uma ideia das/os estudantes que expusemos em outro momento deste trabalho, qual seja: “[...] a ideia arraigada de que ler e escrever carece apenas de sentar na cadeira da sala de aula e copiar o que está no quadro ou ler o que trazemos impresso em folhas” (DIÁRIO DE BORDO). Nesse sentido, no decorrer de nosso trajeto, encontramos, nessas falas, sinais indicando que, para as/os estudantes, não se tratava apenas de querer e gostar de ler e escrever, mas de que, para isso, existia um único caminho, o que nos levou a perceber – com ajuda de Gilles Deleuze – que correspondia a um agenciamento. Para ele, “[t]odo agenciamento implica estilos de enunciação. Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo em numa sala escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor” (DELEUZE; PARNET, 1988, s/p). Assim, as/os estudantes enunciavam o que e como queriam ao mesmo em que demarcavam seus territórios, como veremos a seguir.

Vianna e Castilho (2002, p. 17) ao lançarem a pergunta “[...] qual a primeira coisa que você faz quando chega em casa, após um dia de trabalho?”, inspiraram-nos a elaborar a nossa indagação, não relacionada à chegada em casa, e, sim, à escola: qual a primeira coisa que as/os estudantes fazem quando chegam na sala de aula? Com essa pergunta, queremos esticar a linha da questão do território construído em sala de aula pelas/os estudantes. Pelo que vimos e acompanhamos, via de regra, elas/es chegam, cumprimentam-nos e caminham, cada qual em direção à sua mesa, colocam o material escolar sobre ela, puxam a cadeira, sentam-se, acomodam-se, dispõem os materiais e nada mais fazem em seu território além de ficarem ali, protegidas/os, esperando a aula começar. É nesse lugar que pretendem ficar até sentirem vontade de ir ao banheiro ou tomar água ou, então, até a hora de ir embora. Isso talvez possa

gerar tranquilidade, segurança, mas é preciso atenção, pois, como nos dizem Vianna e Castilho (2002, p. 32), “[...] sentar-se sempre no mesmo lugar vicia o ouvido, o olho, a mente e a atenção”. O mesmo vale para o intervalo, momento em que ficamos no corredor, no pátio, enfim, em qualquer lugar fora das quatro paredes da sala. No entanto, elas/es seguem preferindo seus territórios, inclusive para receberem suas respectivas merendas, ali, protegidas/os.

Perguntadas/os sobre por que preferem ficar o tempo todo em sala, elas dizem que o local é onde se sentem mais à vontade, confortáveis e seguras. A sensação que temos é a de que mais do que encontrar um território para se sentirem melhor, essas pessoas o conquistaram, isto é, após terem ficado uma vida inteira afastadas do ambiente escolar, sofrido discriminações e preconceitos, tido condições precárias de trabalho, dentre outras coisas, sentem que, ao chegar na sala de aula, é como se tivessem realizado uma conquista, vencido uma batalha, fazendo da cadeira e da mesa, ao mesmo tempo, território e troféu. Nesse sentido, é provável que não se trate apenas de querer ler-escrever, mas de fazê-lo sem ter que abandonar o território que, há muito, não tinham e que tanto almejavam. Ademais, as/os discentes o fazem acreditando, como sugere nossa cartilha colonial, que esse modo de aprender a ler-escrever é sinônimo de uma boa educação. No entanto, Vianna e Castilho (2002, p. 20), atentas a esse movimento, problematizam: “A boa educação, aliás, cuida para que a gente fique bem quietinho – não fale alto, não gesticule, use o menor espaço disponível, de preferência não respire. Será boa para nós, essa boa educação?” Na primeira seção do capítulo 5, trouxemos questões que corroboram a problematização feita pelas autoras, de que somos educados dentro do modelo moderno colonial que transfere e deposita conteúdos, que disciplinam os corpos.

Vendo a expressão de segurança nas/os estudantes, sentimo-nos – como docentes inquietos que somos – no dever de provocar certos tremores nesses territórios, gerando instabilidade com efeitos de desterritorialização nessas estudantes que se defendiam, não querendo sair do lugar e não desejando outra prática que não lhes proporcionassem a manutenção desse território. Isso não significa que não atenderemos à demanda por leitura-escrita, mas que o faremos por

outras vias, considerando o corpo presente, vivo, encantado. Sendo assim, recorreremos à Della Fonte (2010, p. 45), que diz: “Corpo estático? Não! O corpo no seu movimentar-se!” “[...] a existência humana é corporal”. Então, se a educação não deve ser estática, mecânica e bancária, o corpo tampouco deve sê-lo. Que corpo é esse que marca seu território em sala de aula, sentado na cadeira atrás de uma mesa? Que corpo é esse que, sentado e estático segura firme o lápis em suas mãos? Que corpo é esse que não permite o movimento como conexão com o mundo, como ampliação da vida? Que corpo é esse que paralisa na crença de que só assim é possível ler-escrever? Que corpo é esse?

Diante do exposto, iniciamos os movimentos de desterritorialização por meio da proposta de leitura-escrita do corpo, sentindo que “[f]alar do corpo, se a palavra não for morta, é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio” (TRINDADE, 2002, p. 65). Assim, embarcamos nessa aventura com as/os estudantes, de tal modo que

Na leitura do corpo, deixamos para elas apontarem o que nós podemos ler de nosso próprio corpo e muitas coisas apareceram até chegarmos onde queríamos, por exemplo, cabelo, dentes, unhas, mente, coração, cintura, quadril, vestimenta e calçado. Entregamos uma tabela a ser preenchida com as informações que obteríamos, a saber, nome; altura; peso; índice de massa corporal; cintura; quadril; relação cintura/quadril; pressão arterial; frequência cardíaca; manequim; número do calçado (DIÁRIO DE BORDO).

Com isso, queríamos chamar atenção para uma afirmação de Veiga-Neto (2002, p. 36), para quem “[é] sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam”. Essas marcas estão relacionadas, dentre outras coisas, à altura, ao peso, raça, cor, idade, sexo e atuam como marcadores identitários, definindo-nos na sociedade e, a depender delas, seremos identificadas/os como magras/os, gordas/os, saudáveis, doentes, altas/os, baixa/os, jovens, adultas/os, idosas/os, ou seja, de um jeito ou de outro, seremos identificados por um determinado padrão e entender isso pode ser importante para não sermos tão facilmente capturados pelos marcadores.



Destarte, após definirmos as medições a serem feitas,

Optamos por começar a aferição pela ordem alfabética dos nomes das estudantes presentes e elas que tiveram que nos dizer quem começaria e a sequência que viria depois da primeira. Foi massa! E como é interessante esse processo de início de leitura com pessoas que já têm uma história de vida.

No momento das aferições, algumas falas chegavam aos nossos ouvidos, 'ai meu Deus, vou quebrar a balança', 'oh, eu não vou subir aí não hein', 'quanto tá minha pressão?', 'minha pressão tá alta?' 'ah professor, eu não entendi essa pressão não, 155/85? O médico fala é 12/8, 15/8. É assim que a gente entende'. Dissemos que faríamos a explicação de todas as aferições com calma, mas como essa da pressão foi latente, começamos por ela, no sentido de mostrar os números inteiros, como 120/80, 152/80 etc., para mostrar como que desse número inteiro se chega a 12/8, 15/8 etc. Essa explicação deu trabalho, costumamos a didatizar até o ponto necessário para ser entendido por elas, mas acho que conseguimos. Depois foi a explicação para saber os valores que indicam dentro e fora do que é considerado padrão, mas aqui já estávamos no final e teremos que retomar. Por hoje foi isso... muito bom! (DIÁRIO DE BORDO).

Começar o processo de medição pela ordem alfabética dos nomes das/os estudantes foi interessante, pois possibilitou uma reflexão coletiva acerca da ordem das letras e também a associação que foram fazendo entre o nome da pessoa enquanto palavra e a/o própria/o estudante. As iniciais com as quais trabalhamos foram: C; D; E; I; L; M; N; O; R; V.

As expressões ouvidas por nós relatadas no diário mostram o que antes chamávamos atenção, com a ajuda de Veiga-Neto (2002), em relação aos marcadores, pois o receio de subir na balança e quebrá-la pode indicar um olhar pejorativo acerca das pessoas consideradas gordas. A pressão arterial também é um elemento curioso, uma vez que fomos educados a nos preocupar com a pressão considerada alta e desconsiderar aquela que é tida como baixa.

A experiência de leitura-escrita do corpo, além de envolver o próprio corpo, as palavras e os números, poderia ser um caminho para que as/os estudantes pudessem se perceber frente aos dados que iam sendo revelados e, ao mesmo tempo, concluírem que "[...] a aventura da descoberta do corpo é uma viagem tão prazerosa que os que têm a coragem (porque dá trabalho!) de ousá-la nunca mais percebem o

espaço à sua volta e o espaço dentro de si, da mesma maneira” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 25).

Retomando a leitura-escrita do corpo, cabe registrar que

Após a coleta, fomos para a análise dos valores da pressão arterial e da frequência cardíaca de repouso, havendo, neste item, o início do processo de *ensinoaprendizagem* da leitura de número de vezes que o coração bate por minuto. A maioria conseguiu ler as batidas de seu próprio coração (DIÁRIO DE BORDO).

Vale dizer que as/os estudantes não apenas leram as batidas do próprio coração como também se surpreenderam ao ouvi-lo ao sentir seu pulsar. Poderíamos dizer que algumas pessoas, mesmo já tendo feito a leitura e anotado a frequência cardíaca, repetiram o procedimento, no entanto, como não estamos trabalhando com a ideia do corpo enquanto máquina, podemos dizer que elas viveram novamente a experiência de ouvir o próprio coração e de sentir o corpo vibrar com sua pulsação. Essa talvez seja uma pista de que as/os discentes embarcaram na viagem de descoberta do corpo, na qual começavam a experienciar seus prazeres.

Seguindo pela trilha, dessa vez,

[...] ficamos por conta do cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) para descobrirmos se estamos dentro, abaixo ou acima do peso. Explicamos o que é o IMC e como fazemos uso dele. Calculamos o de cada estudante presente em sala e, após os resultados, entregamos uma tabela para cada pessoa e solicitamos que procurassem seu número nela e a situação que corresponde a esse número. Percebemos que não tiveram dificuldades em encontrar os números na tabela. Na sequência, interpretamos esses dados e vimos, por exemplo, que uma estudante, apesar de estar com sobrepeso, consegue fazer todas as atividades diárias sem problemas, ou seja, o fato de estar com sobrepeso não a impede de viver, podendo, com isso, continuar nesse estado. Os cuidados que deverá tomar são com as taxas que são indicadas nos exames de sangue. Também ressaltamos que, ao irem à Unidade Básica de Saúde, têm todo o direito de perguntar sobre seu IMC e, se forem questionad@s, dirão o porquê de querer saber e o que essa sigla indica (DIÁRIO DE BORDO).

Todo esse processo já indicava uma mudança dos corpos em sala de aula, pois já se permitiam sair de seus territórios, movimentando-se pela sala para realizarem as medições, de forma a mudar, assim, suas percepções do próprio espaço, com a experiência de novos lugares e olhares. Acerca dos dados relacionados ao IMC, as/os estudantes até então não conheciam e, embora tal marcador isoladamente não determine nossas condições de saúde, é importante que tenhamos conhecimento dele e dos outros dados para nos auxiliarem nas conversas com as/os profissionais das Unidades Básicas de Saúde.

No decorrer dos encontros, continuamos a trabalhar com a análise dos dados, momento em que

Fizemos as contas da relação cintura/quadril e pedimos que encontrassem a situação correspondente ao seu resultado, iniciando a busca pela identificação de qual tabela se orientar, pois havia uma tabela para as 'meninas' e outra para os 'meninos'. Encontrada a tabela de orientação, buscaram o número que correspondia ao seu resultado e, tendo encontrado, coloriram a resposta. Sobre essa tarefa, podemos dizer que a maioria d@s estudantes conseguiu completar até o final. A dificuldade maior foi com uma estudante, que encontrou o resultado, coloriu, mas, quando fomos observar, havia feito na tabela dos 'meninos' e, ao dizermos essa informação, pareceu que o mundo tinha acabado para ela e seu aborrecimento foi tamanho que levantou a possibilidade de ir embora da sala e da aula. Com muita calma, conseguimos amenizar a situação e uma outra estudante foi quem mais auxiliou nesse momento, ajudando na nova busca de seu resultado.

Depois disso, fomos para a interpretação dos dados e percebemos que a maioria da turma se encontra com o risco moderado ou alto de desenvolver uma doença cardíaca, mas assim como sobre o IMC, conversamos que é preciso realizar outras avaliações, por exemplo, exame de sangue, para chegar a uma conclusão mais precisa sobre isso.

Na sequência, retomamos a frequência cardíaca de repouso, contando os batimentos cardíacos no tempo de um minuto. Nessa atividade, algumas pessoas conseguiram contar adequadamente, mas outras se perderam e, então, tivemos nós mesm@s que realizar a contagem. Em seguida, fomos para a caminhada para percebermos a alteração da frequência cardíaca, mas, como estávamos no final da aula, apenas três pessoas deram conta de fazer a atividade. Ao dizer os resultados, ficaram assustad@s em ver a diferença de número de batimentos em repouso e após o exercício (DIÁRIO DE BORDO).

Levantar da cadeira, mover-se pela sala, fazer as medições, as aferições, tocar seu próprio corpo, tocar um outro corpo, anotar os dados, voltar para cadeira, ler os dados, conversar sobre eles, relacioná-los com a saúde, com a Unidade Básica de Saúde,

afetar-se por não ter preenchido a tabela correspondente ou por ter sentido o pulsar do coração, assustar-se com a mudança da frequência cardíaca em repouso e pós caminhada são alguns dos efeitos gerados por essa experiência de leitura-escrita do corpo que iniciava sua aventura pelos movimentos de desterritorialização.

Também contamos com a contribuição de Freire e Faundez (2017, p. 156, aspas dos autores) sobre essa relação envolvendo corpo e leitura-escrita:

A palavra geradora com que devia trabalhar era *saúde*. Preferiu dramatizar uma situação da vida colonial à guisa de conclusão. Foi uma experiência linda, a que tive o prazer de assistir, na qual usou o seu corpo de maneira excelente. Fez teatro, fez balé, fez música, fez tudo com o corpo, com a voz. No fundo, 'propunha' ao grupo de alfabetizando que 'lesse' o seu corpo, que apreendesse a unidade de seu corpo com algumas palavras que pronunciava, a fim de alcançar a palavra geradora *saúde*.

Tal experiência nos sugeriu uma sensibilidade à qual não resistimos e, então, propomos uma aula em que

Começamos bem devagar com a música "Chove chuva" aproveitando o início da noite chuvosa. Na sequência, anunciamos os informes e, em seguida, iniciamos a leitura e escrita de algumas palavras presentes na música que foi nossa referência para o encontro de hoje, a saber, "O corpo, a culpa, o espaço" (O Teatro Mágico). Depois que elas terminaram de ler e de escrever as palavras, subimos para a sala que é utilizada para ginástica no período da tarde. Deixamos as cadeiras posicionadas em círculo e, ao se sentarem, solicitamos que estendessem as extremidades do corpo. A partir daí, fomos experimentando os limites do corpo com auxílio de objetos, como bastão e corda. No embalo da música que ouvíamos, e tocávamos partes do corpo que eram nela citadas. Depois utilizamos bolinhas de borracha para massagear a outra pessoa. Consideramos muito interessante essa atividade, pois permitiu um deslocamento diferente do corpo: nos relacionamos com a outra pessoa de um outro modo, rimos, brincamos, nos movimentamos. É isso! Para completar, voltamos para a sala de origem e trabalhamos a leitura e a escrita com a letra completa da música do Teatro Mágico. Terminamos o encontro de hoje com uma sensação muito boa (DIÁRIO DE BORDO).

Podemos dizer que esses primeiros passos dados pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita foram importantes para nós, pois nos sentimos desafiados a seguir estabelecendo uma articulação entre corpo e leitura-escrita, uma vez que, embora tivessem participado, percebemos que algumas/alguns estudantes não se entregaram

facilmente aos movimentos de desterritorialização, mantendo-se firmes em seus territórios conquistados em sala de aula. Nesse sentido, saímos da experiência com vontade de querer mais, de buscar outras estratégias, de seguir um pouco mais, o que nos levou a uma troca de turno no ano seguinte (2016), passando do segundo segmento no vespertino para o primeiro no noturno.

### **5.1.2 Ainda tateando a trilha, mas já deslocando as leituras, os corpos e as escritas**

Por que voltei e escolhi a EMEF EJA ASO? O que espero? O que não desejo? Foi com essas três questões lançadas a cada sujeito (professoras/es; pedagogas/os; coordenadoras/es; diretor; pesquisadoras/es; estagiárias/os) presente na formação coletiva que iniciamos o ano letivo de 2016. As questões soaram como um convite a cada uma/um de nós à abertura, ao diálogo como caminho para que coletivamente perspectivássemos nossas ações. Assim, cuidadosamente fomos nos abrindo, entrecruzando olhares, entrelaçando respostas, concordâncias, discordâncias, enfim, foi um diálogo que nos permitiu olhar para dentro e para fora, para nós mesmos e para a/o outra/o. Essa atitude nos levou a refletir sobre nossa implicação, que nos provocou, que nos deslocou e que, sobretudo, indicou-nos pistas para o caminhar no ano que se iniciava. A seguir, trouxemos as linhas que traçamos durante o diálogo:

Por que voltei e escolhi a EMEF EJA ASO?

Carga horária fechada (a maioria das escolas que ofertam a modalidade EJA não conseguem ter @ docente integralmente na escola pela quebra de cadeira efetuada pela SEME); valorização do ser humano; paixão pela ASO; oportunidade de aprender; aposta política; valorização das camadas populares; crença nos sujeitos; desafios; dinâmica; formação; modo próprio de trabalhar da ASO (distingue-se da EJA do município, ou seja, como é exclusiva em EJA, consegue dar conta de coisas que outras EMEFs não dão, referente à própria modalidade, por exemplo, aula em dupla); diálogos possíveis (aberta ao diálogo); transdisciplinar; projeto político-pedagógico; escola exclusiva; trabalho a noite.

O que espero?

Aprender a fazer; compreender outras formas de trabalho; dialogar/produzir em acordo com o projeto político-pedagógico; grupo unido (um professor foi bem enfático nesse ponto, bem como no ponto em que afirma que nos entregamos à escola inclusive com encontros aos sábados); aprender novas formas; sextas alegres; menos atribuições; estar disposto; paz.

O que não desejo?

Trabalho óbvio; estagnar; desmotivar; infidelidade ao projeto político-pedagógico (não deve ser seguido cegamente); desentendimento; aborrecimento; adoecer; ouvir discurso a favor d@ estudante e a prática ser contra @s estudantes; fechamento de turma; ser apenas mais um; sem contribuir (DIÁRIO DE BORDO).

Dentre tantas linhas produzidas nesse diálogo, gostaríamos de prolongar algumas, dentre elas, as que conduzem o Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que se entrelaçam às três questões que nos foram lançadas, dando sentido à nossa permanência na escola com a esperança freireana de que as produções dela continuem sendo realizadas em acordo com PPP, reconhecendo nele as possibilidades e os limites. De modo geral, podemos dizer que as linhas seguem as pistas deixadas por Paulo Freire, pois falam sobre uma prática educativa que valoriza os sujeitos, as camadas populares, sendo dialógica, política, amorosa, dinâmica, desafiadora, interessada, inacabada, inquieta, curiosa e alegre. Quanto às ações a serem interrompidas, fiquemos com as que indicam a estagnação, o trabalho óbvio, a contradição de dizer uma coisa e fazer outra.

Assim, a essas atuações, entrelaçamos outras que vínhamos costurando desde o final do ano anterior com a professora de Arte e dizem respeito à nossa inquietude na relação entre leitura, corpo e escrita, como pudemos ver na seção 5.1.1. A costura à qual nos referimos, já mencionada no capítulo 3, diz respeito a uma formação de uma parceria docente composta por um trio (professoras/es de Arte e de Educação Física e as docentes alfabetizadoras). Se, ao final da seção 5.1.1, anunciávamos uma busca por outras estratégias para seguirmos pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita, podemos dizer que uma delas encontramos na composição de parceria, uma vez que a professora de Arte compartilhava de nossa angústia sobre as/os estudantes trazerem consigo uma ideia de que ler e escrever é ação da escola, havendo, nesse caso, a ideia de um corpo “imóvel”. Essa angústia talvez ocorra por percebermos, “[a]pós tantas reflexões e exercícios, uma crença: *Não é possível falar/dizer de corpo sem sentir o corpo, sem mexer o corpo, sem a materialidade do corpo* (TRINDADE, 2002, p. 70, itálico das autoras). Da mesma forma, sentimos que também não é possível um processo de leitura-escrita que ignore o corpo, ou, para usar as palavras de Simas e Rufino (2018; 2020), que se pratique uma educação que desencante o

corpo, desencantando com ele a vida. Além disso, como sugerem Vianna e Castilho (2002, p. 21), “[...] vida é movimento, ou alguém tem dúvida? Onde não há movimento, não há vida. Não há pulsação, não há fluxo, não há processos se construindo e se desconstruindo continuamente”. Com isso,

Estamos falando de mover-se com consciência e cuidado, com sutileza e atenção, prestando atenção à *maneira* de mover-se. De buscar novos caminhos, de estimular potencialidades, de perceber onde nasce e como repercute em todo o corpo o movimento. Aí está. Chegamos na palavra-chave desta conversa. É preciso reaprender a *perceber* (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 21, itálico das autoras).

Nesse sentido, juntamo-nos para que as/os estudantes pudessem acessar outras experiências corporais, ampliando, assim, sua bagagem cultural e estética de modo a cruzar com o processo de leitura-escrita. Desse modo, instigadas/os por tal desafio, propusemo-nos a ser um pouco mais provocadoras/es ao percorrermos as trilhas da leitura, do corpo e da escrita. Explicamos: a proposta envolvendo a parceria docente em trio teve, como pano de fundo, o intuito de sensibilizar os corpos do primeiro segmento para que outras aprendizagens pudessem ser produzidas. E é nesse sentido que provocamos e iniciamos um processo de deslocamento das leituras, dos corpos e das escritas, uma vez que

O encontro do aprendiz com uma ideia sempre é um processo tenso, em que a sensibilidade de seu corpo se afeta de modo dissonante com os pontos singulares da ideia. Aí, a aprendizagem não é mais reconhecimento, porque se dá como produção de um novo sentido. Aprender implica, pois, em desconfortar os afetos, pensar o impensado: aprender é sentir de um novo modo (YONEZAWA; CUEVAS, 2017, p. 86).

Esse era o desconforto que estávamos dispostos a provocar, porque interessadas/os em uma aprendizagem que vai além de uma instrumentação técnica, mecânica e estática. Portanto, estávamos cientes de que o processo de aprender conforme essa perspectiva acontece por rupturas que produzem novas realidades afetivas, como afirmam Yonezawa e Cuevas (2017). Isto é, trata-se de um processo que se dá no movimento de desterritorialização, indicando um trânsito de saída do território da cadeira, mesa, caderno e lápis para um outro lugar capaz de acessar o sensível. Nesse sentido, apostamos na dança como dispositivo para provocarmos o trânsito das

leituras, dos corpos e das escritas, encontrando, na multiplicidade da dança, a ciranda como linha condutora de nossas práticas, guiadas pela ação dialógica. A partir disso, mediam-se as narrativas das histórias de vida e da escola, as acolhidas dançantes, as produções de texto, de mapa e de estandarte.

Práticas como essa requerem cuidado, coragem e atenção, pois

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar (KRENAK, 2020, p. 26).

Quando apostamos na dança como dispositivo para que os corpos fossem protagonistas nessa relação com a leitura-escrita intermediada pela parceria docente que se constituiu em trio, sabíamos que essa não seria uma tarefa simples, sobretudo porque, embora estivéssemos em uma escola com características rizomáticas, muitas/os estudantes ainda se pautavam em um modelo enraizado de escola, chegando à EMEF EJA ASO, como bem definem Yonezawa e Cuevas (2017, p. 84), “[...] muito marcados pelos ranços da escola tradicional conteudista”, o que vez ou outra provoca questionamentos, tal como fez uma estudante que “[...] nos perguntou do porquê da presença da música nas aulas, no sentido de querer entender o que a música e a dança têm a ver com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita” (DIÁRIO DE BORDO). Não queremos, registrando essa fala da estudante, cercear seu direito ao questionamento, aliás, é importante que ela o faça, é importante entender o que nós docentes propomos; no entanto, parece que essas questões emergem mesmo a partir de uma concepção de escola que verticaliza e isola os saberes, o que nos faz concordar com Yonezawa e Cuevas (2017, p. 84), ao apresentarem como um dos desafios, trabalhos “[...] que peçam um deslocamento dos conteúdos disciplinares”, ou seja, o desafio de estabelecer conexões dentro das áreas de saber e entre estas e os temas trabalhados pela escola, como as relações étnico-raciais e a questão de gênero.



Sabemos que esse projeto educacional moderno colonial que opera pela pedagogia da falta, por uma cultura arborescente e por uma política de desencantamento foi fabricado para seguirmos como corpos colonizados, objetificados, amedrontados, etc. Esse fato nos leva a desconfiar de que esse é um projeto que deu certo, uma vez que segue cumprindo com seu propósito, embora, do lado de cá, o consideremos um erro. Nessa linha, Ailton Krenak (2020, p. 28-30, aspas do autor), quando perguntado como os povos originários fizeram para combater a colonização, – que, dentre outras coisas, desejava aniquilar seu mundo –, e sobre quais foram (e ainda vêm sendo) as estratégias utilizadas no combate, responde:

Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (...). Quantos perceberam que essas estratégias só tinham como propósito adiar o fim do mundo? Eu não inventei isso, mas me alimento da resistência continuada desses povos, que guardam a memória profunda da terra. (...). Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro: ‘A gente não quer ser roubada’. E os caras: ‘Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada’. Ao que os povos responderam: ‘O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?’

Ao que parece, não havia outro modelo senão esse, restando a esses povos a invenção de estratégias para adiar o fim do mundo, assim como os povos africanos, que tiveram de inventar outros modos de vida para resistirem ao semelhante processo de aniquilamento e como nós, na educação, (guardadas as devidas proporções) resistimos, inventando práticas que adiem o fim do mundo da EJA (e dos corpos dessa modalidade de ensino).

Em função disso, sabemos também que é preciso lutar, pois “[o] tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (KRENAK, 2020, p. 26-27), como também não tolera quem, ao não aceitar a ideia de que somos todos iguais, expande-se por sua própria subjetividade,

reivindicando a vida pela afirmação da diferença (KRENAK, 2020). Nesse caso, para virar o jogo, é preciso compreendermos que

O trabalho é miúdo, constante, longo, de enfrentamento e aprendizado. A ideia de resistir não é mais suficiente. Evocamos os repentes dos cantadores, os cantos da Aruanda, a procura de Ivy-Maraê, o passeio do touro coroadado do Lençol, o prelúdio das bachianas no rodopio de Corisco, a encantação do mundo desvelada no contracanto de Pixinguinha no Um a Zero, a bandeira branca de Zaratepo tremulando nos corpos/troncos das imensas gameleiras. Nas horas de desespero, na beira do abismo, parido pelo ventre do navio que atravessou a calunga gritando o triunfo da morte, alguém sobreviveu e bateu um tambor; o mesmo que reverberou um dia, afirmando a vida e cuspiendo na cara do capitão do mato (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 13).

Foi assim, seguindo as contribuições deixadas por esses autores, que evocamos Maria Madalena Correia do Nascimento, mais conhecida como Lia de Itamaracá, a rainha da ciranda, para nos ajudar a driblar esse modelo de educação colonial, utilizando a ciranda como estratégia para encantar. Trata-se de uma dança circular em que as pessoas dançam de mãos dadas, cruzando um pé a frente do outro, ao mesmo tempo em que braços sobem e descem como se fossem ondas do mar. A dança foi utilizada como modo de encantar, uma vez que

[...] o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí, o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, evidenciando-o como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado.

Também evocamos Krenak (2020, p. 32) e seu convite a outro modo de viver, de existir, de nos colocarmos no mundo e, portanto, de propormos e lutarmos por uma educação outra que considera:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades. Então, vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado.

Como não poderíamos esquecer, citamos Paulo Freire, o denunciante da educação bancária e o anunciador da educação problematizadora e libertadora, que afirma:

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, 2017, p. 41)

Considerando tudo o que foi exposto, fomos para a sala de aula e “[c]onversamos sobre a formação de trio de docentes, os nossos nomes e acerca de como trabalharíamos (DIÁRIO DE BORDO).”

Tendo em vista que era o primeiro dia de aula e, na ocasião, a parceria nessa composição de trio era uma novidade a ser vivida na escola, consideramos importante a conversa, como de fato foi, uma vez que dúvidas e desconfianças rondavam alguns corpos docentes e discentes. Uma delas já foi inclusive narrada por nós em outro momento deste trabalho. Hoje ao rememorar os acontecimentos, teríamos procedido de outra maneira, no sentido de possibilitar um diálogo mais amplo e alargado acerca das proposições para essa experiência, pois sentimos que, no início, nós e a docente de Arte formávamos uma dupla que se encontrava com as professoras alfabetizadoras para, então, compor o trio, como mostra o mesmo trecho já apresentado do diário de bordo:

Antes de nos encontrarmos com @s estudantes, nos encontramos primeiro entre nós (professor@s) para dialogarmos sobre a proposta de composição de trio. Nós apresentamos o que e como pretendemos fazer com o trio e seu encontro com @s estudantes, enquanto a professora alfabetizadora apresentou suas expectativas e cuidados sobre o que dissemos, bem como a conversa que teve com @s estudantes, pois ainda não estávamos certos de que trabalharíamos na perspectiva do trio. Nossa conversa durou cerca de 1h e @s estudantes aguardavam nossa ‘decisão’, uma vez que a professora havia conversado com a turma no dia anterior sobre a dificuldade de o trabalho ser realizado nos moldes como estávamos propondo. A própria turma avaliou como negativo (baseada em experiências passadas) a composição até mesmo de duplas, alegando a falta de diálogo ou sobreposição entre @s integrantes.

Contudo, as dúvidas e as desconfianças não nos impediram de vivermos a experiência, que durou todo o ano letivo. Embora tenhamos ficado os três trimestres letivos nessa composição, para este momento do trabalho, concentrar-nos-emos nas vivências ocorridas no primeiro trimestre, sendo a ciranda como linha condutora. Sendo assim, além da conversa com as/os estudantes sobre o trio, no primeiro encontro,

Nossa intenção é que o encontro de hoje nos ajude no diagnóstico acerca do que sabem ou não em relação à percepção de música (no sentido de estar atento ao que é cantado e da maneira como o corpo reage ao som de uma música), da leitura e da expressão oral (DIÁRIO DE BORDO).

Embora a ciranda seja a linha que nos conduzirá pelas trilhas da leitura, do corpo e da escrita, apostamos em não começarmos diretamente com ela, mas sim com experiências que possibilitam uma relação entre corpo e música, sem que haja, a princípio, uma definição de uma dança específica. Em outras palavras, queremos encantar, seduzir os corpos por meio da música e, uma vez encantados, dançar, e dançando, cruzar leituras e escritas. Segundo Leda Martins (2003, p. 63-64),

Em uma das línguas bantu, do Congo, da mesma raiz, *ntanga*, derivam os verbos “escrever” e “dançar”, que realçam variantes sentidos moventes, que nos remetem a outras fontes possíveis de inscrição, resguardo, transmissão e transcrição de conhecimento, práticas, procedimentos, ancorados no e pelo corpo.

Ela ainda nos diz que “[s]egundo o filósofo Fu-Kiau Bunseki, a África é o *continente dançante*, na medida em que a música e a dança permeiam toda e qualquer atividade, sendo uma forma de inscrição e transmissão de conhecimentos e valores” (MARTINS, 2003, p. 74, itálico da autora).

Nesse sentido, ao olharmos para os corpos que ocupam a escola-rizoma, como já o fizemos, vemos que a maioria são negros, viventes das periferias, conectados a uma ancestralidade africana, então, faz sentido trazer Lia de Itamaracá, mulher negra e principal referência em se tratando de ciranda, como estratégia para encantar esses corpos, provocando os movimentos de desterritorialização.

Dito isso, nossa estratégia é iniciar as aulas com música, sensibilizando o corpo para a dança, a leitura e a escrita ao mesmo tempo que costuraremos as histórias de vida das/os estudantes com a de Lia de Itamaracá a partir de conversas, textos, músicas, imagens e vídeos. Assim, para que as/os discentes fossem acolhidas/os em sala por música, sentimos que o interessante seriam as que pudessem gerar efeitos de suavidade e leveza. Desse modo, escolhemos, para os três encontros seguintes, três músicas diferentes, a saber, “Felicidade” de Marcelo Jeneci<sup>86</sup>, “Passarinhos” de Emicida e Vanessa da Mata<sup>87</sup> e “Alma” de Zélia Duncan<sup>88</sup>.

Em relação à música “Felicidade”,

Enquanto ouviam a música, corri na sala d@s professor@s para pegar um pedaço de TNT e, ao entrar na sala, dancei com ele ao mesmo tempo em que passava o tecido nos corpos das estudantes e das professoras. Ao final da música, não foi preciso perguntar o que sentiram, pois uma estudante soltou logo um “legal, fala de felicidade”. O interessante é que, de toda a turma, só ela sacou isso e, de fato, a música falava de felicidade, a começar pelo título (que não foi dito por nós). As outras estudantes disseram que não prestaram atenção na letra da música, outras sentiram vontade de me acompanhar na dança com TNT, mas, como só levei um, não se sentiram à vontade para dançar. Combinamos que depois buscaríamos mais tecido para dançarmos junt@s.

Na sequência, entregamos o refrão<sup>89</sup> impresso e pedimos que colorissem as palavras que sabiam e conseguiam ler e percebemos que elas sentiram o fato de não terem prestado atenção na letra da música enquanto era tocada. Vale dizer que todas se empenharam na atividade e que uma estudante terminou bem antes de suas colegas, o que nos leva (com a experiência de hoje) a pensar que ela tem uma boa leitura (ainda não fizemos a leitura oral). Em seguida, fomos para as palavras escritas no quadro e pedimos que as lessem e as procurassem no texto. As palavras foram: “chorar”, “viver”, “sorrir”, “dançar”, “sol”, “chuva” e “felicidade”. Elas apresentaram dificuldade com a pronúncia da letra “r” no final das palavras “chorar” e “dançar”. Mostramos a diferença de pronunciá-las sem e com a letra “r” no final das palavras. Não demorou muito e perceberam que a palavra “felicidade” não estava no texto. Foi uma desatenção nossa, mas que ajudou a perceber que elas conhecem essa palavra e sabem identificá-la (DIÁRIO DE BORDO).

<sup>86</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s2IAZHAsoLI>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>87</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JcmLHjjAJ4>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>88</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ckmlbjr1n0>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>89</sup> O refrão, entregue em uma folha impressa para cada estudante, é: “Melhor viver, meu bem, pois há um lugar que o sol brilha pra você chorar, sorrir também e depois dançar na chuva quando a chuva vem”.

Parece que temos pistas que apontam para direções distintas em relação aos efeitos da música nos corpos, pois há quem se atentou à letra e conseguiu resumir do que se tratava, há quem não concentrou sua atenção na música e quem hesitou em dançar. Também parece ser interessante perceberem que não terem prestado atenção prejudicou a leitura, pois os sons das palavras podem sugeri-las, por exemplo, ouvir “viver” e olhar para a palavra “viver”, reconhecendo o som da letra, pode contribuir com a leitura. Cabe ressaltar o fato de terem percebido que, embora a palavra “felicidade” tenha se destacado na música, curiosamente ela não compunha o refrão.

Quanto à canção “Passarinhos”, registra-se:

[...] a primeira vez só para ouvir e a segunda para dançar, porém hoje não levamos TNT e nenhum outro material, pois a proposta era dançar com o próprio corpo. A segunda vez da música chegou, apagamos as luzes e levantamos das cadeiras para ocupar o centro da sala e movimentar o corpo no ritmo e os corpos se encontraram na formação de um trezinho que aproveitou duas meninas que estavam de mãos dadas dançando e fizeram dela um túnel. Depois nos separamos e os movimentos nos juntaram de novo em círculo de mãos dadas, já ensaiando os passos da ciranda. Foi bom demais, mas, nesse movimento todo, um estudante se manteve distante, assim como no encontro anterior (DIÁRIO DE BORDO).

Observamos que os efeitos gerados por “Passarinhos” nos sugerem que somos corpos potentes, alegres, vivos, como sugere Trindade (2002), corpos que se permitiram à experiência, que se tocaram e que já cirandavam. Contudo, ainda há os sujeitos em silêncio.

Em relação à música “Alma”, o que podemos dizer é que ela “entrou em nossa alma e dançamos leves, cirandamos mesmo sem saber que cirandávamos, deixamos fluir...” (DIÁRIO DE BORDO). Se as experiências parecem fluir, vejamos os desafios: “colocamos a música para tod@s ouvirem. Na segunda vez que a tocamos, solicitamos que ficassem de pé para dançar, mas apenas duas estudantes dançaram conosco na acolhida, o que nos levou a uma conversa sobre esse momento” (DIÁRIO DE BORDO).

Outro ponto que torna o trabalho também desafiador é contribuir para que esses corpos enrijecidos pelas durezas experienciadas nos encontros da vida possam experimentar práticas dentro da escola que permitam a percepção de que podem abrir-se para outras possibilidades, sensações, sentimentos diferentes daqueles que nos levam a acreditar que a vida não vale a pena, como foi o caso da mesma estudante que nos questionou acerca da presença da dança. Ela

[...] desabafou, dizendo que só agora havia entendido a nossa proposta de intervenção, qual seja, o movimento do corpo. A estudante nos contou que a vida em casa é difícil demais, se sente um avestruz com a cabeça dentro da terra, vive como quem vai explodir a qualquer instante até que hoje percebeu que ir para a escola pode ser um *espaçotempo* em que todos esses problemas não aparecem como foco, ou seja, a escola pode ser um espaço de se abrir para outras coisas, de se permitir viver o que não se vive em casa, de se soltar, de fazer a vida valer a pena, de viver para si mesma, como ela mesma disse: 'hoje, professores, eu entendo a dança nas aulas'. A estudante lê "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, quer viver, quer movimento, quer mais! Depois de seu desabafo, percebo como foi bom a gente manter a aposta no movimento, como foi bom insistir, persistir em querer manter o corpo vivo, em criar dispositivos para que os corpos desejem mais, sejam mais potentes! (DIÁRIO DE BORDO)

Assim, seguimos nessa experiência dançante, pois percebemos que a aposta valia a pena em outras turmas: "[n]a sequência, ouvimos e dançamos aos pares. Nossa, como isso tem feito a diferença em nossos encontros, tem nos aproximado d@s estudantes e, como isso, quebrado a rigidez da postura para a leitura e a escrita" (DIÁRIO DE BORDO). Embora estivéssemos contentes com o que a dança proporcionava, registramos um processo em que as linhas vão e vêm, entrelaçam-se e se separam, fruto talvez de uma constante avaliação junto às/aos estudantes, exercitando-se aquilo no que Paulo Freire incansavelmente apostava, a saber, a ação dialógica. Para ele, o diálogo não se trata de uma simples técnica ou de um favor que a/o educadora/or faz à/ao educanda/o e, sim, de um exercício de busca constante no processo de aprendizagem. O autor, portanto, adota a perspectiva que considera o ser humano não como algo que é, mas como um ser que vai sendo, ou seja, que se percebe inacabado, inconcluso, portanto, não é um ser que se considera educado, no sentido de ter chegado ao fim de algum percurso e, a partir daí, afirmar que está pronto, concluído, mas um sujeito educável, na acepção de estar sempre em curso a possibilidade de ser mais, tendo como ferramenta imprescindível o diálogo (SILVA; FREIRE, 1996; FREIRE, 1979).

Retomamos com a turma todo o diálogo que fizemos no início do ano para perguntar se ela continuava conosco na aposta do trabalho em trio pautado pelo movimento [dança]. A estudante disse que estava gostando mais ou menos, pois seu desejo maior é o de aprender a ler e a escrever com a exclusão do movimento. Então, respondemos perguntando se, em algum de nossos encontros, a escrita e a leitura haviam ficado de fora. A sensação que tenho é que (...), ao propormos um trabalho com arte, com dança, com música, parece que estamos falando de um outro modo de afirmação da/na vida, de nos afirmarmos com o corpo vivo, de fazer com que o movimento permita abertura para o aprender, ao contrário do que a nossa tradição nos diz, que é a de 'matar' o corpo em nome do aprendizado da leitura e da escrita (DIÁRIO DE BORDO).

Acreditamos, assim como Yonezawa e Cuevas (2018, p. 1518) que, “[...] não se trata de julgar a posição dos estudantes e impor-lhes outro modo de pensar supostamente melhor”, mas de possibilitar outras formas de saber, que passam por outras maneiras de experimentar e sentir a vida. Tampouco se trata de desqualificar ou mesmo deslegitimar a reivindicação da estudante, ao contrário, consideramos legítima e importante, contudo, o que buscamos fazer é problematizá-la. Logo, pelo que vimos, sua avaliação é a de quem está “gostando mais ou menos”, ou seja, parece concordar com a leitura-escrita e discordar do movimento, o que nos faz pensar que talvez o problema não esteja na leitura-escrita em si, mas nas conexões que propomos com ela, por exemplo, a dança. Isso nos leva ao encontro, uma vez mais, com Yonezawa e Cuevas (2018, p. 1519) que percebem situações como essa, em que “[o] rechaço ou amargor só se expressava quando se deparavam com imagens, tarefas, experiências desconhecidas, deslocantes”. Por isso, temos a percepção de que talvez não seja apenas dança a questão, mas a proposição de práticas que desloque o sujeito em um movimento de desterritorialização de um limite representado por um modelo de escola tradicional, arborescente.

A partir dessas experiências, sentíamos que os deslocamentos eram possíveis, embora ainda tivéssemos estudantes a serem encantadas/os. A partir desse encontro, demos sequência a esses momentos iniciais da aula; porém, agora as/os estudantes escolhiam as próprias músicas. O que nós fazíamos era providenciar a letra completa impressa e o áudio e, com toda a letra em mãos, passamos a fazer uma espécie de leitura dramatizada delas, aliás,



Esse momento vem sendo cada vez mais gostoso de fazer e @s estudantes vão percebendo outras maneiras de ler/interpretar um mesmo texto. Ademais, a sensação que tenho é que cada dia fica melhor, ou seja, nós nos jogamos na dramatização e, de certa forma, isso parece empolgar @s estudantes, como um dispositivo para que el@s, cada vez mais, venham conosco para o movimento. (DIÁRIO DE BORDO).

Após os momentos destinados à dança, leitura e escrita das músicas elegidas, desenrolamos as histórias de vida das/os estudantes para que pudessem ser costuradas com as de Lia de Itamaracá. O que fizemos foi fotografar os rostos das/os discentes e ouvir seus relatos para que posteriormente pudessem perceber que eles eram parecidos com os de Lia.

Professor@s: Pessoal, olha só, agora entraremos em um outro momento de nossa aula, contaremos e ouviremos histórias de nossas experiências com a escola, pois estamos curiosos para sabermos como vocês estabeleceram relações com essa instituição.

Estudantes: Ah, professores... vocês não vão querer saber isso não. A gente não tem história nenhuma pra contar sobre escola.

Professor@s: Como assim não têm história com a escola?

Estudantes: Sabe o que é? É que a gente não ia pra escola, a gente morava na roça, a gente é da roça. A gente morava longe da escola, nosso pai não deixava a gente estudar, ele dizia que escola tinha que ter separação, escola pra menina e escola pra menino. Também falava que ir pra escola era perder tempo, porque o que a gente tinha mesmo que fazer era trabalhar na roça, era fazer comida, era cuidar da casa. Mas, sabe, a gente sempre quis estudar, sempre quisemos ir pra escola...

Professor@s: Aí, oh, estão vendo, essa já é uma relação com a escola, que começa com a vontade de querer estar nela. Mas continuem, vocês levavam @s filh@s de vocês para a escola?

Estudantes: Ah, professor@s, isso a gente fazia sim, a gente ia e deixava a criança na escola e, quando era perto, ela mesma ia sozinha e a gente só ia na escola pra saber como estavam, se estavam fazendo os deveres, se estavam se comportando, se estava tudo bem, essas coisas.

Professor@s: Então, vocês ajudavam suas/seus filh@s com os deveres da escola? Procuravam saber o que estavam aprendendo e como estavam aprendendo?

Estudantes: A gente não conseguia ajudar porque a gente não sabe ler nem escrever, aliás, esse é o nosso sonho, APRENDER A LER E A ESCREVER. A gente quer aprender a ler a bíblia, a gente quer um trabalho melhor, a gente quer aumentar nosso mundo, porque ele está pequeno demais. A gente não consegue pegar ônibus, a gente não consegue andar pela cidade direito, a gente vê um monte de coisa escrita nos muros, nas paredes, mas a gente não sabe o que é. E agora que noss@s filh@s estão grandes e criad@s, a gente pode se dedicar aos estudos, a gente pode vir pra escola. Ano passado foi a primeira vez que a gente entrou na escola pra estudar. A gente gosta daqui e a gente vai conseguir! Vamos conseguir ler a bíblia, vamos chegar na

faculdade, vamos em frente, mesmo com a nossa idade e com o cansaço de um dia inteiro de trabalho (DIÁRIO DE BORDO).

As histórias, embora individuais, são bem parecidas umas com as outras e nos levam a compreender quando dizem que estão na escola para aprender a ler e a escrever. No entanto, o que nos inquieta é o modo como somos educados nesse processo e, por isso, dispomo-nos a buscar o lugar do corpo no processo de leitura-escrita, pois sentimos que aprender a ler-escrever não precisava silenciar, negar o corpo. Daí, a nossa aposta na dança, na ciranda nesse momento. Aliás, relacionados a isso, Freire e Faundez (2017, p.131-132, **negrito nosso**) dialogam sobre a importância do corpo, do gesto, da dança no processo educativo. Vejamos:

Antonio: Penso que a análise que você faz, valendo-se do exemplo da Nicarágua, sem dúvida foi possível graças à nossa experiência na África, enquanto descobrimento do Outro como cultura étnica. Experiências diferentes, mas semelhantes ao mesmo tempo.

Paulo: Exato.

Antonio: Porque este é o grande desafio dos países africanos. Descobrimos a América Latina nessa perspectiva, porque passamos por essas diferenças no descobrimento do Outro, na África. Acredito que, se temos maior consciência da necessidade de respeitar a cultura-outra na América Latina, é porque o aprendemos em África.

Eu iria inclusive mais além. Penso que, nas *Cartas à Guiné-Bissau*, você de alguma forma propõe um caminho ao colocar, como uma pergunta radical, que uma pedagogia na África deve considerar os elementos culturais africanos, linguagem e expressão, em que você incluía o gesto.

Paulo: Sim, falo do gesto. Do corpo. Da dança.

Antonio: Da dança como uma das formas de expressão inatas, ou naturais, essenciais das coletividades africanas. E, com base nesses elementos, reinventar uma pedagogia. Uma pedagogia que parta desses elementos, dessas diferenças essenciais.

Não sei se você concorda comigo, mas penso que a alfabetização na África deve adquirir um sentido muito mais profundo do que o mero alfabetizar ligado a ler e escrever, ou seja, à linguagem falada e escrita. A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano pode progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam.

Assim, eu diria que é fundamental a utilização da oralidade como linguagem para a alfabetização, de vez que a oralidade está na essência das culturas não escritas, como é o caso de diversas comunidades africanas.

Paulo: **Esta tem sido uma de minhas insistências.**

Antonio: Penso que, na África, como em nenhuma outra parte do mundo, deve-se colocar a introdução da cultura escrita como que oposta à cultura oral.

Paulo: Seria pior que ingenuidade. Seria uma violência.

Antonio: Pelo contrário, deve-se alcançar um enriquecimento mútuo de culturas orais e culturas escritas. Nesse sentido, o desafio pedagógico e político das nações que possuem riqueza, diversidade cultural está não só em criar uma nova política, uma nova concepção de poder, mas também em criar, como dizíamos, uma nova concepção da própria pedagogia.

Assim, caso se fale em África, em coletividades africanas, discute-se também o povo afro-brasileiro e afro-ameríndio. Por isso, antes de apresentarmos Lia e “sua” ciranda, a ideia é começarmos pelos saberes que as/os estudantes trazem consigo em relação à essa dança. As discentes nos contaram que a ciranda e outras cantigas de roda fizeram parte apenas de suas infâncias e que, ao se tornarem adultas, foram perdendo e esquecendo do que brincavam e dançavam, além de terem estimulado pouco suas/seus filhas/os a praticarem as brincadeiras, danças e cantigas que sabiam. Com muito esforço, cutucando aqui e ali, conseguimos listar algumas coisas com as quais as/os estudantes tiveram contato quando crianças: “Ciranda, cirandinha”; “Atirei o pau no gato”; “Alface já nasceu”; “Viúvinha da mata da lenha”; “Fui à esponja (Espanha) buscar”; “Lepoteca”; “Marcha soldado”; “Tem uma linda laranja”; “A galinha do vizinho”.

Uma das justificativas que encontraram para não verem mais essas brincadeiras é a redução do espaço público para o encontro, ou seja, não há mais a rua como lugar da brincadeira, não há os quintais e hoje o que vemos são brinquedos eletrônicos dominando as crianças. As/Os estudantes também disseram que faziam das latas de óleo os seus carrinhos, dos panos, as suas bonecas e da lama, seus jogos de cozinhar. Aos poucos, outras brincadeiras e cantigas foram aparecendo, como “Sereia”, “Caiu no poço”, “Baratinha”, “Milk-shake” e “Quebra-foice”.

Em seguida, fomos para o auditório e nos movimentamos a partir das cantigas de roda elencadas pelas estudantes. Uma delas se recusou a fazer, alegando estar em uma recuperação de dengue, mas, quando viu nossa empolgação com as cantigas, deixou o cansaço de lado e juntou-se a nós, que estávamos com cinco estudantes e três

professor@s, mas parecíamos estar em mais de 15 devido à tanta animação. Foi muito bom, demos muitas risadas! Parecia que os corpos enrijecidos pelas durezas da vida mostravam que já não eram tão endurecidos assim, já se permitiam sorrir, sair de seus territórios e inventar outros.

Em outro momento, uma estudante cantou para nós a música “Sereia” (Domínio Público) e decidimos que ela seria o texto da tarde a ser escrito, vejamos:

Eu morava na areia, **Sereia,/** Me mudei para o sertão, **Sereia,/** Aprendi a namorar, **Sereia,/** Com o aperto de mão, **Oh sereia!/** Meu anel de trinca, trinca, **Sereia,/** Bateu na pedra e trincou, **Sereia,/** Eu também sou trinca, trinca, **Sereia,/** Nos braços do meu amor, **Oh sereia!/** 7 e 7 são 14, **Sereia,/** Com mais 7, 21, **Sereia,/** Tenho 7 amor no mundo, **Sereia,/** Mas não caso com nenhum, **Oh sereia!**

Além da escrita, não perdemos a oportunidade de dançarmos e de apresentarmos Lia de Itamaracá. Para a apresentação, mostramos fotos das/os estudantes das turmas do primeiro segmento noturno. Elas/es se viram e se reconheceram. Então, dissemos o nome e a turma de quem não conheciam e, na hora da Lia, não sabiam quem era, tendo surgido alguns palpites. No entanto, só deixamos para revelar no momento do vídeo em que ela fala dela mesma. Conversamos sobre o local de onde veio Lia (Ilha de Itamaracá - Pernambuco), o que faz para se manter, sua relação com a ciranda e, na sequência, escrevemos textos coletivos com o conhecimento produzido sobre ela, que ficou assim:

Lia de Itamaracá – Ela era merendeira e hoje é cantora de ciranda. A ciranda é uma dança e quem não sabe é só olhar para o pé do outro. Qualquer um pode dançar, rico, pobre e aleijado e, para quem está cansado, a mente sai leve (TURMA PRIMEIRO SEGMENTO SEDE NOITE).

Registra-se, ainda, isto:

Lia de Itamaracá – Cantora de ciranda, uma dança coletiva onde as pessoas dão as mãos. O pai agricultor e a mãe doméstica. Das duas famílias que o pai deixou, apenas Lia tem o dom de cantar. Para dançar a ciranda, tem que começar com o pé esquerdo (ESTUDANTES TURMA SEDE TARDE SEGMENTO 1).

Depois do texto coletivo, chegava o momento de cirandarmos e, junto com a ciranda, montamos o mapa do Brasil para que as/os estudantes pudessem visualizar geograficamente onde e como estão posicionados os estados do Espírito Santo (onde moramos) e o de Pernambuco (em que reside Lia), como podemos ver a seguir:

Seguimos para a ciranda e envolvemos tod@s @s estudantes e continuamos com el@s na roda por um bom tempo. Voltamos para a sala de aula para a atividade com o mapa e logo concluíram que se tratava do mapa do Brasil e que estava dividido em estados. As/os estudantes apresentaram uma dificuldade, que é misturar cidade com estado. Fomos bem devagar e de estado em estado, começamos pelo ES, depois PE, BA, MG (que são os estados em que moramos, o estado de Lia e os estados em que algumas pessoas da turma nasceram) (DIÁRIO DE BORDO).

As/os estudantes mostraram que aprenderam sobre esse conteúdo e que a curiosidade e a vontade de aprender permanecem. Na ciranda, conseguimos envolver pessoas que até então não participavam. Elas/es nos mostraram como é possível um trabalho coletivo, durante o qual todas/os desenharam e escreveram no mapa. Além disso, em certos momentos, discordaram das posições dos estados e, com muita tranquilidade, acertaram-nas e ainda deram conta, por elas/os mesmas/os de conferirem para saber se tinham feito tudo e se tudo estava certo.

É interessante como a ciranda ganhou força apesar de ainda termos corpos não encantados. Essa força nos impulsionou à realização de uma apresentação em um dos seminários produzidos pela escola, a saber, o que tem como tema as mulheres na sociedade. Tal situação nos levou à produção de um estandarte, que será utilizado em nossa ciranda no dia do seminário com o detalhe de que ele será produzido por todas as turmas.

Com a proximidade do seminário, concentramos nossos encontros na produção do estandarte e organização dos passos que faríamos, as músicas que cantaríamos e o figurino a ser utilizado até que chegou o dia do seminário e da apresentação e tudo acontece como planejado. Depois disso, dissemos um “até logo” à ciranda e partimos aos saberes do congo, mas essa é uma história que não será narrada neste trabalho,

porque ainda temos outras experiências a serem apresentadas, com outras parcerias e outros possíveis, mas sempre tendo uma curiosidade à espreita.

### **5.1.3 Nem em uma borda, nem na outra, mas no meio para ganhar força**

Nosso diário de bordo anuncia o início do ano letivo de 2017:

Dia 01/02, primeiro dia do mês, primeiro dia na escola após as férias, primeira formação. No dia anterior, havíamos recebido um *e-mail* comunicando sobre as atividades da escola que aconteceriam nos turnos matutino e vespertino, sendo, portanto, facultativo às/aos professoras/es da noite a ida tanto pela manhã como à tarde.

Para ambos os turnos, estavam planejados dois momentos, o primeiro com a presença da professora Maria Emília,<sup>90</sup> que conversou conosco sobre o texto “Paulo Freire e leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos” e, como nosso projeto de doutorado trilhava os caminhos que relacionavam educação física e o processo de leitura-escrita, consideramos importante estarmos presentes. A docente traz como dispositivo de conversa a história de Paulo Freire, algumas de suas obras e os contextos nos quais foram escritas, bem como as contribuições desses textos para uma organização curricular que se pretende referenciar nos princípios da educação popular e que perspective a luta social e resistência à dominação. Nessa conversa em que se apresentou sobre Freire, suas obras e contribuições, aparecem pistas para essa organização curricular, como a concepção de sujeito como um ser inacabado, as relações entre opressor e oprimido, teoria e prática, o diálogo e a amorosidade como referências para a prática educativa, a crença no povo enquanto produtor de sua história, do saber da experiência para a transformação da realidade. Falou-se, ainda, sobre a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, o entrecruzamento de saberes historicamente acumulados, a valorização dos saberes das/os educandas/os, a escuta do que têm vivido, a aproximação com sua realidade, a proposição dos conteúdos a partir do que sabem e vivem por meio das palavras e

---

<sup>90</sup> A professora Maria Emília foi uma das vítimas da pandemia do novo coronavírus. Ela atuava, dentre outros locais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, bem como no Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Goiás. À Maria Emília, nosso agradecimento pela incansável luta na/pela/com a Educação de Jovens e Adultos.

temas geradores, e da rede temática. Esses assuntos proporcionam desdobramentos de palavras e de subtemas que transversalizam as experiências local e global em uma articulação que envolve todos os sujeitos constituintes da comunidade escolar, provocando-nos em relação às implicações de ser educadora/or em uma escola disposta a percorrer por esse caminho.

Inclusive o segundo momento do encontro foi um desdobramento do primeiro em que pudemos nos provocar em relação às nossas implicações acerca dos princípios político e pedagógico da educação popular, mencionados na conversa com a professora Maria Emília e distribuídos para nós em uma folha separada:

- 1- A politicidade da educação: ação cultural de intervenção no mundo.
- 2- EJA entendida como direito e não como favor, compensação ou segunda chance.
- 3- Noção ampliada de educação (que não se esgota na escolarização) e de alfabetização (leitura do mundo e da palavra).
- 4- Valorização dos saberes produzidos pelas camadas populares de sociedade.
- 5- A não hierarquização dos saberes, movendo-se por práticas interdisciplinares ou de transversalização dos saberes.
- 6- Composição das práticas educativas com os movimentos sociais de ampliação dos direitos dos setores mais vulneráveis da sociedade.
- 7- As diversas configurações de sujeitos e de modos de vida como matrizes das práticas curriculares.
- 8- Afirmação da experimentação pedagógica e não acatamento de modelos e prescrições.
- 9- Trabalho coletivo, colaborativo e solidário.
- 10- Diálogo como vetor de interlocução das diferenças.
- 11- Produção de autonomia e práticas de liberdade.
- 12- Alfabetização como dimensão formativa de todas as educadoras da EJA e não apenas do 1º segmento.
- 13- A leitura e a escrita como compromisso de todas as áreas do saber.
- 14- A pesquisa indissociável da aprendizagem e do ensino.
- 15- A intersetorialidade como estratégia de rede para o exercício do direito à educação.

Ressaltamos que esse momento não inaugura a conversa sobre os princípios da educação popular e da organização curricular da escola. Percebemos que apresentar esses princípios é seguir atuando na perspectiva do diálogo apontada por Freire e, ao mesmo tempo, enfrentar um dos desafios colocados por ele, qual seja, o da/o educadora/or manter-se coerente com sua prática educativa, isto é, é preciso que aquilo que nós pensamos acerca do mundo e da educação esteja o mais próximo possível de nossas ações com as/os educandas/os. Isso exige de nós uma análise constante, individual e coletiva, não para chegarmos a um modelo homogêneo, mas a fim de que, a partir das diferenças, possamos gerar um plano comum e coletivo de forças. Acordamos, dentre outras coisas, que retomariamos, em nossas formações, o Projeto-Político Pedagógico, uma vez que a revisão mais recente havia ocorrido no ano de 2013 e já estávamos em 2017. Podemos dizer que o primeiro dia de formação nos deu orientações importantes para o nosso trabalho de intervenção, as quais podemos acessar um pouco mais adiante ao trazermos os planejamentos e as nossas aulas.

Já no segundo dia de formação, agora em nosso horário habitual, qual seja, o noturno, tivemos como tema de conversa, mediado pelo coordenador, o trabalho integrado. Ele nos apresenta alguns de seus trabalhos realizados e suas parcerias ao longo do ano letivo de 2016. O registro no diário de bordo a partir desse encontro foi o dispositivo para o desdobramento de questões relacionadas ao trabalho integrado, parceria docente e especificidades dos componentes curriculares que trouxemos anteriormente neste capítulo 5.

Após dois encontros envolvendo Paulo Freire, leitura-escrita, princípios político-pedagógicos da educação popular, nossa implicação na escola e o trabalho integrado, fomos para o que seria o terceiro e último dia de formação antes do primeiro encontro com as/os estudantes. Nesse sentido, dedicamo-nos ao planejamento, adotando como referência os encontros anteriores



[...] para iniciarmos a semana seguinte sabendo o que faremos. Inicialmente decidimos coletivamente<sup>91</sup> o que fazer, que será lembrar com as/os estudantes a história de nossa escola, seu nome, as turmas, o próprio professor Admardo, as apostas e as ações da escola etc. Na sequência, as duplas do segundo segmento foram realizar seus respectivos planejamentos e nós, do primeiro, também iniciamos o nosso plano de trabalho para a primeira semana, que consistiu em uma dinâmica do Bis (chocolate) acompanhada da música “Paciência” (Lenine) e um texto de Paulo Freire (“A escola é...”) para, então, conversarmos sobre a escola e suas características. Depois de termos dialogado e acordado coletivamente as ações, apresentamos o que e como gostaríamos de trabalhar na Educação Física, falamos da cultura corporal de movimento, das práticas corporais e da relação dos sujeitos na escolha e realização das práticas. Também falamos sobre o projeto de doutorado e dos diários de bordo como pontos que atravessarão nossas ações (DIÁRIO DE BORDO).

Se foi preciso conversar entre nós, docentes, acerca da aposta da escola, também consideramos importante trazer para as/os estudantes não só ela, mas sua própria história e os modos como constitui para que as/os discentes pudessem também perceber suas participações no processo. Diferente do ano anterior, em que entrávamos em sala de aula quando a professora de Arte compunha o trio com a professora alfabetizadora, neste ano letivo, estaríamos em dias diferentes e nossas parcerias de sala de aula seriam com as docentes alfabetizadoras. Por isso, propusemos levar para as/os estudantes nossa ideia de Educação Física, mas não para ser trabalhada isoladamente e, sim, para a partir dela, perspectivarmos o trabalho em companhia do processo de leitura-escrita. É importante também o compromisso ético-político de colocar a pesquisa e os diários como pautas a serem novamente aprovadas pelo coletivo com o qual trabalharíamos.

Parece que apostar no planejamento que tratasse da história da escola e de Paulo Freire foi fundamental, pois o ano letivo teve seu início adiado em função da suspensão das aulas provocada pela greve da polícia militar<sup>92</sup>. Assim, após três

---

<sup>91</sup> Primeiro e segundo segmentos.

<sup>92</sup> A Polícia Militar do Espírito Santo realizou, em 2017, uma greve que durou 21 dias, sendo iniciada em 4 de fevereiro e terminada no dia 25 de fevereiro. Nesse período, todos os setores públicos foram fechados e suas atividades suspensas, como foi o caso das escolas públicas. Os setores privados também fecharam suas portas. Tivemos, como consequência dessa greve, o registro de mais de 300 mortes. Disponível em: <<https://www.seculodiario.com.br/seguranca/greve-da-pm-completa-quatro-anos-sem-apoio-do-estado-para-familiares-das-vitimas>>. Acesso em: 31 maio 2022.

semanas<sup>93</sup> de atividades interrompidas, encontramos-nos com as turmas a partir da seguinte proposta de trabalho:

### **ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES – 1º SEGMENTO/NOTURNO**

**OBJETIVO:** Compreender os movimentos de constituição da identidade pessoal e da escola, bem como as inter-relações dessas constituições.

**ASSUNTOS:** história pessoal; do grupo e da escola (organização e histórico, biografia de Admardo, escolha da temática, representação da turma, seminários).

**1º MOMENTO:** Dinâmica de apresentação – Peça Bis

- Acolhida e apresentação do grupo com entrega da palavra escrita em um papel com o Bis colado (@s estudantes devem ler e pensar em outras palavras que representem o que mais pediriam bis);
- Leitura e reflexão sobre as palavras e colagem em cartaz das palavras lidas (afixar cartaz em sala). SUGESTÃO DE PALAVRAS: gentileza; educação; paciência; sabedoria; saúde; alegria; riso; paz; amor; união; amizade; respeito; confiança; leveza; coragem; luta; ousadia.

**2º MOMENTO:** Trabalho com a música “Paciência”, de Lenine

- Escuta da música;
- Reflexão sobre a música (sobre o que ela fala, quais palavras nos remetem a essa reflexão ou lembrança do que foi ouvido);
- Registro, no quadro, das palavras citadas e lembradas, com cópia no caderno;
- Entrega do texto escrito da música, para leitura e/ou identificação das palavras citadas.

<b>Paciência – Lenine</b>	
Mesmo quando tudo pede	Será que é tempo
Um pouco mais de calma	Que lhe falta pra perceber?
Até quando o corpo pede	Será que temos esse tempo
Um pouco mais de alma	Pra perder?
A vida não para	E quem quer saber?
Enquanto o tempo	A vida é tão rara
Acelera e pede pressa	Tão rara
Eu me recuso, faço hora	Mesmo quando tudo pede
Vou na valsa	Um pouco mais de calma
A vida é tão rara	Até quando o corpo pede
	Um pouco mais de alma

<sup>93</sup> Em reunião entre o Fórum de Diretoras/es e a Secretária de Educação, foi decidido que as escolas que ofertam a modalidade EJA só iniciariam as atividades com as/os estudantes no dia 20/02/2017, mas as/os docentes retornariam às escolas uma semana antes. Sendo assim, o diretor nos apresentou como sugestão encontros formativos acerca do posicionamento do então Governador do Estado do Espírito Santo em relação à greve da Polícia Militar, à situação da dívida pública do país, à desmilitarização e ao poder autoritário, que são temas recorrentes à escola, que atua junto aos movimentos sociais.

<p>Enquanto todo mundo Espera a cura do mal E a loucura finge Que isso tudo é normal Eu finjo ter paciência</p> <p>O mundo vai girando Cada vez mais veloz A gente espera do mundo E o mundo espera de nós Um pouco mais de paciência</p>	<p>Eu sei, a vida não para A vida não para não</p> <p>Será que é tempo Que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo Pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara Tão rara</p> <p>Mesmo quando tudo pede Um pouco mais de calma Até quando o corpo pede Um pouco mais de alma Eu sei, a vida é tão rara A vida não para não A vida é tão rara</p>
---	---

- Reflexão sobre a estrutura do texto (poema, estrofes, rimas, versos) e sua mensagem;
- Nova escuta da canção;
- Avaliação da aula, levantamento das expectativas de aprendizagem em 2017 e encaminhamentos necessários.

**3º MOMENTO:** Registro no quadro, ou em formulário próprio, da expressão “ESCOLA É...”.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEF EJA “ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”	
<b>NOME:</b> _____	<b>DATA:</b> _____
<b>ESCOLA É...</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

- Leitura e reflexão sobre a expressão;
- Produção de texto individual a partir da expressão lida (verbal e/ou não verbal);
- Apresentação dos textos produzidos.

**4º MOMENTO:** Entrega e leitura do texto “ESCOLA É...”, de Paulo Freire.

Escola é... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

- Informações iniciais sobre o autor (data, local de nascimento, vida e obra);
- Considerações sobre as relações entre o texto lido, o texto produzido e a escola Admardo;
- Características da nossa escola, isto é, espaço físico, regras, relação com comunidade, eventos, atividades, representação de turma, etc.

É importante dizer que essa organização fora pensada pelo coletivo docente do primeiro segmento, de forma a apostar na organização de um plano comum para as turmas, guardando as devidas diferenças entre elas. Vale dizer também que esse planejamento fora imaginado para ser trabalhado durante uma semana para que pudesse contemplar a nossa passagem e a da professora de Arte por todas as quatro turmas. Buscamos, com a música, exercitar, desde o primeiro dia, o cultivo da sensibilidade (CRUCES CUEVAS; YONEZAWA, 2020), bem como as primeiras pistas sobre a leitura-escrita das/os estudantes. Aqui destacamos o momento de ir ao quadro e escrever as palavras que, de algum modo, chamaram atenção e, ao mesmo tempo, a situação de provocar a saída da cadeira e o deslocamento até o quadro, onde foram escritos os seguintes termos pelas/os próprias/os discentes: "agente" (a gente); "pas" (paz); "vida"; "panência" (paciência); "memo" (mesmo); "poco" (pouco); "a vida não para"; "cauma" (calma). Conversamos sobre essas palavras, a grafia, o que sentimos quando as ouvimos, lemos e escrevemos, numa tentativa de nos aproximarmos dos mundos das/os estudantes e de conhecê-los um pouco mais, como sugere Freire.

Se Paulo Freire (1979) atuava a partir dos temas e das palavras geradoras como estratégia para levantar o universo vocabular e se aproximar da realidade das/os estudantes, para, a partir daí, desdobrar os termos e os conteúdos a serem trabalhados nos processos de leitura-escrita, podemos dizer que nós seguimos essas pistas e atrevidamente nos arriscamos a apostar no que chamamos de práticas

corporais geradoras. Ou seja, diferente do que fizemos em 2015 a partir da leitura-escrita do corpo proposta por nós ou em 2016, quando nós trouxemos a dança, dessa vez, a ideia foi proporcionar às/aos estudantes a possibilidade de experienciarem diferentes práticas corporais durante uma aula e, a partir dessas vivências, elegerem, por um sistema de votação, quais seriam as práticas corporais que gerariam os desdobramentos de nossos conteúdos, de nossa conexão com o mundo e seus atravessamentos culturais, econômicos, sociais, políticos e históricos, mantendo-nos na busca pelo lugar do corpo no processo de leitura-escrita. Mas como isso foi produzido? A exemplo do que fizemos para a primeira semana de aula, aqui também elaboramos um guia para nos orientar:

### **ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES – 1º SEGMENTO/NOTURNO**

**OBJETIVO GERAL:** compreender as práticas corporais em suas inter-relações com os contextos histórico, social, político, econômico e cultural, bem como a forma pela qual se encontram inseridas no cotidiano.

#### **1º MOMENTO**

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Relacionar as práticas corporais aos materiais e instrumentos utilizados em sua execução;

Refletir sobre a escrita e leitura de palavras que representam as práticas corporais.

##### **COMO FAREMOS:**

Deixar dispostos, em sala ou em uma caixa, vários materiais e instrumentos relativos às práticas corporais para que cada estudante escolha um deles.

- Cada discente, de posse do material, refletirá sobre ele, pensando no que representa ou a que se refere;
- Convite para que cada um@ vá ao quadro para escrita da prática corporal referente ao instrumento escolhido (dividir o quadro em colunas para exercitar as várias formas pelas quais o grupo se manifesta sobre a escrita);
- Reflexão sobre a forma de registro da palavra de cada estudante;
- Entrega das palavras referentes às práticas para @ respectiv@ estudante, para leitura e posterior reflexão sobre o movimento de escrita do grupo (os termos devem ser digitados em tamanho grande para fixação em sala de aula);
- Registro das palavras no caderno.

##### **SUGESTÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS:**

futebol, handebol, capoeira, voleibol, basquetebol, tênis, tênis de mesa (ping-pong), jogos e brincadeiras (pião, corda, bola de gude, bola de meia), frescobol, peteca, judô (lutas), ginástica, dança, skimboard, skate, patins, ciclismo, musculação.

## 2º MOMENTO

Realizar a eleição das práticas corporais por meio de cédula própria. Cada estudante receberá a cédula e deverá escrever nela o seu nome, o da escola, o da turma, a data e três práticas corporais que gostaria de estudar em 2017. Na sequência, faremos a apuração dos votos, pois haverá o nome das práticas no quadro e à medida que a apuração for acontecendo, colocaremos, na lousa, a quantidade de votos correspondente à cada prática corporal. Posteriormente poderemos realizar um gráfico com esse material. Inicialmente estudaremos a prática mais votada e depois seguiremos para as demais em escala decrescente da quantidade de votos. Definida a prática corporal pela turma, solicitaremos um registro, por meio de texto e imagens, individual ou em dupla, sobre a prática eleita. Segue abaixo a cédula:

### ELEIÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

### PRÁTICAS CORPORAIS

OPÇÃO 1: \_\_\_\_\_

OPÇÃO 2: \_\_\_\_\_

OPÇÃO 3: \_\_\_\_\_

A partir dessa organização, juntamos todos os materiais<sup>94</sup> referentes a diversas práticas corporais e os colocamos em uma mala de viagem. No dia da aula, mal entramos na sala empurrando a bagagem e a curiosidade já preenchia o ambiente, provocando a primeira pergunta nas/os estudantes: “o que é isso professores, vão viajar?” Terminamos de entrar, pegamos a mala, colocamos em cima da mesa e, com um leve sorriso, dissemos: “Sim! Mas vocês virão conosco. Nossa viagem será pelas práticas corporais”. Nesse momento, abrimos a mala e anunciamos: “experimentem!”

A ideia era não só falar das práticas, mas vivenciá-las para que pudessem senti-las e minimamente terem uma ideia no que estariam votando para estudarem. A aula foi muito divertida e conseguimos experienciar todos os materiais. Rimos muito hoje, brincamos... e depois escrevemos as práticas às quais os materiais correspondiam. Eram as/os próprias/os estudantes

<sup>94</sup> Os materiais aos quais nos referimos são: bolas de futebol, vôlei, basquete, handebol, frisbee, skate, corda, elástico, raquetes, bolas de tênis e de tênis de mesa, fita, arco, malabares, bolas de gude, peteca, raquetes e peteca de badminton, raquetes e bolas de frescobol, mesa de dedobol, pião e quimono.

quem diziam como as palavras eram escritas e, assim, montamos o quadro das práticas (DIÁRIO DE BORDO).

Constituiu-se, portanto, uma aula em que não silenciámos o corpo, que foi divertida, na qual rimos e brincamos, uma aula em que o corpo se fez presente de outro modo, experimentou práticas inéditas sozinho, em dupla ou em trio. O corpo sentiu, abriu-se, suavizou-se, relaxou, ficou leve e se sensibilizou. Depois, na volta para a sala, houve o exercício de escrever as palavras que, há pouco, haviam sido experienciadas e que transpassaram os corpos; Eram termo vivos, vividos, sentidos em corpos igualmente vivos e pulsantes no que parecia ser resultado de um entrecruzamento provocado por quem lê o material referente à prática ao mesmo tempo que sente, em seu corpo, a experiência gerada pelo instrumento, registrando, ainda, o que leu e sentiu, ou seja, uma explosão de acontecimentos produzidas por esse entrecruzamento.

É no resultado dessa experiência que fazemos uma pausa para vermos e analisarmos as palavras escritas pelas/os estudantes, ressaltando que não interferimos, nesse momento, no modo como as palavras foram escritas:

futebol, futissal, dedoubol, tenis, peteca, tenis de mesa, pinguepongue (esse foi o nome que mais gerou polémica em relação ao modo de escrita, até chegar no que chegou. A palavra passou por mudanças a partir das reflexões dxs próprixs estudantes, vejamos: “piqpoq”, “piguempongue”, “piguem pongue”, “pinguepongue”), corda, fita, domino, frisbe, quemada, voule, ginastica artistica, judo, malabares, jogos e brincadeiras, frescobou, isqueiti, mergulho, esquinbordi, artes sircensea (DIÁRIO DE BORDO).

Consideramos um exercício bem interessante para análise, pois havia presença de palavras em português e em inglês e, diante dos ambos os casos, as/os estudantes pareciam escrever conforme eram ditas. Outro ponto de destaque foi a possibilidade de percebermos as facilidades e dificuldades de cada uma/um no exercício da escrita ao mesmo tempo em que a própria análise coletiva contribuía com o processo individual.

Igualmente interessante e importante é a partilha do trabalho pelo diário de bordo, tornando-o uma ferramenta para uma análise não apenas coletiva em relação à

pesquisa, mas também uma investigação em direção ao próprio coletivo, intervindo-se na realidade e produzindo-a, ação que acontece no decorrer do processo, como sugerem as pistas cartográficas. Desse modo, o diário serviu muito mais como dispositivo de possíveis desdobramentos da pesquisa do que enquanto apresentação de resultados. Nesse sentido, a partir da partilha do registro e da leitura das/os colegas, uma vez mais fomos convocados para participarmos de uma das formações de sexta-feira nos turnos matutino e vespertino, tendo como mote de conversa as produções cultivadas em nossas experiências. Esse foi um dos momentos em que apresentar o que vínhamos fazendo era colocar o próprio trabalho em análise dentro da processualidade da investigação, isto é, isso significava uma pesquisa que, sendo interrogada pelos sujeitos enquanto ela ainda era produzida, produz efeitos na nossa própria intervenção e na das/os colegas. Portanto, foi uma conversa que convidou para uma análise, um exercício de deslocamento, de problematização dos modos como pensamos e fazemos nossas práticas educativas-investigativas.

Assim, para este momento, apresentamos o trecho da conversa/análise que trata do que recém narramos sobre a escrita das palavras no quadro após a experiência das práticas corporais, pois, ao apresentarmos o processo de escrita das/os estudantes em relação às práticas corporais a partir dos materiais levados, alguns termos chamaram atenção do coletivo docente, dentre eles, “skate”, palavra de origem inglesa, cuja ortografia usada foi “isqueiti”. A ação tal qual foi produzida nos possibilitou uma discussão interessante sobre o processo de leitura-escrita. apresentamos, então, a transcrição dessa análise:

**Nós:** As palavras em língua estrangeira, o skate que apareceu aqui e que para eles é assim [isqueiti], ou seja, nesse momento estavam escrevendo da maneira que estavam falando. Então aqui eles falaram isqueiti e aí escreveram desse modo.

**Professora alfabetizadora:** para a alfabetização isso tá certo.

**Nós:** então, à tarde, a gente fez um debate sobre o que está certo e o que está errado, se isso...como a gente vai fazer? A gente vai dizer que está certo? A gente vai dizer que está errado? Tem o padrão da norma culta a seguir? Como a gente vai interferir? Bom, a gente não tem resposta.

**Professora alfabetizadora:** na alfabetização, isso está certo. A escrita conforme pronunciada; no processo de alfabetização, escreve-se como se fala.



(...)

**Professora de Inglês:** eu vou puxar a sardinha para o meu lado como professora de Inglês. Se o aluno escreve “isqueiti” desse jeito, eu concordo com a professora alfabetizadora, mas eu diria: “eu aceito isso que você fez que é como o brasileiro escreveria”, mas eu colocaria do lado, eu não diria que fez errado, eu aceito, mas eu colocaria do lado. Diria que é uma palavra de origem inglesa e, em inglês, isso se escreve dessa forma: “skate”. Professoras alfabetizadoras, eu estaria cometendo algum delito?

**Professoras alfabetizadoras:** não!

**Professora de Inglês:** posso fazer isso né?

**Professoras alfabetizadoras:** pode!

**Professora de Inglês:** ah tá, porque eu não ia deixar, isso está doendo o meu olho aqui.

**Todas/os:** muitos risos e gargalhadas.

(...)

**Professor de Arte:** isso é interessante, quando é que a gente vai aceitar que uma palavra se abrasileirou? Quando ela se dicionarizar? Quando for oficial? Por exemplo, o futebol, já está tão embrenhado na cultura brasileira que ninguém pensa, por exemplo, que é uma palavra que veio de outro idioma. E quando a gente vai usar? Tem que esperar tornar oficial? Tem que esperar algum dicionarista para dizer que é dessa forma que a gente tem que escrever?

**Professora de Inglês:** o futebol já está abrasileirado, mas ali “isqueiti”, foi o aluno que fez.

**Professor de Arte:** mas aí o aluno faz daquele jeito e a gente tem que dizer “oh, ainda não saiu no Aurélio”. Como a gente aceita que a palavra de língua estrangeira pode ter outra grafia?

(...)

**Professora alfabetizadora:** eu não sei como minhas colegas alfabetizadoras fazem, mas eu não costumo usar as palavras “certo” ou “errado” no meu vocabulário, porque, se eu usar “certo” ou “errado”, eu o limito. O adulto, ele tem resistência, sempre pergunta: o que você acha? Se eu rotular ele em certo ou errado... ele já espera de mim esse feedback de certo ou errado. É sempre bom ter esse cuidado, porque, se eu digo “está certo” ou “está errado”, e aí, como fica? Como foi produzido? Como foi o processo? Como faz? A gente conduz o processo.

**Professor de Arte:** os alunos do 1º segmento têm muito medo, “não, não vou escrever, vou errar”.

**Nós:** então, a gente fez isso, de ir conversando junto, a gente deixou que escrevessem tal qual a palavra. Depois a gente fez uma reescrita das palavras e deixamos na sala de aula, ao lado do quadro (TRANSCRIÇÃO FORMAÇÃO MATUTINO).

“Por uma pedagogia da pergunta” é uma espécie de livro-conversa em que Paulo Freire e Antonio Faundez (2017) dialogam sobre suas experiências no exílio. Dentre tantos temas abordados, eles nos chamam atenção para a relação e a postura entre professor e estudante no processo de aprendizagem, perguntando Freire a Antonio:

[...] exigiam eles [estudantes] que fosses um professor no sentido tradicional? Antonio: Ah, sem dúvida! O professor é o que detém a verdade e, como tal, tem de dizer a verdade. Mas nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo. (...). O verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-lo através do diálogo, através de rupturas, isto não é aceito pela grande maioria dos estudantes que se acham acostumados a que o professor, hierarquicamente, tenha a verdade (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 62-63).

Nossa análise – que ganha força nesse diálogo – leva-nos a crer que o início do processo de leitura-escrita pode ter como chave a escrita da palavra tal qual é pronunciada e que o importante é valorizar o processo da/o estudante, mantendo à vista o percurso por ela/e trilhado ao invés de dizer se está certo ou errado. Se assim fizéssemos, atuaríamos como quem, com um martelo empunhado em um tribunal, determina se a/o ré/réu é culpada/o ou inocente, a depender do que sabe e, sobretudo, do que não sabe, pois este último caso traz um peso considerável no terreno educacional, como nos advertem Yonezawa e Cuevas (2017, p. 93), ao dizerem que “[...] o não-saber é o crime maior que marca todos os corpos escolarizados”. Logo, indagamos: Que corpo é esse que se sente culpado temendo o exercício da escrita por conta própria? Trata-se do medo de não estar certo, que ronda seus corpos, impede-os de escrever sem consulta prévia, o que entendemos ser compreensível, afinal de contas, quantos “nãos” esses corpos já receberam em suas vidas. É importante também, para nós educadoras/es, escaparmos do julgamento de nossas práticas sob pena de nos aprisionarmos em ações únicas e verdadeiras para a aprendizagem da leitura-escrita, ou seja, em procedimentos que nos mantêm confortavelmente em nossos territórios.

Além disso, as análises nos conduzem para um desdobramento da aprendizagem da leitura-escrita que está relacionada com as relações de poder (e de dominação) nesse jogo da oficialidade das palavras. Desse modo, uma prática corporal que utiliza uma prancha de madeira estreita e alongada com quatro ou duas rodinhas recebe o mesmo nome no que diz respeito à pronúncia, mas modificada na sua forma escrita: “skate” e “isqueiti”. Sendo “skate” um termo de origem inglesa, vale a problematização de seu aportuguesamento e dos modos como esse processo de trazer para o idioma nacional acontece. Em outras palavras, acreditamos que prolongar essa linha é, ao fim e ao

cabo, problematizar as práticas colonizadoras, entendendo o Brasil como um país colonizado em todos os seus aspectos, sobretudo na língua. Nesse sentido, talvez possamos dizer que não temos uma língua materna, mas uma língua colonizadora que opera nossa comunicação. E, ao insistirmos em uma naturalização dos usos de outro idioma colonizador, o inglês, mantemos ainda mais presente a condição de colonizado. Logo, é

[Paulo]: Evidente que os colonizadores passam o tempo todo do seu domínio testemunhando aos colonizados que a única língua bonita, culta, capaz de expressar a beleza e a exatidão é a sua. Para eles, os colonizados não têm propriamente uma língua.

Antonio: Eles têm dialetos.

Paulo: Como também a história do colonizado, do ponto de vista do colonizador, começa com a chegada do colonizador (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 199).

Diante disso, é importante estarmos atentas/os a esses processos de escrita, considerando, assim como Conceição Evaristo (2020, s/p, aspas da autora), que

[...] escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Apesar de nossas análises seguirem uma perspectiva progressista que considera o percurso da/o estudante no aprendizado da leitura-escrita, sentimos o incômodo na insubordinação da palavra “isqueiti”. Fomos capturadas/os no instante em que a frase “o meu olho está doendo aqui” foi pronunciada, gerando risos e gargalhadas em tom de concordância com o que estava sendo dito. Essa situação nos leva a considerar que estamos sempre no fio da navalha entre as práticas conservadoras e progressistas, ou seja, não estamos a salvo das ações conservadoras por nos considerarmos progressistas, o que precisamos é de uma atenção constante para escaparmos dessas armadilhas preparadas por forças autoritárias que imprime em nós uma sensação de sermos as/os guardiãs/os e transportadoras/es do conhecimento, aprovando e desaprovando práticas discentes ou mesmo não

percebendo as brechas para entrarmos, um pouco mais, em suas produções, como aconteceu no caso da palavra “isqueiti”. Naquele momento da formação, não nos demos conta da possibilidade de uma consulta ao dicionário, ainda que o professor o tenha mencionado, mas agora ouvindo de novo o áudio enquanto escrevemos, por curiosidade, realizamos a consulta à procura do termo e eis que encontramos o seguinte verbete: “esqueite (es.quei.te): s.m. 1. Prancha de madeira, fibra ou outro material, estreita e alongada, com duas ou quatro rodinhas; *skate*. 2. (Esp.) Esporte praticado com essa prancha; *skate*” (BECHARA, 2011, p. 540). Ou seja, ao sermos capturadas/os pela armadilha do autoritarismo, não nos demos conta de que as/os estudantes se aproximaram, e muito, da palavra escrita tal qual define o dicionário. “Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição de humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 29).

Manter-se na posição de humilde é manter-se aberto e disponível ao diálogo, é se aproximar para conhecer o que o outro demanda e com ele construir, é fazer do diálogo um encontro onde se cruzam ideias, reflexões e ações. Nessa perspectiva, considerando que o tema gerador eleito em assembleia estudantil é “A situação política no Brasil atual”, decidimos que as práticas corporais a serem postas no cruzamento com a leitura-escrita fossem elegidas pelas/os próprias estudantes por um processo eleitoral já narrado por nós aqui nesta seção. No entanto, o que não fizemos ainda foi dizer quais foram as práticas eleitas. Antes, porém, é preciso mencionar que esse processo aconteceu nas três turmas de primeiro segmento nas quais estivemos inseridos em 2017. Sendo assim, registramos a votação da turma na Escola de Ciência e Física:

Hoje nosso objetivo é a realização das eleições das práticas corporais e dxs representantes de turma. Entregamos as cédulas, lemos o que estava escrito nela e explicamos como seria o processo. Uma estudante apresentou mais dificuldades, porque está no processo inicial de descobrir e conhecer as letras do alfabeto. Na sequência, realizamos a apuração e, como resultado final, tivemos como opção 1 o futebol, opção 2 os jogos e as brincadeiras e opção 3 o tênis (DIÁRIO DE BORDO).

Já votação da turma Sede procedeu da seguinte forma:

A noite de hoje foi destinada para a eleição das práticas corporais e o processo foi iniciado com a entrega da cédula e a leitura coletiva do que nela estava escrito. Explicamos como seria o processo de votação e, mesmo assim, algumas pessoas tiveram dúvidas, tanto quanto ao nome da escola e da turma como em relação às práticas corporais, bem como no que tange à escrita das palavras, mesmo elas estando presentes em um cartaz colado na parede da sala. Apesar dessas dificuldades, conseguimos realizar a votação e, depois da apuração, tivemos, como resultado, o vôlei como opção 1, o futebol como opção 2 e o dominó como opção 3 (DIÁRIO DE BORDO).

Narramos, ainda, a votação da turma Forte São João:

Para hoje, retomaremos a eleição das práticas corporais (...). Apesar de algumas pessoas já terem completado toda a cédula de votação na semana anterior, preferimos retomar com as cédulas em branco. Uma vez mais, Ademir deu conta de tudo muito rápido. Esperamos xs demais estudantes terminarem para, então, apurarmos os votos. Após a apuração dos votos, tivemos, como resultado final, o seguinte: a opção 1 foram jogos e brincadeiras, a opção 2 futebol e, a opção 3 ginástica artística (DIÁRIO DE BORDO).

O processo eleitoral nas três turmas, além de ter-nos dado o resultado das práticas, também nos indicou pistas acerca dos tempos e das condições de leitura-escrita das/os estudantes. Assim, definidas as práticas corporais, e havendo a ideia de que elas seriam atravessadas por aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos em articulação com a leitura-escrita e os temas que envolvem os seminários da escola, iniciamos nossa caminhada, ouvindo, uma vez mais, as/os estudantes, dessa vez, por meio de um questionário que nos auxiliaram sobre o que poderíamos abordar nas aulas. O questionário era o mesmo para as três turmas, mudando-se apenas o nome da prática corporal:

1.- O que você conhece sobre futebol?

Impedimento, lateral, gol, uniforme, bola, cartões vermelho e amarelo, 11 pessoas para cada lado, bicicleta, comemoração, chuteira, campo, camisa, grama, luva, trave, joelheira, tornozeleira, toque de bola, pênalti, flamengo, vasco, jogadores do Brasil, torcida, escanteio, preto e vermelho, homem bonito, emoção e falta. Ou seja, para a pergunta um posso dizer que conhecem algumas regras, o uniforme e o local de jogo.

2.- O que você quer aprender sobre futebol?

Juiz, jogar mais do que Neymar, por que é essa baderna?, chutar a bola, regras, jogar, técnico, presidente e bandeira. Ou seja, desejam aprender sobre a organização do futebol e o ato de jogar.

3.- Qual a relação entre a situação sócio-política do Brasil atual e o futebol?

Política e futebol não se misturam, manutenção do estádio, CBF, futebol leva conhecimento sobre o Brasil para o mundo, investimento, Brasil desenvolvido futebolisticamente.

4.- Mulher não nasceu para jogar futebol. Você concorda com essa frase? Justifique.

Sim, porque não tem preconceito; não, porque aprende-se a jogar independente de gênero, são capazes, têm habilidade (DIÁRIO DE BORDO).

Vale destacar que

Ao lermos as questões, uma estudante disse que só os homens seriam capazes de responder as perguntas pelo fato de serem homens e, por tal condição, têm uma relação que seria natural com o futebol. Intervimos, dizendo que essa era uma fala que daria para dialogar com a pergunta.

Ter as respostas que tivemos atreladas ao comentário da estudante nos fez provocar nas/os discentes o desejo pela história do futebol e de como a política e essa prática corporal têm uma relação próxima, o que também nos permitiu abordar questões relacionadas a gênero e raça. Em função disso, pousaremos momentaneamente nossa atenção nessa turma.

Desse modo, nas escritas das/os estudantes em relação ao futebol, vimos uma fresta, uma brecha por onde o corpo pudesse passar e se posicionar no meio, experienciando questões relacionadas à prática corporal elegida, de tal modo que pudéssemos ler nele – no corpo – a história do futebol. Nesse sentido, se tanto questionamos, em nosso percurso, o corpo “imóvel” em um processo educativo fabricado para esse fim, sentimos que, nesse momento, poderíamos produzir os movimentos de desterritorialização, deslocando as leituras, os corpos e as escritas para outro lugar. Nesse sentido, se é o corpo todo que aprende, como diz Freire (2017), então, que o façamos de outro modo, possibilitando a ele experiências diferentes daquelas que o objetifica. Assim, “iremos” para a Inglaterra onde “[...] faremos uma dramatização envolvendo personagens, como a rainha, um guarda real e Charles Miller para contar o início do futebol moderno. Depois simularemos o jogo de futebol ‘sem regras’ entre

os ‘meninos’ e as ‘meninas’, tomando chá com torrada” (DIÁRIO DE BORDO). Com isso, estávamos apostando em uma leitura da história do futebol em que o corpo vivenciaria de fato, ao invés de ficar em seu território mesa-cadeira, recebendo, copiando informações sobre a história. Por que não arriscar outro modo? “Por que negar à criança maior, ao adolescente, ao adulto, a chance de continuar a aprender brincando, tendo prazer?” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 29).

A seguir, apresentaremos as paisagens, via nosso diário de bordo, daquilo que produzimos – nós, a professora alfabetizadora e as/os estudantes – nessa viagem pela história do futebol, mas também do nosso percurso na busca pelo lugar do corpo no processo de leitura-escrita:

Hoje é a noite em que atravesso a cidade para dar aula e, nessa viagem, passei por alguns caminhos para que o encontro com xs estudantes pudesse acontecer... como a ideia central é a viagem para a Inglaterra, fui ao super atrás de chás e de biscoito para encenar a nobreza feminina e seus tradicionais chás da tarde, depois fui ao mercado buscar acessórios (coroa, gravata, chapéu) que pudessem identificar as personagens rainha, guarda real e Charles Miller. Agora estou aqui na expectativa para o começo da aula de hoje... espero que venham meninos e meninas a fim de que a encenação ocorra<sup>95</sup>.

Aos poucos, a galera vem chegando... sentam, abrem os cadernos e copiam o roteiro da aula. Começamos pela retrospectiva do encontro anterior, pedindo que xs estudantes nos contassem o que realizamos e, em seguida, li o diário de bordo para ver se o que eu havia escrito estava de acordo com o que fizemos. A ideia é socializar o registro com xs estudantes no intuito de colocá-lo em diálogo com os sujeitos que participam do processo de investigação<sup>96</sup>.

Na sequência, conversamos sobre o questionário<sup>97</sup> e, nessa ocasião, problematizamos a questão da história do futebol. Nesse momento, dois estudantes começaram a ficar inquietos, porque queriam responder sobre a criação do futebol moderno e um deles já foi logo dizendo que isso havia se dado na Inglaterra.

---

<sup>95</sup> Há que se estar à espreita, pois nos descuidamos e fomos capturados pelas armadilhas conservadoras que mantêm os corpos presos às suas genitálias. Homem não interpreta personagem feminino e mulher não interpreta personagem masculino. Caímos nessa armadilha ao esperarmos pela presença de “meninos” e “meninas” para que uma encenação em que há personagens masculinos e femininos aconteça.

<sup>96</sup> Partilhar o diário, coletivizar a pesquisa, cultivar a produção são experiências de um fazer em conjunto, colocando a investigação em permanente análise. Essas são as premissas das pistas cartográficas.

<sup>97</sup> Entendemos que conversar sobre o questionário é também um modo de lermos de novo o que escrevemos, de pensarmos sobre o que registramos, de refletirmos se o que redigimos foi mesmo o que gostaríamos de ter escrito.

A conversa sobre a questão da mulher foi muito boa para discutirmos gênero e preconceito a partir da fala de uma estudante que disse que jogadoras de futebol são “sapatão”<sup>98</sup>.

Depois partimos para a pergunta sobre a relação entre a situação política do Brasil e o futebol e demos alguns exemplos da ligação do governo com a construção dos estádios para a copa do mundo, do preço dos ingressos e do custo de vida da população de um modo geral. Também trouxemos exemplos da Argentina e de como os jogadores lá propuseram e realizaram recentemente uma greve.

Refletidas as questões e as respostas, partimos para a nossa viagem à Inglaterra, colocando o globo terrestre<sup>99</sup> em cima da mesa e pedindo que xs estudantes se aproximassem para identificar o referido país (antes, explicamos a diferença entre o mapa e o globo). A nossa tática foi mostrar onde ficava o Brasil e a Europa em um mapa para, então, partirmos ao globo. Uma estudante utilizou uma estratégia interessante: ela, sabendo que Inglaterra começava com a letra “i”, procurou palavras que começavam por essa letra, lendo os termos. Ficamos um bom tempo nessa atividade até que as/os discentes encontraram.

Em seguida, partimos para o regime político da Inglaterra, porque nossa ideia é identificarmos a rainha e o guarda real. As/os estudantes atendiam às nossas expectativas, dizendo sobre a rainha (hábitos e costumes) e o guarda real (suas características). Depois trouxemos Charles Miller para a história com uma brincadeira chamada “forca”<sup>100</sup>, em que xs estudantes tinham que adivinhar o nome e o sobrenome, tendo, como recompensa, uma caixa de bombom. Nós nos surpreendemos positivamente, porque a turma falou as letras certas de modo que concluiu a brincadeira muito rápido, o que fez com que perdêssemos a aposta.

Expostas todas as personagens, partimos para a encenação e elegemos uma estudante como a rainha, um discente como guarda real e outro como Charles Miller. Nesse momento, a turma disse que a estudante precisava de

---

<sup>98</sup> Uma vez mais a questão de gênero apareceu. Nesse momento, trouxemos a fala da estudante, segundo a qual os homens é que saberiam responder ao questionário para abrir o diálogo sobre a presença da mulher no futebol. Procuramos problematizar a ideia de que tal prática corporal só é entendida pelos homens ou de que ela é o mundo dos homens, relativizando, ainda, a visão de que, se a mulher se faz presente, logo, ela é ‘sapatão’ e, portanto, perde a feminilidade. Conversamos, tentando buscar pistas sobre como produzimos essas ideias em um diálogo que não se encerrou nessa aula, mas apenas aguçou a curiosidade sobre a temática ao dizermos que algumas das pistas poderia estar na história do futebol.

<sup>99</sup> Considerando o território da/o estudante em sala de aula como sua cadeira-mesa que determina limites ao corpo e levando em conta que os limites do componente curricular estabelece o que aquele corpo deve saber de forma fragmentária, propusemos o desafio da leitura-escrita que se entrecruza com o corpo, uma experiência em que se lê-escreve em movimento, como foi o caso do uso do globo terrestre para descobrirem geograficamente onde fica Inglaterra e identificarem a distância percorrida até o Brasil, os contextos e as mudanças. Essa experiência provocou, nas/os estudantes, o exercício do pensamento levando uma delas a dizer que deveriam procurar no globo as palavras que começam com a letra “i”, porque é assim que se escreve Inglaterra. Havia, então, o globo na mesa, as/os estudantes em volta e todo esse reboiço em que se cruzavam leituras-corpos-escritas em um movimento de produção de conhecimento a partir da desterritorialização, a partir da qual derrubamos os muros, empurramos as mesas, deixamos as cadeiras de lado e nos arriscamos.

<sup>100</sup> Hoje, enquanto lemos-escrevemos estas linhas, ao mesmo em que há um crescimento assustador de práticas fascistas em que corpos são agredidos, violentados, massacrados, assassinados executados, percebemos que utilizaríamos uma estratégia diferente dessa de que nos servimos, conhecida como forca: brincadeira de adivinhação de nomes. Para se identificar o nome, as letras são ditas de modo que se ela é presente na palavra, é escrita no local correspondente; no entanto, se não, ao lado, vai sendo desenhado uma forca e um corpo. Se o grupo errar a ponto de não conseguir adivinhar, acontece a execução.



uma coroa e imediatamente sacamos da bolsa o objeto para ela, assim como, um chapéu de polícia, uma gravata borboleta e uma bola. Pronto! A cena estava montada, o enredo foi Charles Miller pedir permissão ao guarda real para falar com a rainha para, então, pedir que lhe permitisse levar o futebol para o Brasil.

A encenação foi massa! Xs estudantes acrescentaram falas e gestos que não havíamos combinado. Após a performance, os meninos foram jogar o futebol e as meninas<sup>101</sup> tomaram o chá acompanhado de biscoitos e de música como representatividade da nobreza feminina.

Por fim, dividimos a sala em dois grupos: o que ainda não havia terminado o questionário e o que começou a ler o texto<sup>102</sup>. É perceptível a mudança de algumas/alguns estudantes em relação à leitura, avançaram e muito em relação ao ano de 2016 (DIÁRIO DE BORDO).

Seguindo pela história do futebol, agora quanto à sua chegada ao Brasil,

Abordaremos a questão racial no futebol de tal modo que dividiremos a turma em dois grupos, por meio da autodeclaração<sup>103</sup> em negrxs e brancxs. Nesse encontro, xs que se considerarem brancxs jogarão. Para além disso, daremos sequência aos grupos do questionário e do texto (trabalhar a interpretação dele) (DIÁRIO DE BORDO).

Mas antes

[...] fizemos o trabalho de memória, trazendo à baila o que realizamos no encontro anterior. Uma dupla de estudantes contou para xs colegas a encenação envolvendo a rainha da Inglaterra, o guarda real e Charles Miller. Depois eu li meu diário referente a esse dia e exibimos as fotos e os vídeos da performance.

Após esse trabalho de memória, solicitamos que xs estudantes ficassem do lado de fora da sala, porque chamaríamos pessoa por pessoa para fazer a autodeclaração<sup>104</sup>, no entanto, não dissemos que era isso o que teríamos que realizar, apenas orientamos que as/os discentes responderiam a uma questão.

Muitxs estudantes ficaram nervosxs, pois não imaginavam do que se tratava e deram a entender que estavam receosxs por não saberem responder. A professora ia chamando as pessoas, que sentavam ao meu lado, e eu ia perguntando se elas se consideravam brancas ou negras (DIÁRIO DE BORDO).

<sup>101</sup> Uma pista para seguir na conversa sobre a presença e a ausência da mulher no futebol.

<sup>102</sup> O texto se referia à história do futebol.

<sup>103</sup> Embora haja outras categorias para autodeclaração, escolhemos, para esse exercício, as categorias negra/o ou branca/o por entendermos que elas contribuirão para reflexão sobre a presença e ausência dos negros e brancos no futebol no início do século passado.

<sup>104</sup> Nessa enquete da autodeclaração, das 12 pessoas que participaram, dez se autodeclararam negras e duas, brancas.

Nossa aula acabou junto com a conclusão da autodeclaração. Assim, no encontro seguinte,

Começamos com a espera da chegada das duas pessoas que se autodeclararam brancas no encontro anterior e, como hoje a ideia é experienciar o futebol da elite branca, precisaremos<sup>105</sup> desses estudantes hoje. No entanto, parece-me que só uma delas estará presente, o que não impedirá essa vivência. E, assim, fizemos: o estudante fora o único representante da elite branca brasileira e o tratamos como tal. Ele gozou de todo o conforto e privilégio da elite, teve o vestiário limpo, recebeu massagem antes do jogo, sua chuteira foi engraxada, tomou suco, recebeu seu uniforme limpo, enfim, foi muito bem tratado para poder jogar o melhor que sabia, teve condições para desempenhar bem.

E, enquanto jogava no espaço da grama, o restante da turma, comunidade negra, recebeu informações sobre a maneira pela qual os negros eram tratados pelos clubes de futebol, as práticas do pó de arroz do Fluminense e a aceitação dos negros pelo Vasco. Depois fomos para a janela para olhar o jogo realizado pelo estudante branco para que pudessem aprender sobre o futebol, pois essa observação será posta em prática no próximo encontro (DIÁRIO DE BORDO).

“Uma cena impactante”: assim essa experiência foi definida por um dos professores presentes ao ser apresentada na formação coletiva de sexta-feira. Uma cena impactante abre caminhos para uma análise coletiva, colocando em questão os efeitos de uma experiência como essa nos corpos de quem a vive. Vamos ao processo de análise:

**Professor de História:** Ouvindo a narrativa, vejo você indo à história e identificando, naquele contexto histórico, os negros limpando o vestiário para os brancos e, aí, como é isso, usar, na reprodução da história, a reprodução da história para superação dela? Eu acho que esse pode ser um objetivo, porque, se não, também a gente vincula essa etapa da história, dizendo que não tem como, ou, então, faz uma inversão cinematográfica, achando que isso é uma ação afirmativa.

**Nós:** Você ainda tem hoje os negros limpando espaços para os brancos, o lance é, como a gente atua sobre isso? Como nos colocamos no mundo frente a isso? Isso existiu e hoje o que a gente faz com isso? Como eu, a partir dessa experiência, posso me relacionar com o mundo? Então, a ideia é tentar mostrar como aconteceu e tentar fazer com que isso seja um dispositivo de mudança, de como eu mudo esse pensamento. Mas não é uma coisa simples.

**Professora alfabetizadora:** Eu ainda não consegui entender, como é feito esse processo de limpar o vestiário? Como é feito esse cuidado para o aluno

---

<sup>105</sup> Uma vez mais capturados... Dizer que essa experiência, para acontecer, dependeria da presença dos corpos brancos, é ignorar o que disseram Freire e Faundez (2017) sobre a presença do colonizador se fazer por sua sombra ou do que apontaram Simas e Rufino (2018) sobre o carregamento colonial.

não fazer o que ele já faz em seu cotidiano? Então, ele acaba reproduzindo o que ele já faz? Para ele continua sendo uma coisa normal?

**Professora de Inglês:** Ele percebe?

**Professora alfabetizadora:** Porque, na verdade, ele está reproduzindo o que foi o dia a dia dele. Ele está reproduzindo o dia a dia dele, porque é normal ou pra questionar sobre o que ele faz? Ele consegue? E, depois de tudo, no final, quando você avalia com eles, eles conseguem perceber isso ou continua sendo como uma ação normal?

**Professora de Inglês:** Ele percebe o porquê de ele estar naquele lugar? Porque, às vezes, ele faz aquilo ali como natural para ele.

**Professora de Educação Física:** Tem uma professora que trabalha com dramatização nas aulas e ela provoca, nas alunas dela (a maioria negra), essa questão do estranhamento, quer dizer, pra sair do senso comum e dar um salto de compreensão. Senão ela vai lá e “ah, tudo bem, eu pego o pano e limpo, já faço isso mesmo”.

**Nós:** Então, essa prática não cai de paraquedas, a gente volta na história, a gente contextualiza aquele período histórico pra poder fazer as vivências e entender, naquele momento, como que isso se dava e obviamente, após essas experiências, a gente tem uma conversa também, ou seja, não é uma prática que cai de paraquedas, não é uma prática de uma reprodução do que os estudantes fazem, mas é daquele momento histórico. Tudo bem, os alunos hoje podem continuar fazendo isso, mas, naquele momento, em um determinado contexto, as coisas caminhavam dessa forma.

**Professora de Educação Física:** Os estudantes percebem isso? Essa questão da temporalidade? Porque, se não, é reproduzir a reprodução da reprodução da reprodução. Quando, nessa dramatização, o aluno vai tomar para si a consciência da sua condição histórica, de sua emancipação ou vai só ficar reproduzindo, quer dizer, em que momento se dá esse salto? Ou vai ficar assim, porque é assim, sempre foi assim...

**Nós:** Então, mas a ideia não é uma conversa no sentido de que a história é linear, de que é assim ou não é assim. A nossa conversa e a nossa intenção não ocorrem no sentido de mostrar que a história é linear e de que sempre foi assim isso nem sempre foi assim nem sempre eles limpavam. Aconteceu alguma coisa no mundo que fez com eles tivessem essas ações, então, nem sempre essas coisas aconteceram, então, a nossa intenção é que eles percebam que isso tem um marco. Isso aconteceu em um determinado momento, os sujeitos não nasceram assim e vão continuar assim (TRANSCRIÇÃO FORMAÇÃO MATUTINO).

“Reprodução”, “cópia”, “decalque” foram termos intensamente debatidos em todo o nosso percurso e, nesta análise, parecem ganhar força. Se voltarmos em Freire (2005), veremos que ele denuncia a educação bancária por perceber que ela se sustenta pela objetificação do sujeito, transformando-o em recipiente ou, como o próprio autor diz, em “vasilhas” que precisam ser preenchidas e, uma vez preenchidas, a tarefa de quem a executa estará cumprida. A educação criticada baseia-se em uma transferência de conteúdo que não implica reflexão, diálogo, problematização, o ser inacabado, aberto, inconcluso, mas sim a realização do depósito e de uma comprovação de que este tenha sido realizado com sucesso, o que, para a educação, pode significar exames, testes diante dos quais cabe à/ao aluna/o confirmar com a

cópia, a reprodução, a repetição daquilo que lhe foi transferido. Se recorrermos a Della Fonte (2010), como já fizemos neste trabalho, também veremos que essa concepção bancária, quando utilizada pela Educação Física, baseia-se na memorização e repetição de movimentos sem pistas para que se possa compreender e/ou refletir o que estão fazendo. Um corpo que só reproduz e memoriza é um corpo que, aos poucos, vai perdendo o seu axé e, por isso, vai se desvitalizando, desperdiçando-se, desencantando-se, como bem denunciam Simas e Rufino (2020). Se citarmos Deleuze e Guattari (1995), ouviremos que a cópia ou o decalque de algo como reprodução o torna passível de ser reproduzido infinitamente, o que nos faz pensar que uma prática educativa baseada na reprodução e no decalque é uma ação determinada a permanecer como está.

Nesse sentido, se olharmos para a impactante cena com uma lupa, instrumento que nos permite focar em algo específico e, ao mesmo tempo, impede que vejamos seu entorno, é possível que seja visualizada uma prática reprodutiva. No entanto, se usarmos, ao invés da lupa, uma atenção desfocada, que nos possibilita ver a cena e também seu entorno, a prática não será reprodutiva. Isto é, se olharmos para a cena sem perdermos o contexto de vista, detectaremos forças circulantes de um processo em curso, como diz Kastrup (2009). Logo, detectaremos uma aposta em práticas que apontam para um processo não linear que percorre a história, transitando entre acontecimentos que atravessam os corpos e suas relações com o objeto em estudo, neste caso, o futebol. É uma travessia que se faz mediada por experiências que cruzam corpo, leitura e escrita, abrindo caminhos para conexões que nos permitem problematizar nosso lugar no mundo e entendê-lo não como algo natural, dado e imutável, mas enquanto passível de mudanças. Se falamos de práticas que apontam para um processo não linear e para experiências que, embora cultivadas coletivamente, geram efeitos singulares em cada corpo, então, é melhor resistirmos à tentação (autoritária) de responder ao momento do salto, do clique, da virada de chave.

De volta à narrativa por meio do diário de bordo, trazemos o que produzimos ainda no encontro que gerou a análise recém apresentada:

[...] dividimos a turma no grupo do questionário e do texto. Ficamos juntos do grupo do questionário e atentxs ao do texto, que, ao ser solicitado para dizer sobre o assunto contemplado pelo texto, chegou à conclusão de que era necessária mais leitura e assim o fizeram. Leram mais uma vez e, concomitante a isso, escreveram sobre o que entendiam e, no final produziram, um texto do texto, o que possibilitou aos sujeitos desse grupo a compreensão do que leram. Esse movimento foi muito legal.

Sobre o grupo do questionário, nossa preocupação foi fazer com que xs estudantes “se jogassem” na escrita, ou seja, que perdessem o medo de arriscar, que escrevessem... e assim fizeram e entenderam/entendemos o que estava escrito nas respostas (DIÁRIO DE BORDO).

Assim caminhamos, entrecruzando leituras, escritas e corpos, chegando ao futebol dos negros:

No início da aula, fizemos a retrospectiva do encontro anterior, tanto pelos estudantes, como pela leitura do diário e, na sequência, conversamos sobre a diferença entre os dois grupos (o do questionário e do texto) e solicitamos que o segundo o apresentasse à turma.

Acho que xs estudantes desse grupo se assustaram com a solicitação, mas, apesar disso, foram para a frente da sala e contaram o que haviam entendido do texto. O começo foi meio complicado, se embolaram para falar, mas depois a coisa deslanchou. Ao terminarem a apresentação, uma discente bateu palmas para o grupo, porém, pedi que, em vez disso, pensassem sobre o que ouviram e se tinham alguma dúvida. Nesse momento, a própria estudante que bateu palma disse que não havia entendido muito bem o início da apresentação, o que fez com o que o grupo apresentasse novamente. Ao final da segunda apresentação e depois de todas/os terem entendido o grupo foi aplaudido<sup>106</sup>.

Na sequência, voltamos ao tema dos negros no futebol e dissemos que hoje seria o dia em que a comunidade negra mostraria a prática corporal que observava dos brancos e foi assim: foram para o espaço da grama e ficaram tocando a bola em um grande círculo. Entre um toque e outro, uma estudante perdia o sapato, outro fazia bicicleta e outras firulas mais (esses dois momentos nos possibilitaram a leitura e a conversa sobre o jogador Leônidas da Silva). Depois um outro estudante teve a ideia de criar um gol e de ser o goleiro, no entanto, não durou muito, porque a bola foi chutada para fora do espaço, indo parar no meio da rua.

Um estudante disse que atualmente os negros são a elite do futebol pelo fato de serem a maioria. Concordamos, mas mencionamos que, ainda hoje, essa prática corporal é coordenada por uma maioria branca.

---

<sup>106</sup> É importante dizer que foi a primeira vez que essas/es estudantes viveram a experiência de ler um texto e de apresentá-lo às/aos colegas. O grupo foi formado por quatro pessoas e as estratégias utilizadas para chegarem à apresentação foram criadas pelo próprio grupo. Ao se juntarem para a primeira leitura, decidiram que uma pessoa leria em voz alta, no entanto, ao perceberem que estavam com dificuldades de acompanhar, mudaram a estratégia e passaram a ler individualmente para depois cada qual dizer o que havia entendido e, então, sistematizar esses entendimentos por escrito, criando o que chamamos de texto do texto.

Após o jogo e a conversa sobre ele, iniciamos o processo de produção de texto coletivo,<sup>107</sup> que, por enquanto, está assim:

“Aprendemos que o futebol veio da Inglaterra trazido na bagagem por Charles Miller para o Brasil”.

“Sabemos que o futebol é realizado em um campo com duas traves e onze jogadores para cada lado”.

“O futebol é organizado da seguinte forma: uniforme (camisa, calção, meião, caneleira, chuteira e luva para o goleiro)” (DIÁRIO DE BORDO).

Depois de termos trabalhado o futebol pelos homens, brancos e negros,

[...] a gente entrou com a questão da inserção das mulheres no futebol. Para isso, deixamos os meninos jogando bola e, para as meninas, trabalhamos com algumas mulheres que atuam pelo mundo afora: Dandara, Malala, Chiquinha Gonzaga, Maria Quitéria, Zacimba Gaba, Marta, Simone de Beauvoir, Maria Lenk, Maria da Penha, Elza Soares, Roberta Close, Chica da Silva e Olga Benário<sup>108</sup>. Então, a gente conversou sobre essas personalidades e, na sequência, a ideia era que elas fossem onde jogavam os meninos para que assumissem, então, seu lugar no futebol. Chamamos esse movimento de “A Revolução Feminina”. Elas chegam lá, pegam a bola e começam a se inserir no futebol (DIÁRIO DE BORDO).

Outra cena colocada em análise na formação coletiva foi esta:

**Professora de Educação Física:** Aí, os meninos vão para sala e as meninas ficam sozinhas?

**Nós:** As meninas tomaram a bola dos meninos e começaram a jogar e eles ficaram de lado e, aí, depois foi trabalhada a ideia do jogo junto.

**Professora de Educação Física:** Mas eu digo assim, eles não tiveram acesso a essa revolução feminina?

**Nós:** Tiveram, a gente assistiu junto só que com uma diferença: a gente começou a contar a história das nossas mulheres. Então, a gente apresentou as fotos das nossas estudantes e as mulheres da nossa turma começaram a contar as suas histórias.

**Professora de Educação Física:** no mesmo dia do futebol ou em outro momento?

<sup>107</sup> O texto coletivo é a experiência de se produzir uma composição coletivamente de modo que as/os estudantes falam palavras e frases que vão sendo complementadas por todas/os. Nós, professoras/es, anotamos, no quadro branco, o que é dito, orientando a estrutura do texto.

<sup>108</sup> Deixar os meninos jogando futebol e as meninas dentro da sala foi uma estratégia para conversar com elas sobre a mulher não apenas no futebol, mas na sociedade de modo geral e trouxemos, como dispositivo para a conversa, as mulheres citadas e suas respectivas histórias de vida e de luta, porque a ideia de tematizar a mulher no futebol é fazer com que elas se organizem para interromper o futebol dos meninos e inaugurarem o das meninas.

**Nós:** Em outro momento.

**Professora de Educação Física:** Eu só quis saber pelo seguinte: pelo fato de que vocês separaram a turma, então, ficou aquela velha história de Educação Física, meninas para um lado e meninos para outro.

**Nós:** Mas tinha uma intenção.

**Professora de Educação Física:** Sim, tinha uma intenção. Aí, vocês fizeram uma intervenção em que as estudantes assumiram o futebol, mas elas não fizeram isso a ponto de ficarem com a bola e eles não. Então, elas não assumiram realmente, teve integração. Elas não dominaram totalmente e eles tiveram aquele momento sozinhos mais uma vez.

**Professor de Matemática:** Mas isso era um processo de interação, eu penso assim, um processo de interação a partir do qual elas vão ocupando o espaço.

**Professora de Educação Física:** Mas eu quis dizer que, já que teve a questão do domínio delas e a integração com eles, porque elas iam falar “agora a bola é nossa, vocês estão de fora”? Porque, se em um determinado momento elas se sentiram excluídas, por que, então, não tomaram a posse e falaram “vocês estão de fora e nós ficamos com a bola?” Eu não estou dizendo só sobre a relação do futebol, é a relação de estar na frente mesmo, né? Por que elas não tomaram a frente e começaram a escolher o time? Elas foram separadas em um momento e assistiram à revolução feminina. Depois, no outro momento, eu queria saber se elas tomaram a frente e determinaram a troca de posições.

**Professor de História:** Mas tem uma questão histórica, qual seja, o fato de as mulheres serem maioria na categoria do magistério não significa que elas o são na direção desse magistério. Então, assim, tem um tempo histórico aí do assumir, que é de uma complexidade muito maior do que esse tempo histórico que você quer colocar. Então, assim, saquei e agora o mundo é nosso? Tem uma história de 600 anos aí.

**Professora de Educação Física:** Mas isso não impede que eles assistissem também, no mesmo dia, o processo que elas assistiram, mas ele falou que não, que a construção foi feita diferente, eles assistiram aquele momento de uma forma diferente. Eles assistiram aquela construção que elas assistiram digamos assim, de pessoas historicamente conhecidas; os homens conheceram a história das mulheres da turma.

**Nós:** Não, eles conheceram também.

**Professora de Educação Física:** Sim, mas eu falei, a proposta foi que o ambiente foi exclusão para o outro.

**Nós:** Não, a gente viu depois do jogo e aí as mulheres contaram suas histórias (TRANSCRIÇÃO FORMAÇÃO MATUTINO).

Embora a professora de Educação Física tenha trazido questões importantes, olhando agora outra vez para o diálogo como um todo, parece-nos que houve um desencontro de informações. Ela se refere à revolução feminina como momento dentro da sala de aula, o que a leva a questionar sobre se os meninos assistiram à revolução feminina separados. No entanto, o que pretendemos dizer foi que as meninas estiveram em sala de aula enquanto os meninos jogavam, para que elas pudessem conhecer e se

aproximar das histórias dessas mulheres conhecidas nacional e/ou internacional e/ou mundialmente. Os meninos conhecem a história das mulheres junto com as meninas propositalmente, porque, ao final da apresentação das mulheres mais conhecidas, aparecem, na tela, os rostos das mulheres da sala de aula e, à medida que isso ocorre, elas vão nos contando suas histórias. A temática da mulher ganhou novos contornos, pois fomos procuradas/os por uma estudante de iniciação científica do Departamento de Línguas e Letras da UFES para desenvolver uma intervenção pontual em sala de aula com a temática “Manchetes sobre Violência Contra a Mulher”. O objetivo da intervenção foi conversar com as/os estudantes a respeito de manchetes do jornal A Tribuna entre os anos de 2013 e 2014. Ao todo, foram dez manchetes:

1. Mulher tira foto e é ameaçada por marido.
2. Espancada por causa de celular.
3. Surra após marido ver conversa no WhatsApp.
4. Grávida é espancada por assistir televisão.
5. Cozinheira é agredida após sair de festa.
6. Mulher apanha após ser vista com amigo.
7. Mulher demora a chegar em casa e é espancada.
8. Morta após acabar namoro.
9. Espancada por aparecer em vídeo no Facebook.
10. Marido mata mulher a facada.

Um dos destaques da intervenção foi quando a estudante chamou a atenção para o modo como a mulher era duplamente violentada: a violência física que a levou para o jornal e a da própria redação da manchete, isto é, na maioria delas, o que se vê em destaque é a mulher e, não o homem como o agressor. Com essa intervenção, sentimos que ganhamos força na questão da mulher.

Após esse encontro, nós, docentes, fizemos uma visita ao questionário que vem orientando nossas aulas e lembramos que

[...] a turma queria entender um pouco sobre o funcionamento de um time de futebol, de como funciona o cargo de técnico, enfim, a organização. Então, a



gente trabalhou com a ideia da profissionalização do futebol e como a gente fez isso? Elegemos algumas/alguns estudantes para que fossem uma espécie de donos/as do time com uma quantia imaginária de 100 mil reais<sup>109</sup> para contratarem jogadoras/es (colegas de turma), gerando, entre elas/es, um processo de negociação, de oferecimento de proposta. Cada dona/o de time tinha que contratar duas pessoas com o cuidado para que os gastos não passassem dos 100 mil. Algumas/alguns passaram do valor estipulado, o que nos fez trabalhar a questão da dívida e dos rearranjos financeiros para que, ao invés de faltar, sobrasse dinheiro. Depois dos times devidamente montados, fizemos o jogo entre eles (DIÁRIO DE BORDO).

Na sequência da profissionalização, estava a ideia de entrarmos no assunto da copa do mundo de futebol, contudo, no conselho de turma,<sup>110</sup> fomos provocadas/os por uma estudante, que queria conhecer a história de Hitler. Seu interesse em estudar Hitler veio de uma atividade em sua igreja na qual conversavam sobre as guerras, quando uma menina comentou que lia um livro sobre Hitler e sua participação na guerra, tendo falado também do filme que assistiu, a saber, “A menina que roubava livros”. Vimos, com ajuda de Freire (1996, p. 124-125), um “[...] momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora”.

Percebemos que era possível estudar sobre ele a partir do tema da interrupção da copa do mundo no período da segunda guerra mundial. Então, a gente trabalhou nesse processo de profissionalização, chegando às copas do mundo de 1930, 1934 e 1938 para discutir a interrupção desses eventos em 1942 e 1946. Então, consideramos que seria oportuno falar de Hitler e da segunda guerra. Em um primeiro momento, trabalhamos com a ideia de eugenia, das práticas nazistas, dos corpos destinados ao extermínio, do ideal de nação<sup>111</sup>. Depois assistimos ao filme “Ele está de volta”, a partir do qual pudemos conversar um pouco mais sobre o tema. Em seguida, experienciamos o que seria a interrupção da copa do mundo pela segunda guerra mundial: deixamos as/os estudantes jogando futebol enquanto preparávamos

<sup>109</sup> Essa foi uma experiência interessante que nos permitiu trabalharmos os saberes matemáticos.

<sup>110</sup> O conselho de turma é realizado ao final de cada trimestre letivo por integrantes da equipe gestora e as/os professoras/es estarão com a turma no dia do conselho. Trata-se de uma avaliação que as/os estudantes fazem do trimestre, envolvendo as parcerias docentes, a merenda, o espaço, a própria equipe gestora ou qualquer outro ponto que considerem importante para o seu aprendizado.

<sup>111</sup> Preparamos uma apresentação em *Power Point* com esses pontos atrelados a imagens da suástica e do próprio Hitler.

o cenário de guerra, emitindo sons de sirene e anunciando toque de recolher seguido de sons de tiros de metralhadora acompanhados de ruídos de bombas. Fizemos isso sem falarmos que aconteceria e, quando as/os estudantes se deram conta, disseram: “é a guerra”. A partir disso, começamos a jogar balão cheio de água como se fosse bomba, interrompendo de vez a prática do futebol.

Foi importante termos trabalhado com o tema demandado pela estudante, pois percebemos que não era só ela que não conhecia Hitler e tudo o que ele envolve e sim a maioria da turma. Esse foi o assunto que encerrou nossos estudos relacionados ao futebol, o que teve a duração de quase dois trimestres letivos.

## 6 COMO É QUE FAZ PARA TERMINAR ESTA TESE?: PISTAS DE UMA NOTA INCONCLUSIVA

Quem é que lembra a capital da Costa Rica?  
 Quem é que dá presente pra Papai Noel?  
 Qual o diâmetro da lata da Cica?  
 E o sobrenome do inventor do pincel?  
 Quem é que disse que Freud não explica?  
 Em que ano Caim matou Abel?  
 Qual é o tom da afinação da cuíca?  
 Qual é a distância entre a terra e o céu?  
 E qual é o número do pé da cinderela?  
 E o sobrenome da avó da chapeuzinho?  
 Qual é a cor do inventor da aquarela?  
 Qual é a vaca que inventou o leite ninho?  
 Qual é a marca do piano de Chopin?  
 Por que é laranja a caixa preta do avião?  
 Quem é que sabe o que quer dizer maracanã?  
 Como é que faz pra terminar essa canção?  
 Como é que faz pra terminar essa canção?  
 Como é que faz pra terminar essa canção?<sup>112</sup>

Essa é uma canção que pergunta, que traz, em cada verso, uma interrogação e talvez só exista porque pergunta. São indagações que provavelmente não tenham respostas, que provocam e instigam nossa imaginação. Uma canção que termina perguntando como realizá-lo. Ouvindo a canção e lendo letra, um questionamento aparece: quantas perguntas compõem nosso trabalho? Quantos são os sinais de interrogação? Ao utilizarmos a ferramenta do *Word* para buscar pelo caractere “?”, vimos que ele aparece trezentas e noventa e três vezes, excluindo os que estão presentes nesta seção. Há mais interrogações do que números de páginas escritas, portanto, assim, como Oswald Montenegro fez uma canção que pergunta, nós, ao

<sup>112</sup> Oswald Montenegro: Nunca fui um bluesman. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9JJ\\_JYaxcak&t=245s](https://www.youtube.com/watch?v=9JJ_JYaxcak&t=245s)>. Acesso em: 22 jun. 2022.

olharmos, neste momento, para o trabalho vemos uma tese que interroga e que, ao fazê-lo, mantém-se viva, reconhecendo “[...] a existência como um ato de perguntar!” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 74)

Nesse sentido, valendo-nos da ideia de Oswaldo Montenegro, perguntamo-nos: como é que faz para terminar esta tese? Não sabemos! Não sabemos como concluir uma tese que versa sobre uma experiência de pesquisa constituída em um processo, que não teve um ponto de partida previamente estabelecido e que tampouco avistava um ponto de chegada. Falamos de um processo que começou pelo meio e nele ganhou força e intensidade. Foi uma experiência de pesquisa que adquiriu contornos pela partilha, uma produção implicada em um fazer com e não para. Tratou-se de uma experiência de estudo interrogado e analisado em e por um coletivo na própria travessia que se faz pelo meio, porque é nele que obtemos velocidade e dali não estamos dispostos a sair.

Desse modo, uma vez mais nos perguntamos: como é que faz para terminar esta tese? Não sabemos! Não sabemos como concluir um trabalho que foi acompanhado pelo método da cartografia e suas pistas cartográficas que transvertem o termo “método”, o qual não é mais um caminho submetido a uma meta (*méta-hodos*), e, sim, um trajeto que traça, na experiência do caminhar, seus objetivos. Portanto, realizamos uma investigação em processos, atenta às aberturas porque ainda disposta às conexões. Nossas escritas seguem sendo acompanhadas.

Assim, de novo, indagamos: como é que faz para terminar esta tese? Não sabemos! Não sabemos como finalizar uma tese produzida em uma escola que rizomaticamente se espalha pela cidade com suas turmas situadas em diferentes bairros, que luta externa e internamente para produzir outros modos de existir. Trata-se, ainda, de uma escola que se firma e afirma no diálogo, que tem, na leitura-escrita, o compromisso de todas as áreas de conhecimento, que adota Paulo Freire como referência, enfim, uma escola que produz uma dinâmica que nos faz querer seguir investigando.

Então, não nos cansamos de questionar: como é que faz para terminar esta tese? Não sabemos! Não sabemos como terminar uma pesquisa que, em seu caminhar, foi atravessada por linhas que colocaram o corpo em questão na Educação de Jovens e Adultos ao acessar práticas educativas em diferentes contextos geográficos que silenciam o corpo em favor da leitura-escrita. Estas são ações educativas fabricadas segundo um projeto moderno colonial que objetifica, moraliza, disciplina, controla, silencia, desencanta os corpos. Denunciamos atuações que têm, como única preocupação, a transferência de conteúdos para manter o funcionamento do modelo colonizador por meio de posturas mecanizadas, estáticas, imobilizadoras de corpos. Por outro lado, encontramos atividades que anunciam o convite à problematização, à libertação, ao encantamento, a partir das quais o diálogo é condição *sine qua non* para existirem, pois as/os educadoras/es constroem junto com as/os educandas/os. Estas são práticas que consideram os sujeitos como abertos, inconclusos, inacabados e, por isso, sempre dispostos a ser mais, numa busca permanente. São realizações que afirmam a presença do corpo, dispõem-se ao encantamento dele e o chama para a dança, para a brincadeira, para a alegria. Preconizamos experiências que exercitam o despacho do carregamento colonial, mantendo abertos caminhos possíveis.

Como é que faz para terminar esta tese? Não sabemos! E, se não sabemos como fazer para terminar, como proceder? Concluiremos sem acabar, sairemos dessa experiência sem sair, permaneceremos nela sem ficar, deixando pistas de uma nota inconclusiva para que outros corpos as encontrem e, com elas, estabeleçam conexões, possibilitando aberturas de outros caminhos e novas procuras.

Ao olharmos para o que vivemos em todo esse processo, considerando as inúmeras questões levantadas no percurso, dentre elas, a que buscava o lugar do corpo quando se tem a leitura-escrita como compromisso de todas as áreas de conhecimento, encontramos os possíveis.

Ao analisarmos as práticas produzidas e as experiências vividas, não encontraremos um lugar específico para o corpo ou do corpo, diante do que possamos dizer: “achamos, ali está o lugar do corpo, está seguro, agora já podemos descansar.”

Lançamo-nos pelas trilhas do corpo, da leitura e da escrita em busca do lugar dele nos processos de leitura-escrita com as turmas de primeiro segmento orientados pelas pistas cartográficas, valorizando os processos, a partilha, os caminhos. Movidos pela inquietude e pela curiosidade, provocamos e fomos provocados a sair dos territórios que construímos para nos tranquilizar e nos arriscamos nos movimentos de desterritorialização.

O lugar do corpo talvez não seja nem na leitura, nem na escrita, tampouco fora de ambos, mas no entre, na encruzilhada, no lugar de passagem, de trânsito, sendo o corpo caminho e abertura para a leitura-escrita, pois compreendemos e sentimos a encruzilhada como um campo de possibilidades (SIMAS; RUFINO, 2018; 2019); (RUFINO, 2019). Nesta nossa experiência, o corpo está no cruzamento entre leitura e escrita, onde há possíveis para viver conforme outra perspectiva que não seja a do endurecimento, objetificação, controle, mas a da potência, da alegria e do encantamento.

C

O

LEITURA R ESCRITA

P

O

Portanto, o corpo está em um cruzamento que preza por experiências perante as quais possamos dizer: “sinto, penso, vibro, logo, existo!” (SIMAS; RUFINO, 2018).

## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Tomás. **Gilles Deleuze: los maestros del pensamiento**. Curso año 2019 en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Duración: 1:35:30. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pd48SfUMy1U&t=75s>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

ACOSTA, Fernando. Introdução. In.: ACOSTA, Fernando (Coord.). **Estar siendo profes en Educación Física: experiencias, caminos y desafíos**. – 1ª ed. – Buenos Aires: Editores Asociados, 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?**. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2014.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANITELLI, Fernando. **O corpo, a culpa, o espaço**. Disponível em: <<https://www.letras.com/o-teatro-magico/o-corpo-a-culpa-o-espaco/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BAPTISTA, Adriano. A experiência de dois “estranhos” em uma escola de EJA. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/179/90>>. Acesso em 10 maio 2022.

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Dissertação de Mestrado), 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 52-75). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 76-91). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 17-31). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 172-200). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS FILHO, Armando Dantas de. **Educação física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade**. Universidade Federal da Paraíba (Dissertação de Mestrado), 2014.

BECHARA, Evanildo (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). – Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Colaboradores Felipe Quintão de Almeida, Alexandre Fernandes Vaz, Kefren Calegari dos Santos. – 4. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.



BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de Dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, §3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília, 2003.

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar: é só começar...** a ludicidade na Alfabetização de Jovens e Adultos. Universidade Federal da Bahia (Dissertação de Mestrado), 2006.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **Os efeitos da política de EJA no município de Vitória-ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação.** Universidade Federal do Espírito Santo (Tese de Doutorado), 2021.

CASCIARI, Hernán. **El mate.** Disponível em: <[https://www.reddit.com/r/argentina/comments/cbauir/el\\_mate\\_por\\_hern%C3%A1n\\_casciari\\_hermoso\\_texto\\_que/](https://www.reddit.com/r/argentina/comments/cbauir/el_mate_por_hern%C3%A1n_casciari_hermoso_texto_que/)>. Acesso em: 07 maio 2022.

CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor; SANT'ANNA SOBRINHO, José. O ensino da capoeira: por uma prática nagô. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 23, n. 2, p. 89-103, jan., 2002.

CHACON FILHO, Ágrio de Oliveira. **Para uma andragogia do esporte:** discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos. Universidade federal do Rio Grande do Norte (Tese de Doutorado), 2007.

CLEMENTE, Ozilene Pereira. **Escritos narrativos de uma produção desejante com a EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira.** Universidade Federal do Espírito Santo (Dissertação de Mestrado), 2016.

COELHO, Edison Duarte. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sul do RS:** um diagnóstico sobre a educação física no ensino médio. Universidade Federal de Pelotas (Dissertação de Mestrado), 2014.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 13, n. 21, p. 103-118, jan./jun., 2004.

CRUCES CUEVAS, Marcia Roxana. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola território.** Universidade Federal do Espírito Santo (Tese de Doutorado), 2015.

CRUCES CUEVAS, Marcia Roxana; YONEZAWA, Fernando. O educador cartógrafo: tensionamentos políticos e cultivo da sensibilidade. In: VOSS, D. M. S. (Org.). **Cartografias, Desterritórios e Maquinações na Educação.** Catu: Bordô-Grená, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et. al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista em vídeo. França, 1988.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Educação física, educação e reflexão filosófica.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

DUNCAN, Zélia. **Alma.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ckmlbjr1n0>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

EMEF EJA ASO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”:** uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Educação, 2013.

EMEF EJA ASO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”:** uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Educação, 2020.

EMICIDA; DA MATA, Vanessa. **Passarinhos.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ESCÓSSIA, Liliana da e TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 92-108). Porto Alegre: Sulina, 2009.

ESTEVES, Diego Winck; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Escrita e poética na pesquisa em educação: autoficção e performance. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 354-368, abr./jun. 2020.

EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o Modo Operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 221-246, maio/ago. 2013.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: **Revista Z Cultural**. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ISSN 19809921, ano XV, n. 03, 2º semestre, 2020. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=57&edicao=60>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas**. Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado), 2013.

FOUCAULT, Michel. Prefácio: introdução à vida não-fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Nova Iorque, Viking Press, p. 11-14, 1977. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/vidanaofascista.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez e Heitor Ferreira da Costa. – 8. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Regina Leite. Um livro sobre o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 07-16, 2002.

GERALDO, Douglas Perdomini. **Prática docente de educação física na educação de jovens e adultos**. Centro Universitário La Salle (Dissertação de Mestrado), 2009.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 36(2), 400-412, 2014.

HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, set./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/2320>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

JENECCI, Marcelo. **Felicidade**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s2IAZHAsoLI>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 32-51). Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo. **Objectos impuros:**

experiências em estudos sobre a ciência. Edições Afrontamento e autores, p. 39-61, 2008.

LIMA, Fátima. “O que pode o corpo?": fronteiras e transposições. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, p. 201-212, 2014.

LIRA, Núbia Josania Paes de. **Educação Física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MACHADO, Leila Domingues et al. Coisas que se passam sobre a pele da cidade. In: ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; DIMENSTEIN, Magda (Orgs.). **Cotidiano e processos de subjetivação: aprisionamentos e expansões** (p. 93-132). Vitória: EDUFES, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. Vídeo respondendo à questão o que são os Fóruns de EJA?. Duração: 4:51. s/d. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9KAR1HzA7\\_Y&t=95s](https://www.youtube.com/watch?v=9KAR1HzA7_Y&t=95s)>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MARTINAZZO, Celso José; CHEROBINI, Ana Lina. Transdisciplinaridade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 410-412, 2005.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Revista Letras**. Língua e literatura: limites e fronteiras, n. 26, p. 63–81, jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/647>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARTINS, Nara Elisa Gonçalves; SANTIAGO, Leonéa Vitoria. **Educação física na educação de jovens e adultos: tecendo compreensões sobre os sentidos do trabalho docente**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MELO, Lucimauro Fernandes de. **Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a educação física inserida numa proposta de educação popular**. Universidade do Vale do Rio do Sinos (Dissertação de Mestrado), 2006.

MIRANDA, Geane Uliana. **Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente**: processo de criminalização da adolescência pobre. Universidade Federal do Espírito Santo (Dissertação de Mestrado), 2016.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Nunca fui um bluesman**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9JJ\\_JYaxcak&t=245s](https://www.youtube.com/watch?v=9JJ_JYaxcak&t=245s)>. Acesso em: 22 jun. 2022.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 89-109, 2002.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 57-70, 2006.

PASSOS, Eduardo. Palestra proferida no I Seminário Internacional de Práticas Corporais no Campo da Saúde. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EUB4EhN1m8g&t=2959s>>. Acesso em: 07 maio 2022.

PASSOS, Eduardo. Pistas do método da cartografia na pesquisa em saúde: o problema do método e a aposta comum. In: FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo (Orgs.). **As práticas corporais no campo da saúde**. Hucitec, p. 101-116, 2013.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (p. 17-31). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (p. 150-171). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (p. 07-16). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Mestre Pastinha fala sobre a capoeira**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Mvp9\\_LwCHZU](https://www.youtube.com/watch?v=Mvp9_LwCHZU)>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PENHA, Vinícius. Educação Física e EJA: o que temos a contar... In: CAMARGO, Maria Cecília da Silva; Costa, Maria da Conceição dos Santos; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (Orgs.). **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade brasileira**. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2021.

PENHA, Vinícius. O corpo nas práticas de um professor de Educação Física em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: GOMES, Ivan Marcelo... [et. al.], (coordenadores). **Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay** (p. 45-60). – Vitória, ES: EDUFES, La Plata, BA: Editorial Fahce, 2019.

PENHA, Vinícius. Ser profesor: Como? Por quê? Para quê?. In: ACOSTA, Fernando (coord.). **Estar siendo profes en Educación Física: experiencias, caminos y desafíos** (p. 261-272). – 1ª ed. – Buenos Aires: Editores Asociados, 2020.

PERALTA, Marina. **Só agradece**. Disponível em: <[www.letras.com/marina-peralta/so-agradece/](http://www.letras.com/marina-peralta/so-agradece/)>. Acesso em: 06 maio 2022.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2013.

PERERÊ, Sérgio. **Kianda**. Disponível: <<https://www.letras.com/tambolele/555371/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PICH, Santiago; FONTOURA, Mariana Purcote. A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Revista Educación Física y Ciencia**, 15(1), 2013.

PIMENTA, Ligia Caroline Pereira. **Por um êthos docente militante numa escola de educação de jovens e adultos**. Universidade Federal do Espírito Santo (Dissertação de Mestrado), 2017.

PIRES, Roberto Gondim et al. Educação Física na EJA: necessidades/possibilidades sob a ótica dos gestores. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 4, n. 8, 2016.

POWELL, Baden; MORAES, Vinícius de. Berimbau. LP Vinícius e Odette Lara. Elenco, 1963. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69218/berimbau>>. Acesso em: 16 fev. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 323-338, maio/ago. 2013.

RAVEN, Peter H.; EVERT, Ray F.; EICHHORN, Susan E. **Biologia Vegetal**. Tradução Ana Paula Pimentel Costa et al. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

RÉGIO, José. **Cântico Negro**. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poema-cantico-negro-de-jose-regio/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

REIS, José Antônio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos**: os significados da educação física: um estudo em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado), 2011.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Pensar a Prática**, 17(3), 636-650, 2014.

RODRIGUES, Henrique José Alves. **Alfabetização na EJA e dispersão das práticas**: escritas de abertura ao outro e leituras de mundo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.



SADE, Christian; JERUSA, Gustavo Cruz Ferraz; Rocha, Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 281-298, maio/ago. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Documento orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (versão preliminar)**. Vitória: SEME, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória: SEME, 2007.

SILVA, Jailson Costa da; REIS, Divanir Maria de Lima; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A juvenilização da educação de [jovens e] adultos: um fenômeno histórico. **Revista Entramados**, Vol. 8, Nº 9, enero-junio, p. 194-203 – DOSSIER, 2021.

SILVA, Jaqueline Mendes da. **As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro da Silva”**. Universidade Federal de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado), 2013.

SILVA, Nye Ribeiro; FREIRE, Paulo. Entrevista Paulo Freire: O profeta da esperança. **Revista Dois Pontos: Teoria & Prática em Educação**. Volume 3, n. 24, jan./fev., 1996.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. Disponível em: <<https://morula.com.br/produto/encantamento-sobre-politica-de-vida/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. – 1ª – Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A título de apresentação – Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus

Aurelio (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 1-34, 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 65-88, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. BIBLIOTECA CENTRAL. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. 2. ed. – Vitória, ES: EDUFES, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. BIBLIOTECA CENTRAL. **Normalização de referências**: NBR 6023:2002. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

VAGO, Tarcísio Mauro. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, Valter; Crisório, Ricardo (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas (p. 197-222). Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 35-64, 2002.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-34, 2002.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: perspectivas e experiências dos professores. **Revista Movimento**, 21(4), 929-944, 2015.

VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2011**. Nos termos do Parecer nº 01/2011, aprovado na Sessão Plenária de 20/04/2011.

VITÓRIA. Lei nº 6.794, de 29 de novembro de 2006. **Dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino como Unidades Executoras dos recursos financeiros e dá outras providências.** Disponível em: <<https://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6794.PDF>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VITÓRIA. Lei nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010. **Cria escola municipal de ensino fundamental e dá outras providências.** Vitória, 2010.

YONEZAWA, Fernando; CUEVAS, Márcia. Corpo (i)ética: arte, corpo e produção de sentido na educação de jovens e adultos (EJA). **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2017.

YONEZAWA, Fernando; CUEVAS, Márcia. Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1515-1535, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3595>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ZORZAL, Eliane Saiter; MIRANDA, Gabriel; RODRIGUES, Henrique José Alves. Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. et al. (Organizadoras). **Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro&João Editores, p. 21-44, 2014.

ZORZAL, Eliane Saiter; RODRIGUES, Henrique José Alves. Diversidade sexual & Educação popular: possíveis diálogos. In RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; Ferreira, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, p. 149-167, 2014.

## ANEXO A – Ficha de Avaliação Trimestral

EMEF EJA PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

Turma: \_\_\_\_\_ Segmento: \_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Trimestre: \_\_\_\_ Professores/as: \_\_\_\_\_

### FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL

ESTUDANTES	PARTICIPAÇÃO NAS AULAS: LEITURA, EXPRESSÃO ORAL E CÁLCULOS MENTAIS						ENVOLVIMENTO COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS: (PONTUALIDADE, ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES APRESENTADAS)						PRODUÇÕES ESCRITAS: COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS, COERÊNCIA, RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS					
	A	AP	NA	NAV	NF	OBSERVAÇÕES	A	AP	NA	NAV	NF	OBSERVAÇÕES	A	AP	NA	NAV	NF	OBSERVAÇÕES
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		

A – Atingiu // AP – Atingiu Parcialmente // NA – Não Atingiu // NAV – Não Avaliado // NF – Não Frequentou

**ANEXO B – Letra da Música “Zumbi” de Jorge Ben Jor**

Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina

Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens, Há um grande leilão

Dizem que nele há, Uma princesa à venda

Que veio junto com seus súditos, Acorrentados em carros de boi

Eu quero ver, Eu quero ver, Eu quero ver

Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina

Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens, Dum lado cana de açúcar

Do outro lado o cafezal, Ao centro senhores sentados

Vendo a colheita do algodão branco, Sendo colhidos por mãos negras

Eu quero ver, Eu quero ver, Eu quero ver

Quando Zumbi chegar, O que vai acontecer

Zumbi é senhor das guerras, É senhor das demandas

Quando Zumbi chega é Zumbi, É quem manda

Eu quero ver, Eu quero ver, Eu quero ver

**ANEXO C – Letra da Música “Navio Negreiro” de Mestre Toni Vargas**

Navio negreiro

Tumba flutuante

Terra mãe distante

Dor e desespero

Navio negreiro

Segue a nau errante

Singrando saudades

África distante

Ouçã meus cantares

Navio negreiro

Mãe que perde o filho

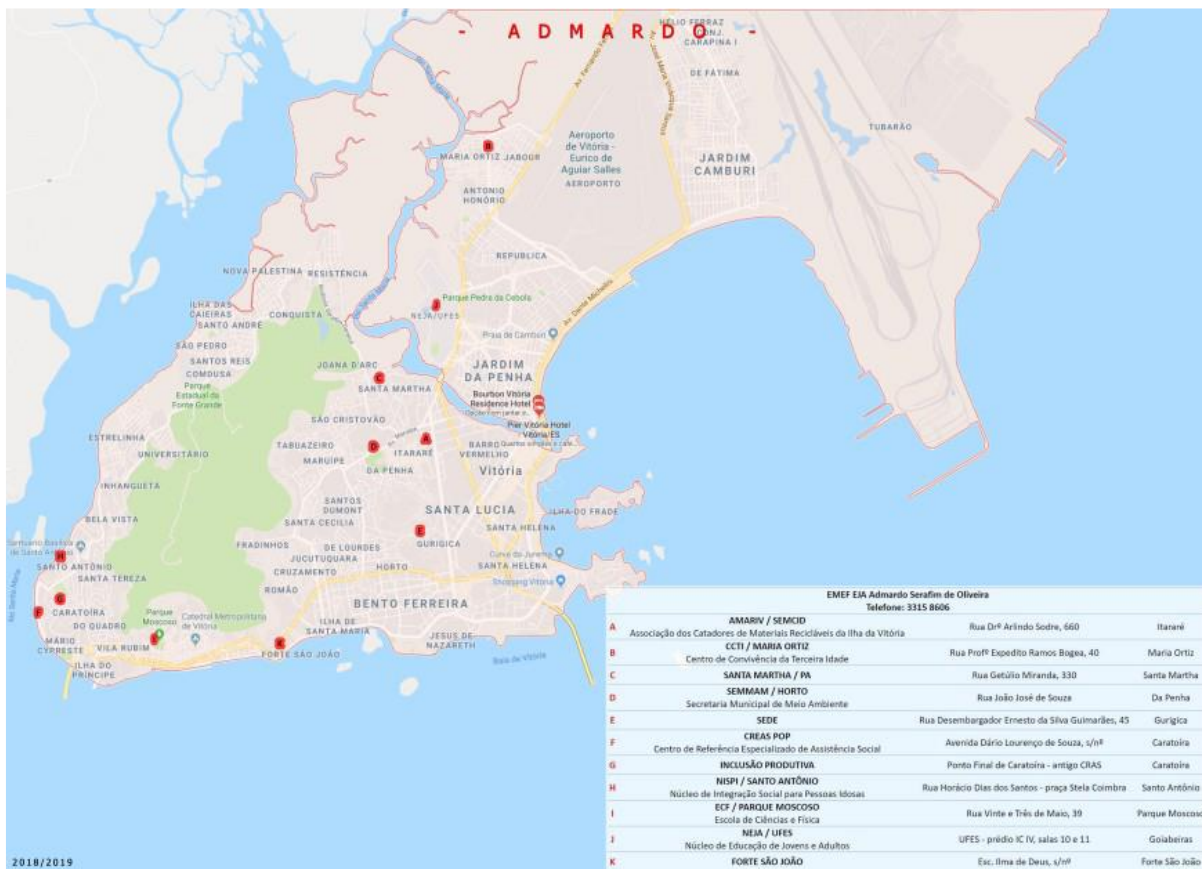
Rei perde rainha

Povo perde o brio

Enquanto definha

Navio negreiro

### ANEXO D – Mapeamento Físico de Localização das Salas/Espaços



Fonte: Mapa elaborado pela Escola Admarco em 2019.

**ANEXO E – Letra da Música Só Agradece de Marina Peralta**

Só agradece a esse dia que foi dado  
Agradece à natureza e o cuidado  
Agradece, novo dia, nova chance de começar  
E graças te damos pela vida  
Pela oportunidade de cantar e ser ouvida  
Graças te damos pelo amor  
Esperança que inspira, a luta contra o opressor  
Amarelou oi, janela abriu e o sol entrou  
Trazendo vida, inspiração, luz que foi Jah, Jah que mandou  
Em gratidão, desenvolve a missão  
Dá de cara com o sistema que te julga e não te dá opção  
Não tem progresso sem acesso  
Pense no gueto e é isso que eu te peço  
A quebrada produz, e é de qualidade  
Em agradecimento faz a arte da realidade  
Damos graças e louvores, agradecemos independente das dores  
Damos graças e louvores, agradecemos independente das dores



## APÊNDICE A – Relatório Trimestral Geografia e Educação Física

Começo de ano... letivo! Expectativas que se movem como ondas nos cérebro e corpo nossos em relação à escola, aos colegas de trabalho, aos estudantes e aos espaços que utilizaremos nos processos de *ensinoaprendizagem*. Uma semana de trabalho e, um da dupla ainda não chegou na escola (trâmites burocráticos) e o outro está só (sem dupla), mas mesmo assim seguem suas vidas sem saber como seria o encontro ou que esperar dele.

Eis que chega o dia do encontro, todos na sala e o que não tinha chegado aparece e é apresentado a todas/os e rapidamente colocado no centro com a missão de contar um pouco de sua história. Nossa, pego de supetão, no estalo e meio que no improviso soltou para o grupo coisas de sua história, mas não com o objetivo de deixar marcada sua identidade (longe disso) e, sim, para deixar marcado suas trajetórias e câmbios pelos quais passou até aquele momento. Feito isso, os dois são apresentados e logo se retiram da sala para iniciarem o trabalho.

O encontro então começa pelo trabalho, espaço público em que não escolhemos com quem trabalhar e que necessariamente não precisamos ser amigos para trabalharmos juntos. Tínhamos um foco, a construção de um plano de trabalho ou pelo menos pistas das trilhas pelas quais percorreríamos. As primeiras pistas que chegam são estudantes que tiveram seus percursos escolares prejudicados (por diversos motivos) e que estavam na escola para equalizar suas vidas com a vida escolar. A outra pista é o tema orientador de todas as ações da escola, a saber, “Cidade Educadora”. Com as pistas na mesa, o diálogo da dupla foi pensar estratégias que permitissem aos estudantes estabelecer uma relação entre eles e a “tal” Cidade Educadora. Para tal, consideramos importante iniciarmos nossa trilha pelos próprios estudantes, ou seja, desvelar a história de cada um para então estabelecer as conexões entre os sujeitos e a cidade.

Desse modo, solicitamos aos estudantes (e nós também nos incluímos nesse processo) que compartilhassem a etimologia e a histórias de seus nomes, bem como os movimentos realizados por eles (locais de nascimento, de criação etc.) até chegarem na escola onde estão hoje. Aqui o interessante foi perceber que a maioria dos estudantes deram conta dessas questões e, mais, ao contar essas histórias nos permitiu viajar com os sujeitos em suas próprias vidas, permitindo já um início de

relação mais humana entre professores e estudantes e também o início de uma relação para além do trabalho entre os próprios professores.

Na sequência, continuamos com as histórias dos estudantes, mas enfatizando as práticas corporais realizadas por eles até aquele momento e os bairros das cidades que ocupavam para vivenciá-las. Essas atividades foram referenciadas em um artista que transita entre o rap e o samba, qual seja, Marcelo D2 com a música intitulada “1967”, a qual o autor narra sua história desde o ano em que nasceu abordando os lugares pelos quais acumulou experiências significativas para a sua vida, as práticas corporais com as quais se envolveu e se envolve, as relações afetivas com família e amigos e de como essas relações influenciaram sua vida e as bandas, cantores e gêneros de música que foram importantes em suas escolhas musicais tanto como ouvinte quanto como artista. Vale ressaltar que a escolha de trabalhar com Marcelo D2 nos incomodou no sentido de tal artista ser considerado expoente em discussões ditas polêmicas em nossa sociedade, por exemplo, o “tabaco orgânico<sup>113</sup>”, além de sua música estar associada à juventude. Nós temos estudantes jovens, mas também temos estudantes adultos e que naquele momento eram a maioria em duas das quatro turmas em que atuávamos. Mesmo com esses incômodos nos arriscamos, nos permitimos correr os riscos e... nos surpreendemos. Nas turmas<sup>114</sup> em que achávamos que iríamos encontrar resistência (turmas de adulto), foram as turmas que mais conseguimos aprofundar no que nos colocamos a fazer, os debates foram intensos e nos levou a descobertas interessantes, como, uma parte do bairro Itararé ser palco de furdunços no período carnavalesco de alguns anos atrás. E nas turmas<sup>115</sup> em que achávamos que o assunto ia bombar, justamente por ter presença maciça da juventude, foram as turmas que encontramos resistências. Conseguimos debater, mas não com a mesma intensidade do que nas outras turmas.

Trabalhar com Marcelo D2 nos possibilitou outras entradas na relação entre os estudantes e a cidade. Solicitamos que escrevessem os trajetos de cada um entre a casa e a escola (para quem trabalha, casa-trabalho-escola – não necessariamente nessa ordem) e em um espaço externo trouxemos esses trajetos para discutirmos a orientação geográfica com auxílio da rosa dos ventos e da bússola. Também

---

<sup>113</sup> É como alguns estudantes se referem à maconha.

<sup>114</sup> Turmas do Polo e da SEMMAM.

<sup>115</sup> Turmas da Sede e do NEJA.

utilizamos os pontos cardeais e o pôr do sol como referência de localização no espaço geográfico. Conectado a essa discussão abordamos os conteúdos da cultura corporal de movimento nos bairros descritos pelos estudantes, bem como em outros espaços do Brasil e do mundo. Lembramos que toda a discussão envolvendo os espaços/bairros e as práticas corporais têm como pano de fundo a “Cidade Educadora”, no sentido de debatermos sobre como a cidade educadora lida com esses pontos ou como possibilita às suas/aos seus munícipes o acesso aos equipamentos públicos para vivenciarem as práticas corporais.

#### PAUSA DOS CONTEÚDOS OU DIÁLOGO ENTRE OS CONTEÚDOS E OUTRAS DEMANDAS?

Em meio a toda nossa discussão com as/os estudantes acerca dos espaços e práticas corporais e tudo o que está em volta desses assuntos, adentramos ou tangenciamos uma ação no MUCANE, a saber, Seminário da Mulher (ação essa que é uma constante na escola EJA Admardo Serafim de Oliveira) em que pretendíamos e assim o fizemos discutir a mulher na sociedade. Foi o primeiro seminário do ano, nos envolvemos (não sabemos se com a intensidade necessária), envolvemos os estudantes em falas, místicas, frases... Qual o impacto disso nas nossas vidas (estudantes e professores)? Conseguimos articular os conteúdos até então trabalhados com a temática do seminário? Levantamos essas questões sem o propósito de debate-las, não porque não as consideramos importantes, mas porque neste momento nosso foco está centrado em pontos que visam dar um panorama geral do trimestre. Mas se tivermos fôlego voltaremos a elas.

#### NA TRILHA DOS CONTEÚDOS...

Pós seminário focamos ainda mais nos espaços e nas práticas corporais, porém agora estreitando as relações com a cidade, no sentido de visualizarem a cidade que moram, trabalham e estudam de um ponto de vista não habitual, ou seja, a mais de 1000 metros de altura. Lá do alto é possível ver toda a cidade de Vitória, a parte continental e a parte da ilha, ver leste, oeste, norte e sul, isto é, ver de fato o que se tem ao norte de Vitória (ex. mestre Álvaro), ao sul de Vitória (ex. Vila Velha), ao leste de Vitória (ex. mar) e ao oeste de Vitória (Cariacica). Além disso, vimos os espaços destinados às práticas corporais e de como podemos ter acesso a elas (ex. praia, Tancredão, quadras e campos). Para se chegar aos mirantes fizemos uma caminhada que tinha

como objetivo a percepção do espaço, refletir sobre como é caminhar fora e dentro de trilhas cercadas de árvores, o que ouvimos dentro e fora das trilhas, a sensação de cansaço ou de bem estar que não foi medida pela quantidade de batimentos cardíacos ou pela distância percorrida. Ressaltamos que essa atividade envolveu todos os estudantes do segundo segmento vespertino.

No retorno às salas de aula, mostramos os registros fotográficos realizados pelos próprios estudantes e os debatemos estabelecendo relações com a cidade educadora e a partir daí iniciamos o processo de ocupação dos espaços com os estudantes para a realização das práticas corporais, de modo que cada turma ocupou espaços que eram próximos de suas salas de aula. Os espaços ocupados foram, Lagoa da UFES, pedra da caixa d'água da UFES e pedra da cebola (NEJA), quadra do bairro Mata da Praia (Sede), Parque Horto de Maruípe (SEMMAM) e quadra do polo (Polo).

Avaliamos como interessantes os espaços ocupados, uma vez que nos permitiu questionar a cidade educadora, por exemplo, os espaços ocupados pela Sede e pelo NEJA. Explicamos, tanto na Pedra da Cebola como na praça da Mata da Praia fomos impedidos de ocuparmos determinados espaços e as maneiras como fomos abordados não foi em nada condizente com uma cidade educadora, o que nos fez intervir com as pessoas responsáveis pelo zelo dos espaços. Os estudantes perceberam e o debate realizado com eles a partir daí foi MASSA!, do ponto de vista da Cidade Educadora e de como atuamos nesses momentos.

Bom, no geral, foram essas as trilhas percorridas e saímos desse primeiro trimestre mais afinados, mais perto uns dos outros, nos aproximamos dos estudantes, nos permitimos algumas coisas e sobre a dupla de professores, se antes o encontro era marcado sobretudo para falar sobre trabalho, hoje podemos dizer que os encontros e diálogos vão para além do trabalho, ampliamos as possibilidades, aprendemos na diferença, a reconhecer o outro e daí potencializar não só as nossas vidas, mas os encontros com a escola (no caso das formações) e com os estudantes.

**APÊNDICE B – Aula de Campo no “Parque da Fonte Grande”****PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****EMEF EJA “PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”****AULA DE CAMPO NO PARQUE “FONTE GRANDE”****Data Prevista:** 10 de abril de 2014.**Turmas Envolvidas:** NEJA, SEMMAM, Sede e Polo Americano (Turmas do 2º segmento)**Turno:** Vespertino**Profissionais Envolvidos na atividade:** Educadores, educadoras, pedagoga e coordenadora do 2º segmento**Horários:** 14h (saída) e 17h (retorno)**Justificativa**

Tendo como temática de estudo “Vitória: cidade educadora”, optamos por investigar o sujeito antes de investigar a cidade em si, de modo que desenvolvemos perguntas que dessem pistas sobre os estudantes, a saber, histórias de suas vidas, práticas corporais que realizam, pessoas que são referências em suas vidas, utilização dos sentidos ao se deparar com imagens, cenas e situações no dia a dia, relação com o lazer e os espaços e lugares vivenciados por eles, ou seja, quais bairros eles moram, trabalham, estudam etc. As pistas que os estudantes das turmas do 2º segmento vespertino apresentam nos permiti pensar em um encontro coletivo que possibilite um olhar sobre a cidade como um todo que aparece fragmentada em bairros por intermédio das respostas apresentadas pelos estudantes. Assim, ao pensar em um local que possa proporcionar esse tipo de prática, pensamos em levar os estudantes ao parque da Fonte Grande, pois é um lugar que permite um olhar amplo sobre toda a cidade. Nesse sentido trazemos como **objetivos**:

Observar as trajetórias cotidianas realizadas pelos estudantes;

- ✦ Mapear as práticas corporais já realizadas pelos estudantes e as práticas corporais que eles gostariam de vivenciar;

- ♣ Mapear e identificar as micro regiões do espaço urbano da cidade de Vitória por meio de confecção de mapas;
- ♣ Realizar a prática corporal denominada “caminhada” nas trilhas do parque da fonte grande refletindo a relação entre o corpo e o espaço vivido;
- ♣ Registrar a aula de campo pelo diário de bordo;
- ♣ Problematizar o sentido social da ocupação dos espaços para a realização das práticas corporais;
- ♣ Problematizar as políticas públicas para a realização das práticas corporais.
- ♣ Produzir material didático-pedagógico (áudio, visual e escrito, por exemplo, documentário, desenho, graffiti, entrevistas, produção escrita poética, música) sobre a cidade de vitória vista da fonte grande;

### **Recursos Necessários**

Ônibus, lanche, máquina filmadora, máquina fotográfica, caderno, caneta, binóculo, gravador de voz, celulares dos estudantes.

### **Avaliação**

Através da socialização das produções dos estudantes. Cada dupla de professor ficará responsável por mediar com uma turma. As referidas produções serão socializadas pelos estudantes na Escola Admardo. As metodologias adotadas serão: fotografias, maquetes, vídeos, produções de textos e outros.

## APÊNDICE C – Texto Apresentado no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos

### A experiência de dois “estranhos” em uma escola de eja

Adriano Baptista e Vinícius Peñha

#### Resumo

A experiência a ser relatada neste trabalho aconteceu na escola municipal de ensino fundamental da modalidade de educação de jovens e adultos “professor Admardo Serafim de Oliveira”, situada no município de Vitória-ES. O texto considera o *espaçotempo* de formação dos professores tanto o espaço da sala de aula como levar em consideração a importância do *espaçotempo* de planejamento de formação coletiva dos professores. Os sujeitos envolvidos são professores de geografia e educação física da referida escola que constituíram dupla no primeiro trimestre do ano 2014 do turno vespertino. A metodologia utilizada foi baseada no diálogo e tensionamento entre as trajetórias de vidas pessoais e profissionais dos dois professores e a proposta pedagógica da escola preconiza a educação popular baseada no método Paulo Freire. A efetivação dessa metodologia em sala pelos professores consistiu na busca por tratar da temática proposta pela escola sem perder de vista as especificidades das áreas de conhecimento (geografia e educação física) que teve como objetivo a elaboração de atividades escolares que contemplassem os espaços da cidade e as práticas corporais vivenciadas pelos estudantes tendo como foco a problematização contínua da temática “Cidade Educadora”. Consideramos que nossa experiência levou os estudantes a repensarem a geografia e a educação física, ou seja, pensa-las e vivencia-las não só como os espaços a serem “decorados” pelos estudantes, no caso da geografia, tampouco como reprodução de práticas esportivizadas, no caso da educação física.

**Palavras-chave:** escola, formação, trabalho em dupla.

#### Introdução ou o início da conversa: apresentando o cenário

O cenário que ora apresentamos é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira (EMEF EJA ASO), única da rede municipal de Vitória exclusiva da modalidade EJA, ofertando aos estudantes a possibilidade de estudar nos turnos matutino, vespertino ou noturno com

turmas constituídas próximas aos locais de suas residências e/ou atividades laborativas. A escola tem como público-alvo sujeitos heterogêneos e multifacetados:

- munícipes acima de 15 anos não escolarizados;
- munícipes acima de 15 anos oriundos de outras escolas da rede municipal;
- servidores municipais que não concluíram o ensino fundamental.

Para assegurar que esses sujeitos tenham um atendimento de qualidade, a EMEF EJA ASO apresenta uma estrutura física igualmente heterogênea e multifacetada, a saber, as salas de aula estão localizadas em diferentes pontos da cidade, em especial onde haja demanda de estudantes e onde não tenha oferta de instituições escolares. A escola possui uma sede onde são desenvolvidas atividades técnico-administrativas, reuniões formativas e pedagógicas do corpo docente, além de ter uma das salas de aula ofertadas pela escola. O funcionamento da escola acontece da seguinte maneira:

A maioria das turmas funciona nos turnos matutino e vespertino, de segunda a quinta-feira. Os horários de funcionamento são acordados com as(os) estudantes e com as instituições parceiras da escola. A duração das aulas diárias podem variar de acordo com a disponibilidade dos estudantes e do espaço em que as turmas funcionam (PPP DA EMEF EJA ASO, p. 6, 2013).

Para além das aulas de segunda a quinta-feira, os professores têm as sextas-feiras como *espaçotempo* para o processo de formação, no qual discutem acerca da temática a ser trabalhada pelo coletivo nas aulas e nas demais ações da escola, bem como a socialização do trabalho que desenvolveram e desenvolverão durante a semana. Todo esse trabalho está aliado aos princípios nos quais a escola se baseia, dentre eles, a discussão da mulher, do combate a homofobia, das pessoas com deficiências e das relações etnicorraciais.

Outra característica marcante da escola é o trabalho composto por duplas de professores de áreas distintas, ou seja, os professores ocupam as salas de aula em parceria, pois acredita que dessa maneira consegue ter um olhar mais amplo e apurado dos sujeitos que atende, bem como as possibilidades de ação da temática e dos conteúdos a serem trabalhados. Ademais, a escola não acredita que os conhecimentos estejam isolados no processo educativo, dessa forma aposta no



trabalho coletivo e nas aulas desenvolvidas em duplas. Nesse sentido, veremos como nossa dupla realizou o trabalho.

## **OS PROFESSORES E O TRABALHO EM DUPLA: O ENCONTRO DE TRAJETÓRIAS**

Começo de ano... letivo! Expectativas que se movem como ondas nos cérebro e corpo nossos em relação à escola, aos colegas de trabalho, aos estudantes e aos espaços que utilizaremos nos processos de *ensinoaprendizagem*. Uma semana de trabalho e, um da dupla ainda não chegou na escola (trâmites burocráticos) e o outro está só (sem dupla), mas mesmo assim seguem suas vidas sem saber como seria o encontro ou que esperar dele.

Eis que chega o dia do encontro, todos na sala o que não tinha chegado aparece e é apresentado a todos e rapidamente colocado no centro com a missão de contar um pouco de sua história. Nossa, pego de supetão, no estalo e meio que no improviso soltou para o grupo coisas de sua história, mas não com o objetivo de deixar marcada sua identidade (longe disso), e, sim, para deixar marcado suas trajetórias e câmbios pelos quais passou até aquele momento. Feito isso, os dois são apresentados e logo se retiram da sala para iniciarem o trabalho.

O encontro então começa pelo trabalho, espaço público em que não escolhemos com quem trabalhar e que necessariamente não precisamos ser amigos para trabalharmos juntos. Tínhamos um foco, a construção de um plano de trabalho ou pelo menos pistas das trilhas pelas quais percorreríamos. As primeiras pistas que chegam são estudantes que tiveram seus percursos escolares prejudicados (por diversos motivos) e que estavam na escola para equalizar suas vidas com a vida escolar. A outra pista é o tema orientador de todas as ações da escola, a saber, “Cidade Educadora”. Com as pistas na mesa, o diálogo da dupla foi pensar estratégias que permitissem aos estudantes estabelecer uma relação entre eles e a “tal” Cidade Educadora. Para tal, consideramos importante iniciarmos nossa trilha pelos próprios estudantes, ou seja, desvelar a história de cada um para então estabelecer as conexões entre os sujeitos e a cidade.

Desse modo, solicitamos aos estudantes (e nós também nos incluímos nesse processo) que compartilhassem a etimologia e a história de seus nomes, bem como os movimentos realizados por eles (locais de nascimento, de criação etc.) até

chegarem na escola onde estão hoje. Aqui o interessante foi perceber que a maioria dos estudantes deram conta dessas questões e, mais, ao contar essas histórias nos permitiu viajar com os sujeitos em suas próprias vidas, permitindo já um início de relação mais humana entre professores e estudantes e também o início de uma relação para além do trabalho entre os próprios professores.

Na sequência, continuamos com as histórias dos estudantes, mas enfatizando as práticas corporais realizadas por eles até aquele momento e os bairros das cidades que ocupavam para vivenciá-las. Essas atividades foram referenciadas em um artista que transita entre o rap e o samba, qual seja, Marcelo D2 com a música intitulada “1967”, a qual o autor narra sua história desde o ano em que nasceu abordando os lugares pelos quais acumulou experiências significativas para a sua vida, as práticas corporais com as quais se envolveu e se envolve, as relações afetivas com família e amigos e de como essas relações influenciaram sua vida e as bandas, cantores e gêneros de música que foram importantes em suas escolhas musicais tanto como ouvinte como artista. Vale ressaltar que a escolha de trabalhar com Marcelo D2 nos incomodou no sentido de tal artista ser considerado expoente em discussões ditas polêmicas em nossa sociedade, por exemplo, o “tabaco orgânico<sup>116</sup>”, além de sua música estar associada à juventude. Nós temos estudantes jovens, mas também temos estudantes adultos e que naquele momento eram a maioria em duas das quatro turmas em que atuávamos. Mesmo com esses incômodos nos arriscamos, nos permitimos correr os riscos e... nos surpreendemos. Nas turmas<sup>117</sup> em que achávamos que iríamos encontrar resistência (turmas de adulto), foram as turmas que mais conseguimos aprofundar no que nos colocamos a fazer, os debates foram intensos e nos levou a descobertas interessantes, como, uma parte do bairro Itararé ser palco de furdunços no período carnavalesco de alguns anos atrás. E nas turmas<sup>118</sup> em que achávamos que o assunto ia bombar, justamente por ter presença maciça da juventude, foram as turmas que encontramos resistências. Conseguimos debater, mas não com a mesma intensidade do que nas outras turmas.

Trabalhar com Marcelo D2 nos possibilitou outras entradas na relação entre os estudantes e a cidade. Solicitamos que escrevessem os trajetos de cada um entre a

---

<sup>116</sup> É como alguns estudantes se referem à maconha.

<sup>117</sup> Turmas do Polo e da SEMMAM.

<sup>118</sup> Turmas da Sede e do NEJA.

casa e a escola (para quem trabalha, casa-trabalho-escola – não necessariamente nessa ordem) e em um espaço externo trouxemos esses trajetos para discutirmos a orientação geográfica com auxílio da rosa dos ventos e da bússola. Também utilizamos os pontos cardeais e o por do sol como referência de localização no espaço geográfico. Conectado a essa discussão abordamos os conteúdos da cultura corporal de movimento nos bairros descritos pelos estudantes, bem como em outros espaços do Brasil e do mundo. Lembramos que toda a discussão envolvendo os espaços/bairros e as práticas corporais têm como pano de fundo a “Cidade Educadora”, no sentido de debatermos sobre como a cidade educadora lida com esses pontos ou como possibilita aos seus munícipes o acesso aos equipamentos públicos para vivenciarem as práticas corporais.

### **PAUSA DOS CONTEÚDOS OU DIÁLOGO ENTRE OS CONTEÚDOS E OUTRAS DEMANDAS?**

Em meio a toda nossa discussão com os estudantes acerca dos espaços e práticas corporais e tudo o que está em volta desses assuntos, adentramos ou tangenciamos uma ação no MUCANE, a saber, Seminário da Mulher (ação essa que é uma constante na escola EJA Admardo Serafim de Oliveira) em que pretendíamos e assim o fizemos discutir a mulher na sociedade. Foi o primeiro seminário do ano, nos envolvemos (não sabemos se com a intensidade necessária), envolvemos os estudantes em falas, místicas, frases... Qual o impacto disso nas nossas vidas (estudantes e professores)? Conseguimos articular os conteúdos até então trabalhados com a temática do seminário? Levantamos essas questões sem o propósito de debate-las, não porque não as consideramos importantes, mas porque neste momento nosso foco está centrado em pontos que visam dar um panorama geral do trimestre. Mas se tivermos fôlego voltaremos a elas.

### **NA TRILHA DOS CONTEÚDOS...**

Pós seminário focamos ainda mais nos espaços e nas práticas corporais, porém agora estreitando as relações com a cidade, no sentido de visualizarem a cidade que moram, trabalham e estudam de um ponto de vista não habitual, ou seja, a mais de 1000 metros de altura. Lá do alto é possível ver toda a cidade de Vitória, a parte continental e a parte da ilha, ver leste, oeste, norte e sul, isto é, ver de fato o que se tem ao norte de Vitória (ex. mestre Alvaro), ao sul de Vitória (ex. Vila Velha), ao leste de Vitória (ex.

mar) e ao oeste de Vitória (Cariacica). Além disso, vimos os espaços destinados às práticas corporais e de como podemos ter acesso a elas (ex. praia, Tancredão, quadras e campos). Para se chegar aos mirantes fizemos uma caminhada que tinha como objetivo a percepção do espaço, refletir sobre como é caminhar fora e dentro de trilhas cercadas de árvores, o que ouvimos dentro e fora das trilhas, a sensação de cansaço ou de bem estar que não foi medida pela quantidade de batimentos cardíacos ou pela distância percorrida. Ressaltamos que essa atividade envolveu todos os estudantes do segundo segmento vespertino.

No retorno às salas de aula, mostramos os registros fotográficos realizados pelos próprios estudantes e os debatemos estabelecendo relações com a cidade educadora e a partir daí iniciamos o processo de ocupação dos espaços com os estudantes para a realização das práticas corporais, de modo que cada turma ocupou espaços que eram próximos de suas salas de aula. Os espaços ocupados foram, Lagoa da UFES, pedra da caixa d'água da UFES e pedra da cebola (NEJA), quadra do bairro Mata da Praia (Sede), Parque Horto de Maruípe (SEMMAM) e quadra do polo (Polo).

Avaliamos como interessantes os espaços ocupados, uma vez que nos permitiu questionar a cidade educadora, por exemplo, os espaços ocupados pela Sede e pelo NEJA. Explicamos, tanto na Pedra da Cebola como na praça da Mata da Praia fomos impedidos de ocuparmos determinados espaços e as maneiras como fomos abordados não foi em nada condizente com uma cidade educadora, o que nos fez intervir com as pessoas responsáveis pelo zelo dos espaços. Os estudantes perceberam e o debate realizado com eles a partir daí foi MASSA!, do ponto de vista da Cidade Educadora e de como atuamos nesses momentos.

Bom, no geral, foram essas as trilhas percorridas e saímos desse primeiro trimestre mais afinados, mais perto uns dos outros, nos aproximamos dos estudantes, nos permitimos algumas coisas e sobre a dupla de professores, se antes o encontro era marcado sobretudo para falar sobre trabalho, hoje podemos dizer que os encontros e diálogos vão para além do trabalho, ampliamos as possibilidades, aprendemos na diferença, a reconhecer o outro e daí potencializar não só as nossas vidas, mas os encontros com a escola (no caso das formações) e com os estudantes.

Para ilustrar nosso trabalho, registramos aqui a letra da música trabalhada, bem como uma das atividades desenvolvida com os estudantes:

1967

**Marcelo D2**

1967, o mundo começou pelo menos pra mim E a minha história reduzida é mais ou menos assim

Nascido em São Cristóvão, morador de Madureira Desde pequeno acostumado a subir ladeira

Me lembro muito bem dos meus tempos de moleque Que sempre passava as férias no final do 77

Padre Miguel sempre 10 na bateria Saudoso Mestre André, sempre soube o que queria

Futebol na rua F ou no campo de baixo Você sabe, meu tio gentil era um esculacho

Andava pelas ruas vestindo o meu bate bola Se tu passasse em minha frente era melhor tu sair fora

Carnaval de rua, perigoso e divertido Mas passei por tudo isso entre mortos e feridos

Graças ao meu pai, o pessoal da tramela Sérgio Cabrito, meu padrinho não dava trégua

Lembra do Cassino Bangu, de vez em quando eu ia lá

Curtir um funk, ver a mulherada rebolar Kool and the Gang, Gap Band

Outro mestre, James Brown Era só alegria, não tinha pau

Eu quero ver se tu é homem, mané Do jeito que eu fui e que eu sou

Eu quero ver se tu é homem, mané Que nem a parteira falou

No Andaraí, Grajaú o bicho pegava mais Quando pichava muro sempre tinha um correndo atrás

Carlos Peixe, meu camarada De vez em quando no piche, outras na baforada

Vida de moleque sempre sangue bom Calote no ônibus pra ir à praia no verão

Pra ficar um pouco mais roubava no supermercado Foda-se, pra mim isso nunca foi pecado

Sempre no Maraca vendo o Mengão jogar Zico, Adílio, Júnior, fazendo a bola rolar

Como já dizia o hino, vou repetir com vocês Uma vez Flamengo, Flamengo até morrer

Meu avô Peixoto deixou meu sangue rubro-negro

Me orgulho de ser carioca, me orgulho de ser brasileiro

Skate na veia, só quem tem sabe como é que é a sensação E o poder de dar um ollie-air

Campo Grande, Norte Shopping, Street no Mec À noite Circo Voador, show do De Falla e um Domec

Vender Camisa na 13 de Maio Na situação show no Garage Skunk, diversão de irmão

Grandmaster Flash, Afrika Bambaata, Planet Rock Rap, break, graffiti

Chegou o hip hop Cantando a vida mas vista de um outro lado

Não é apologia, cumpadi, não adianta ficar bolado

Entenda se a minha rima não te faz rir Não é apologia parceiro, da licença, sai daqui

Eu vim pra zoar, fazer barulho Falar um pouco de mulher Skate, som, bagulho

Sempre ligado, sempre sabendo o que quer Sempre bom da cabeça, nunca doente do pé

Eu vou levando a vida É, juro que vou Só no sapato, sempre sendo o que sou

Eu quero ver se tu é homem, mané Do jeito que eu fui e que eu sou

Eu quero ver se tu é homem mané Que nem a parteira falou

Agora saiu o flow Brasileiro, Carioca Marcelo D2 na área Se derrubar, é pênalti

Valeu

Questões respondidas pelos estudantes:

- 1- Na letra da música “1967”, Marcelo D2 aborda práticas corporais que fizeram ou fazem parte da sua vida. Uma dessas práticas se refere à mais popular do Brasil e terá seu evento maior em junho e julho deste ano aqui em nosso país. A outra prática corporal citada pelo autor vem se tornando cada vez mais popular entre os jovens, sendo muito praticada na cidade de Vitória, principalmente na orla de Camburi. Descreva a que práticas corporais Marcelo D2 se refere na música e como ele se relaciona com as práticas citadas. E você, como se relaciona com as práticas corporais citadas na música ou outras práticas?
- 2- Cada um de nós que vive na sociedade não se forma sozinho, nós dependemos do outro para viver, precisamos de uma outra pessoa para nos ajudar na estrada da vida. No caso do Marcelo D2, quais pessoas foram referência na vida dele? Quais pessoas foram referência em sua vida? Por quê?
- 3- As pessoas não precisam nascer, crescer e morrer no mesmo local (bairro, cidade etc.). Há muita gente que nasce em um local, cresce em outro e trabalha em outro, ou seja, passam por um processo de migração. No caso do Marcelo D2, quais foram os bairros e ruas que ele nasceu, cresceu e trabalhou? E no seu caso, você nasceu, cresceu e mora no mesmo bairro? Você passou por um processo de migração? Caso não tenha saído do seu lugar, gostaria de sair? Para onde? Caso você tenha saído do seu lugar de origem, de onde você veio? Como foi sua vivência nesse processo de migração?
- 4- Nós trabalhamos e estudamos, mas será que é só isso que podemos ter direito a fazer? Parece que não, para além disso, necessitamos do lazer para termos uma vida melhor. Necessitamos de momentos para fazermos o que gostamos. Quais são as coisas que Marcelo fazia para se divertir? E você, o que faz em

seu momento de lazer? O que você não faz, porém gostaria de fazer em seu momento de lazer?

### **Referências**

BINS, K. L. G. Eja: planejamento, metodologia e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Editora da UFRGS – Núcleo de Integração Universidade & Escola da Prorext-UFRGS, 2003.

COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do Ensino da Educação Física. Cortez Editora, 1992.

EMEF EJA ASO Projeto político pedagógico da escola municipal de ensino fundamental Professor Adamardo Serafim de Oliveira: uma construção em movimento. Vitória-ES, 2013.

KOZEL, S. et. al. Didática da geografia: matéria da terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

## **APÊNDICE D – Relatório Trimestral Educação Física e Inglês**

### **Pelas trilhas do inglês e da educação física: o corpo em debate**

Ao sabermos com quem comporíamos as novas duplas do 2º trimestre, nos colocamos à disposição um do outro para sabermos o que poderíamos colocar no foco de nossas ações com os estudantes e já no primeiro diálogo trouxemos o corpo como pauta a ser trabalhada. Assim, iniciamos o trimestre com algumas perguntas que relacionam o corpo, o movimento e a cidade, pois ainda no primeiro trimestre percebemos, mesmo não estando juntos, que os estudantes apresentavam dificuldades de se relacionarem corporalmente consigo mesmos e entre eles. Não conseguimos perceber, por exemplo, abraços e apertos de mão, apenas cumprimentos de longe.

Diante da situação, elaboramos uma estratégia que possibilitasse a percepção dos estudantes com eles mesmos e com a cidade para depois se perceberem na relação com o outro. Lançamos então as seguintes questões: Como você vê o seu corpo? Como você sente seu movimento? Qual é a relação do seu corpo com a cidade? O que pode ser feito para mudar? Como a cidade educadora pode ajudar com o seu corpo e seu movimento? A maioria dessas perguntas foi trabalhada em Inglês e os estudantes do GT1 responderam em Inglês.

As respostas destas perguntas nos deram pistas para trabalharmos com atividades em círculo que possibilitassem um maior contato entre eles. Usamos o contato corporal com desafios para serem resolvidos no grupo, a proximidade dos corpos, contato olho no olho, nó humano e o uso de cordas. Nestas atividades os estudantes relataram que de fato são tímidos, que têm vergonha em se expor no grupo, da dificuldade de olharem no olho do colega e reconheceram a importância de se relacionarem com o grupo. Algumas instruções de alongamentos e atividades corporais foram dadas em Inglês, para que os estudantes se acostumassem com o som da língua inglesa. Logo após essas atividades em comum nas quatro turmas, partimos para as especificidades de cada turma.

### **Sede**

Passamos o vídeo documentário AfroReggae sobre o projeto que amplia as possibilidades de uma comunidade do Rio de Janeiro. Os estudantes fizeram reflexões sobre a importância desse tipo de projeto e levantaram outras possíveis formas de transformarmos nossa cidade em um cidade mais educadora.



Levamos os estudantes à praça do bairro Mata da Praia para ocuparmos seu espaço por intermédio das práticas corporais. Jogamos futebol duas vezes, sendo que na primeira a participação foi geral, na segunda apenas metade da turma participou. Isso nos levou a seguinte questão: como envolver todos da turma em uma mesma prática? A resposta foi dada pela estudante Taynara, que sugeriu o Festival de Pipa. Apostamos nessa ideia e fizemos então o festival de pipas com a participação efetiva de todos os estudantes. A partir daí percebemos uma maior integração entre os estudantes e, mais, percebemos que vale a pena dispararmos dispositivos que possibilitem o encontro entre eles. Os estudantes que tinham domínio com a pipa e todo seu processo de produção colaboraram com os que nada sabiam ou que tinham pouca experiência.

Na sequência de realizarmos práticas com todos da turma, partimos para a queimada e ao chegarmos na praça tínhamos como espaço disponível a quadra de tênis. Vale dizer que os dois grupos foram feitos pelos próprios estudantes sob a preocupação do equilíbrio entre ambos para que o jogo pudesse fluir. Mas, ainda no início do jogo fomos abordados pelo vigilante da praça que entrevistou dizendo que ali não era espaço para tal jogo. Esse é um daqueles momentos em que a gente respira fundo e parte para o diálogo com o intuito de sabermos os motivos que nos levam a não prática da queimada em uma quadra de tênis. Sem as respostas para as nossas indagações, fomos à administradora do espaço para continuarmos o diálogo, afinal, estamos discutindo a cidade educadora. Após uma longa e dura conversa percebemos que ainda se tem uma visão restrita sobre o uso dos espaços públicos e de que podemos continuar na luta para ocuparmos tais espaços de maneira crítica.

### **neja**

No início do trimestre os estudantes relataram as práticas corporais ou esportes que praticam. Alguns andam de skate, patins, jogam futebol e outros não fazem atividade nenhuma. Diante do relato de um estudante sobre o uso do skate com música, levamos um vídeo sobre a dança indiana Bhangra e ensinamos os estudantes a dançarem com a ajuda do vídeo. Alguns participaram ou filmaram e outros só ficaram observando. Outros vídeos também foram mostrados com o intuito de desconstruir o imposto.

Essa turma traz como especificidade a ocupação dos espaços da própria universidade. Percorremos e ocupamos alguns espaços da UFES afixando cartazes produzidos pelos estudantes sobre a cidade educadora, ou, do que podemos fazer

para que a cidade seja mais educadora. Estivemos no campo da engenharia e nele produzimos um encontro com pessoas que nunca tínhamos visto e que foi possível porque nos colocamos à disposição para uma relação com o outro. Nossos estudantes chamaram essas pessoas para jogar, construíram grupos, brincamos, nos respeitamos, abrimos um pouco mais nossas possibilidades de viver. Soltamos pipa com tanta intensidade que seduzimos (mesmo sem intenção) as pessoas que por ali passavam, elas olhavam as pipas e a maneira como as conduzíamos e comentavam sobre o tempo que também brincavam de pipa. Nos divertimos, mas também conversamos duro, tivemos problemas com saídas de sala, estudantes que se recusaram a participar das práticas, o que consumiu alguns momentos de dura conversa sobre como fazer para que todos participem. Achamos importante relatarmos a participação do estudante Douglas. O Douglas gostou muito de participar das atividades em círculo, dos esportes e percebemos uma maior interação com os outros estudantes, quando sempre estávamos lembrando aos demais estudantes da presença do colega Douglas. No final do trimestre, com a sugestão de alguns estudantes, tiramos fotos e filmamos alguns momentos do Douglas (assim como dos demais estudantes) para que ele pudesse se ver e se reconhecer como forma de iniciar um diário.

Tanto na turma **Sede** quanto na turma **neja**, mostramos vídeos de esportes que a maioria não conhecia como kitesurfing e windsurfing com meninas praticando. Assim como vídeos de meninas soltando pipas, para desconstruir a ideia de que apenas meninos praticam esses esportes. Partes do filme “O caçador de pipas” foi usado em nossa aula para que eles reconhecessem as diferenças das pipas, da forma de soltar pipas e sobre a visão geral das formas de habitação do Afeganistão.

### **SEMMAM**

Ao realizar uma das atividades citadas no início do texto, os estudantes nos sugeriram uma caminhada pelo próprio espaço da SEMMAM para que pudéssemos conhecer melhor esse local que ocupamos. Ao iniciarmos nossa caminhada percebemos que quase nada sabíamos daquele lugar e, principalmente das produções feitas ali, por exemplo, vasos que ornamentam as praças da cidade, as placas que vão para os cemitérios, as manilhas, a iluminação da cidade etc. Tal percurso nos atentou para algo que poderíamos trabalhar com os estudantes, qual seja, a radiografia da cidade, isto é, discutir com eles as produções que estruturam a cidade, nossa caminhada possibilitou a descoberta de como a cidade é construída e de como não nos damos

conta disso, ou seja, nosso dia a dia corrido não nos permite perguntar quem estrutura a cidade e como realiza tal processo. Problematicamos toda essa estrutura na relação com a cidade educadora e nos colocamos nas ruas do bairro para saber com essas produções ajudam na construção de uma cidade educadora.

Investigamos e registramos o caminho até a praça do bairro e vimos que quase não há acessibilidade para as pessoas e que não basta estruturar a cidade, é preciso que se permita o acesso a todos. Os estudantes produziram vídeos sobre o espaço que eles estudam, a semana, que na verdade funciona uma secretaria de serviços da Prefeitura de Vitória e outro vídeo com entrevistas e depoimentos sobre a estrutura do bairro e a acessibilidade, além dos registros por escrito de todo o processo.

Nas turmas, **SEMMAM**, **Sede** e **neja**, o vídeo “Uma paz: São Paulo uma cidade educadora” foi trabalhado para ampliar a visão das possibilidades do que pode ser feito em uma cidade para que ela seja mais humana. A partir das reflexões, eles criaram outras possibilidades.

### **Polo**

Perguntamos aos estudantes “Como a música modifica o movimento do seu corpo?”. Tivemos poucas respostas de estudantes não sedentários, a maioria não faz nenhum esporte, prática corporal ou dança. Passamos o filme brasileiro Orfeu Negro, para que eles pudessem perceber o envolvimento das pessoas com a música. Logo a pergunta foi respondida “Como a música modifica o movimento do seu corpo?”. Dialogamos sobre outras formas de interagir com a música, a importância de deixar sempre o corpo em movimento e a relação do movimento com nossa capacidade de criação.

Aqui talvez esteja o maior desafio na relação entre jovens e adultos no que diz respeito ao fazer do corpo, pois de um lado os jovens querem a adrenalina do jogo e de outro, os adultos querem a tranquilidade do jogo. Esse desafio nos levou a um processo de experimentar o corpo em diversas atividades, porém com intensidades diferentes. Jogamos basquete, andamos de skate, alongamos, jogamos futebol e dançamos, cada um a seu tempo, cada um a seu modo e aos poucos vamos descobrindo que nós podemos realizar as práticas de acordo com o nosso ritmo e, não, ao ritmo das práticas já esportivizadas as quais assistimos pela televisão.

## APÊNDICE E – Relatório Trimestral Educação Física e História

### A 3ª COMPOSIÇÃO

O 3º trimestre se aproxima... com ele a expectativa de saber a composição das novas duplas, afinal, nós professor@s ainda não estamos inserid@s no processo que decide quem “fica” com quem. Eis que chega o dia, tod@s reunid@s na sala e o anúncio é feito, logo as cadeiras e mesas começam a ser arrastadas com o objetivo das novas duplas se encontrarem e iniciarem o encontro. Encontro de potências, e nelas ideias, afetos, razões, vontade de acertar, múltiplas trocas cujo alcance primeiro não poderia ser outro senão o processo formativo d@s estudantes. E como em uma dança, os pares, em “disciplinas” se aproximam. Chegou a hora, a hora e a vez de a educação física e a história se encontrarem, se comporem para falar, escrever, trabalhar, interagir, estudar, se movimentar sobre/com a temática da “Cidade Educadora”.

O ponto de partida surge da conversa franca, transparente, cristalina, traduzida em um relato: o das práticas pedagógicas por nós realizadas no 2º trimestre e a perspectiva do que já havíamos pensado, cada um em si, para o 3º trimestre. No caso da história, seria o estudo de alguns presidentes do país e de como as decisões de seus mandatos influenciaram direta ou indiretamente não só no país, mas na cidade de Vitória. Já a educação física se ocupou de discutir a questão do corpo e do movimento realizado por ele nos espaços públicos do referido município. Como possibilidade de trabalho coletivo, foi pensado em aliar o estudo dos presidentes aos movimentos dos sujeitos na ocupação dos espaços públicos.

Assim, as expectativas criadas foram as melhores possíveis, uma vez que amb@s professor@s se colocaram à disposição para aulas de campo, filmes, textos, escritos e tudo mais que pudesse servir para contribuir na formação de noss@s estudantes.

Desse modo, professora e professor vão para a sala de aula com a ideia de começar por Getúlio Vargas e para tal, oferecem textos, filme e caminhadas pelas ruas da cidade, o que contribuiu para uma boa discussão de temas, como, populismo e nacionalismo. Na sequência apresentamos Juscelino Kubitscheck, também por meio de filme, texto e ocupação da cidade, envolvendo aí o processo de desenvolvimento do país, o surgimento de cidades e como nos movemos em cidades planejadas e não planejadas.

Os dois presidentes nos levaram a caminhos interessantes com as turmas, quais sejam, a partir deles pudemos chegar à discussão de democracia, eleição e de como as pessoas se relacionam com tais temáticas. Uma vez mais fizemos uso de texto em quadrinhos e, como “novidade”, trouxemos o teatro para os encontros com @s estudantes, com o objetivo de colocar o corpo para representar e se colocar na relação com o outro. A ideia deu certo, @s estudantes se entregaram a essa nova estratégia e representaram não só o texto em si, mas também coisas e assuntos que foram para além do que estava escrito, ou seja, foram criativos, se mostraram autônomos, vimos corpos coletivos em ação, “foi MASSA!”.

Tal experiência nos afetou e decidimos insistir e investir ainda mais nessa aposta, de modo que trouxemos outro texto, dessa vez abordando a história de Vitória, sobretudo o seu início. Em conversa com @s estudantes concordamos em fazer desse texto a referência para mais um teatro, de maneira que @s própri@s estudantes construiriam seus roteiros, especificando @s personagens e os movimentos e diálogos que realizariam. Foi difícil no início, demoramos a engrenar, precisavam (@s estudantes) entender melhor a história, os lugares e os movimentos do processo de colonização, mas quando compreenderam... aí o processo andou, fluiu e uma vez mais, foi MASSA!

História e educação física trabalhando pelo viés do teatro a história da cidade e os movimentos produzidos pelos corpos tendo como pano de fundo o trabalho coletivo, não apenas entre @s professor@s, mas também entre @s estudantes e entre professor@s e estudantes. Valeu a pena compor essa dupla, produzimos conhecimento e ações coletivas, ocupamos espaços da cidade de Vitória e resistimos às intempéries de um ano marcado por muita coisa vivida, dentre elas, uma greve.

Por esse ano basta, chega, agora é hora de sentar, relaxar e refletir aos poucos todo o processo vivido... ano que vem tem mais!

## APÊNCIDE F – Relatório Trimestral Ciências e Educação Física

### CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA – RELATÓRIO 1º TRIMESTRE

Eis que mais um ano letivo se inicia, dessa vez com mais experiência do que no ano anterior, dessa vez com vontade de fazer ainda mais, de aprofundar em determinadas questões, de lutar... pois a luta por uma educação cada vez mais de qualidade e por fazer com que @s estudantes recebem uma boa educação é um pouco do que essa escola me ensinou e espero que continue me ensinando. Pois bem, iniciei o ano tendo como dupla de trabalho uma professora que não consta como autora deste relatório, a saber, Leila, isso porque seu tempo de permanência na escola durou uma semana apenas. Diante disso fiquei sozinho por algumas semanas até que recebi a companhia de duas professoras, Grazi e Vanessa, de modo que eu ficaria com dois dias com cada uma delas. A seguir trazemos um pouco do que e de como nós produzimos.

Como temática a ser trabalhada no ano, foi eleita “Direitos Humanos” e, já nas primeiras discussões, a vida, aparece como um tema interessante a ser abordado nos encontros com @s estudantes. Desse modo, eu e Leila acordamos em começarmos com a música “Agradece” (Marina Peralta), uma vez que trata da vida, do que e de como agradecemos e das relações que estabelecemos com nossa vida em nosso cotidiano. As turmas se identificaram com a música e apostaram conosco em uma aventura por nossas próprias vidas. Ao trabalharmos a letra percebemos que o termo “gueto” foi dúvida em todas as turmas e em uma delas a discussão partiu do pressuposto de que a própria turma era um gueto em relação ao local onde está inserida, qual seja, a turma NEJA no IC IV do Centro de Educação da UFES. Naquele momento chegamos a concordar e pensar em ações<sup>119</sup> para que deixássemos de ter essa visão de gueto e nos tornarmos cada vez mais visíveis naquele ambiente.

Após algumas semanas recebi a notícia de que teria duas colegas como dupla, de modo que uma (Grazi) ficaria comigo às segundas e quartas e a outra (Vanessa) às terças e quintas. No primeiro momento a preocupação foi manter uma ponte entre as duas para que não ficássemos distantes em relação à nossa produção e, de certo modo, acreditamos que conseguimos dar conta disso.

---

<sup>119</sup> A turma Neja teve ações vinculadas ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação e ao Centro de Educação Física e Desportos.

Nas nossas primeiras conversas expus o que havíamos pensado e a maneira como vinha desenvolvendo o trabalho e as duas professoras acordaram com a ideia e junt@s passamos a apostar cada vez mais em encontros com a turma que tematizasse a saúde em relação com a vida do sujeito. Partimos então da maneira como a grande maioria da área da saúde nos trata, a saber, pelos números. Ou seja, para dizer se estamos saudáveis ou não, fazem avaliações e aferições diversas (pressão arterial, frequência cardíaca de repouso, índice de massa corporal, relação cintura/quadril, taxas de gordura etc.). E foi com base nessa estrutura que iniciamos o processo de nos olharmos e nos avaliarmos a partir dessas avaliações e aferições para que pudéssemos ter condições mínimas de nos conhecermos e termos elementos para discutirmos com profissionais da área da saúde sobre os dados/números de nós mesm@s. Tal atividade causou espanto na maioria d@s estudantes, pois muit@s del@s não conheciam suas medidas e tampouco sabiam sobre sua utilidade. Nas discussões das análises de nossos números pudemos ampliar o conhecimento sobre nós e adentrarmos em questões de caráter subjetivo por meio de desenhos que chamamos de mapa corporal (uma ideia baseada na metodologia dos mapas corporais), em que @ sujeito desenhava o contorno do seu corpo e completava com informações que sabia sobre ele, tanto do que acabaram de descobrir pelas aferições e avaliações, como, dos sentidos/significados produzidos pelas atividades.

Em meio a essa descoberta de si estabelecemos relações com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em uma leitura, análise e debate dos 30 artigos presentes na referida declaração. Durante os debates fomos percebendo que o cotidiano ainda não dá conta de atender às demandas da declaração e que nós podemos e devemos começar a concretizá-las por meio de nossas ações. Assim, iniciamos um processo de reflexão acerca do que fazemos em nossa comunidade e nos locais em que frequentamos e de como nossas ações repercutem em nossa saúde, começando então, a compreender saúde para além de uma ausência de doença, isto é, começamos a encontrar pistas de que saúde também tem a ver com respeito, sociabilidade, coletividade, solidariedade, colaboração, autonomia etc.

Aos poucos percebemos que @s estudantes apontavam o que queríamos, a saber, uma postura de que el@ pode ser produtor@ de sua própria saúde a partir do momento em que se vê e se insere no coletivo de uma maneira ética, entendendo

ética como elemento a favor da vida, e de uma vida que produz potência. Pensando em criar dispositivos para essa potência, realizamos uma atividade que possibilitou a@s estudantes reflexões sobre suas próprias características e de como elas podem, dependendo da relação estabelecida com o meio e com as pessoas, potencializar e despotencializar suas vidas. Aqui ficou evidente a dificuldade em refletir sobre si mesm@s e de se perceberem em seus próprios cotidianos. E se uma de nossas intenções era provocar @s estudantes no aspecto de se (re)conhecerem, podemos dizer que estávamos conseguindo, pois a maioria já colocava para si a dúvida de estar ou não vivendo uma vida capaz de produzir alegria e vontade de viver.

A partir daí também percebemos que nosso trio estava cada vez mais afinado e que nossa preocupação não era somente com os encontros que teríamos com @s estudantes, senão, também com os encontros entre nós. Chegamos ao final do trimestre com a ideia de que a dupla/trio é capaz de produzir potência quando se assume produtora de seu fazer e à disposição para o coletivo, a colaboração e à solidariedade. Meninas, obrigado pela experiência de trabalhar em trio, equipe gestora, obrigado por terem incorporado as duas ao grupo, estudantes, obrigado por apostarem em nós.



## APÊNCIDE G – Conteúdos do Trimestre – História e Educação Física

### CONTEÚDOS EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA – TRIMESTRE 2

neja

#### Encontro 1

**Roteiro:** 1- Acolhida com texto sobre pontos de vista (Eduardo Galeano); 2- Informes sobre o cambio das duplas e socialização do que aconteceu em “O mundo é uma escola”; 3- Conteúdo: trabalharemos a relação entre escravidão e liberdade a partir das páginas 217 – 222 do livro de 2014 do 9º ano.

#### Encontro 2

**Roteiro:** 1- Acolhida com a música “O ovo e a galinha” (Alceu Valença); 2- Informes sobre a programação cultural do cine Metrópolis (08/06 a 12/06) e do Fórum de EJA (12/06); 3- Conteúdo: “A África não é uma só” com escolha de países do continente africano, desenho de suas bandeiras, construção do mapa do continente africano com os corpos, toques de instrumentos e danças, captura d@s african@s e navio negreiro.

#### Encontro 3

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda de Burkina Fasso; 2- Informes sobre a reunião do conselho de escola e sobre o seminário acerca dos direitos da mulher; 3- Conteúdo: relembremos o que vivenciamos no encontro anterior, ouviremos a música “Zumbi” (Jorge Bem Jor), assistiremos ao clipe da ladainha “Navio Negrero” (mestre Toni Vargas), assistiremos ao clipe da poesia “Navio Negrero” (Castro Alves). Os três itens serão analisados. Também trabalharemos os mapas e as bandeiras e produziremos um texto sobre o que já vivenciamos.

#### Encontro 4

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda africana sobre “todos somos um”; 2- Informes sobre a manifestação da EJA (23/06), a reunião do conselho de escola (23/06), o arraia “xô arrocho” (25/06) e a estreia do filme “Inferno” no cine Jardins (25/06). 3- Conteúdo: filme “Amistad”.

#### Encontro 5

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: Continuação do filme “Amistad” seguido de debate e um questionário (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e que faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece?. Terminaremos a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa, a produção do texto e as curiosidades dos países elegidos.

### **Encontro 6**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdos: 1. Terminar o que falta: bandeira, mapa, questões do filme, texto e curiosidades dos países africanos em sala; 2. Período da chegada d@s negr@s e da senzala na sala de capoeira.

### **Encontro 7**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdos: chegada d@s negr@s no Brasil (portos e processo de sociabilização entre el@s) e o período das senzalas.

### **Encontro 8**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdos: a) escolha d@s estudantes por uma das cidades em que @s negros desembarcaram; b) com o próprio corpo formar o mapa brasileiro com tais cidades; c) vivenciar corporalmente estratégias para encontra um comum na luta pela liberdade; d) apresentar imagens desse período; e) produção de texto.

### **Encontro 9**

**Roteiro:** 1- Acolhida. 2- Informes. 3- Conteúdos: Senzala: a) vivenciar os usos das/nas senzalas; b) exposição de fotos de senzalas.

### **Encontro 10**

**Roteiro: 1. Acolhida. 2. Informes:** a) encontro de representantes de turma; b) assembleia geral das redes; c) feijoada em 10/09. **3. Atividades:** a) produção de texto e de desenho das atividades realizadas; b) sobre fugas e quilombos.

### **Encontro 11**

**Roteiro: 1- Acolhida:** poesia A canção do africano (Castro Alves). **2- Informes:** a) curso gratuito de hip hop no CEFD/UFES; b) lembrar de levarem a autorização assinada para a aula de campo de artes e inglês; c) Quizomba. **3- Atividades:** experiências do período das fugas e dos quilombos.

### **Encontro 12**

**Roteiro: 1- Acolhida:** texto “Violas e repentes” de Coutinho Filho. **2- Informes:** a) reunião com representantes de turma; b) mobilização estudantil; c) a ef na EJA; d) O mundo é uma escola. **3- Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

### **Encontro 13**

**Roteiro: 1- Acolhida:** cantiga “Guerreiro do Quilombo” de Mestre Barrão. **2- Informes:** a) O mundo é uma escola; b) Quizomba; c) fórum de EJA. **3- Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

## **POLO**

### **Encontro 1**

**Roteiro:** 1- Acolhida com texto sobre pontos de vista (Eduardo Galeano); 2- Informes sobre o cambio das duplas, sobre o feriado (04/06) e sobre a socialização do que aconteceu em “O mundo é uma escola”; 3- Conteúdo: trabalharemos a relação entre escravidão e liberdade a partir das páginas 217 – 222 do livro de 2014 do 9º ano.

### **Encontro 2**

**Roteiro:** 1- Acolhida com a música “O ovo e a galinha” (Alceu Valença); 2- Informes sobre a programação cultural do cine Metrópolis (08/06 a 12/06) e do Fórum de EJA (12/06); 3- Conteúdo: “A África não é uma só” com escolha de países do continente africano, desenho de suas bandeiras, construção do mapa do continente africano com os corpos, toques de instrumentos e danças, captura d@s african@s e navio negreiro.

### **Encontro 3**

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda de Burkina Fasso; 2- Informes sobre a reunião do CRT e sobre o seminário acerca dos direitos da mulher; 3- Conteúdo: relembremos o que vivenciamos no encontro anterior, ouviremos a música “Zumbi” (Jorge Bem Jor), assistiremos ao clipe da ladainha “Navio Negreiro” (mestre Toni Vargas), assistiremos ao clipe da poesia “Navio Negreiro” (Castro Alves). Os três itens serão analisados. Também trabalharemos os mapas e as bandeiras e produziremos um texto sobre o que já vivenciamos.

#### **Encontro 4**

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda africana sobre “todos somos um”; 2- Informes sobre a manifestação da EJA (23/06), a reunião do conselho de escola (23/06), o arraia “xô arrocho” (25/06) e a estreia do filme “Inferno” no cine Jardins (25/06). 3- Conteúdo: filme “Amistad”.

#### **Encontro 5**

**Roteiro:** Seminário sobre os direitos da mulher.

#### **Encontro 6**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: Continuação do filme “Amistad” seguido de debate e um questionário (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece? Terminaremos a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa, a produção do texto e as curiosidades dos países elegidos.

#### **Encontro 7**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: a) Questionário sobre o filme “Amistad” (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto

aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece? b) Terminaremos a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa e a produção do texto.

### **Encontro 8**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes: cine Jardins (equipamento e filmes novos); 3- Conteúdos: a chegada d@s negr@s no Brasil: a) escrever o texto da página 27 do livro “Uma breve história da África no Brasil”, b) responder às perguntas: 1- Em quais principais cidades brasileiras @s negr@s foram desembarcad@s? 2- Cite as etnias que aparecem no texto e seus respectivos grupos. 3- Escreva a região geográfica do continente africano de onde @s negr@s foram retirados. c) escolher uma cidade brasileira e uma etnia africana, d) criar uma língua para sua etnia, e) com o corpo formar o mapa do Brasil, f) vivências corporais buscando o comum entre @s negr@s na luta pela liberdade.

### **Encontro 9**

**Roteiro:** 1- **Acolhida.** 2- **Informes:** boletim escolar disponível na internet. 3- **Atividades:** Chegada d@s negr@s no Brasil – a) em uma folha a ser entregue solicitar que @s estudantes escrevam sua turma, seu nome, seu apelido e escolham uma cidade brasileira, uma etnia africana e um idioma (que também poderá ser criado); b) vivenciar o processo de venda e compra de escrav@s (“Valongo”: Mercado de Peças da Índia); c) formar com o próprio corpo o mapa do Brasil a partir das cidades elegidas; d) realizar conversas a partir do idioma escolhido e/ou criado; e) vivenciar a busca pelo comum (luta pela liberdade).

### **Encontro 10**

**Roteiro:** 1. **Acolhida.** 2. **Informes:** a) encontro de representantes de turma. 3. **Atividades:** a) construção do mapa do Brasil; b) diálogo entre escrav@s; c) busca pelo comum; d) imagens de mercados, de senzalas e de escrav@s.

### Encontro 11

**Roteiro:** 1- **Acolhida:** texto “Reis na África, escravos no Brasil”. 2- **Informes:** a) reunião representantes de turma; b) Quizomba; c) o mundo é uma escola. 3- **Atividades:** a) texto sobre quilombo; b) ida ao MUCANE.

### Encontro 12

**Roteiro:** 1- **Acolhida:** texto “Violas e repentens” de Coutinho Filho. 2- **Informes:** a) mobilização estudantil; b) a ef na EJA; c) O mundo é uma escola. 3- **Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

### Encontro 13

**Roteiro:** 1- **Acolhida:** cantiga “Guerreiro do Quilombo” de Mestre Barrão. 2- **Informes:** a) conselho de escola; b) fórum de EJA; c) O mundo é uma escola. 3- **Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

## SEMMAM

### Encontro 1

**Roteiro:** 1- Acolhida com texto sobre pontos de vista (Eduardo Galeano); 2- Informes sobre o cambio das duplas, sobre o feriado (04/06) e sobre a socialização do que aconteceu em “O mundo é uma escola”; 3- Conteúdo: trabalharemos a relação entre escravidão e liberdade a partir das páginas 217 – 222 do livro de 2014 do 9º ano.

### Encontro 2

**Roteiro:** 1- Acolhida com a música “O ovo e a galinha” (Alceu Valença); 2- Informes sobre a programação cultural do cine Metrópolis (08/06 a 12/06) e do Fórum de EJA (12/06); 3- Conteúdo: “A África não é uma só” com escolha de países do continente africano, desenho de suas bandeiras, construção do mapa do continente africano com os corpos, toques de instrumentos e danças, captura d@s african@s e navio negreiro.

### Encontro 3

**Roteiro:** 1- Novos acordos de boa convivência; 2- Conteúdo: relembremos o que vivenciamos no encontro anterior, ouviremos a música “Zumbi” (Jorge Bem Jor), assistiremos ao clipe da ladainha “Navio Negrero” (mestre Toni Vargas), assistiremos ao clipe da poesia “Navio Negrero” (Castro Alves). Os três itens serão analisados.

Também trabalharemos os mapas e as bandeiras e produziremos um texto sobre o que já vivenciamos.

#### **Encontro 4**

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda africana sobre “todos somos um”; 2- Informes sobre a manifestação da EJA (23/06), a reunião do conselho de escola (23/06), o arraia “xô arrocho” (25/06) e a estreia do filme “Inferno” no cine Jardins (25/06). 3- Conteúdo: filme “Amistad”.

#### **Encontro 5**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: Continuação do filme “Amistad” seguido de debate e um questionário (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e que faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece?. Terminaremos a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa, a produção do texto e as curiosidades dos países elegidos.

#### **Encontro 6**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: questões sobre o filme “Amistad” (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e que faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece? Terminaremos a confecção das bandeiras, a

localização do país no mapa, a produção do texto e as curiosidades dos países elegidos.

### **Encontro 7**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdos: chegada d@s negr@s no Brasil (portos e processo de sociabilização entre el@s) e senzala.

### **Encontro 8**

**Roteiro:** 1- Acolhida com a música “Malandro é malandro e mané é mané”; 2- Informes sobre a programação do forró d@ idos@; 3- Conteúdos: A chegada d@s negr@s no Brasil: a) em uma folha escrever o apelido, uma cidade brasileira, uma etnia africana, criar um idioma para as frases 1- De onde você é? 2- Você está com fome? 3- Você tem família? 4- Você está com sede? 5- Qual é o seu nome?; b) encenação do mercado de peças da Índia (compra e venda de escrav@s); c) desenho com o próprio corpo o mapa do Brasil a partir das cidades elegidas; d) vivências corporais de algumas estratégias para se unirem, isto é, para encontrarem um comum, qual seja, a luta pela liberdade.

### **Encontro 9**

**Roteiro:** **1. Acolhida:** trecho do livro “Casa grande e senzala” (Gilberto Freyre). **2. Informes:** a) boletim ([sistemas7.vitoria.es.gov.br/boletim/](http://sistemas7.vitoria.es.gov.br/boletim/)); b) encontro de representantes de turma em 14/08; c) assembleia. **3. Atividades:** a) mapa do Brasil; b) diálogo entre escrav@s; c) busca pelo comum; d) senzala.

### **Encontro 10**

**Roteiro:** **1. Acolhida:** letra da música “Malandro é malandro e mané é mané” (Bezerra da Silva). **2. Informes:** a) encontro de representantes de turma (14/08 às 14h na Sede). **3. Atividades:** a) registro por meio de texto e desenho sobre o que vivenciamos no encontro anterior; b) fugas de escrav@s e formação de quilombos.

### **Encontro 11**

**Roteiro:** **1- ACC:** A existência do Planeta Terra. **2- Acolhida:** frase de Michael Foucault. **3- Informes:** a) encontro de representantes de turma; b) fórum de EJA; c) O mundo é uma escola; d) Quizomba; e) programação do MUCANE. **4- Atividades:** a) questionário do texto sobre os quilombos.



## Encontro 12

**Roteiro: 1- ACC:** A existência do Planeta Terra. **2- Acolhida:** texto “Violas e repentes” de Coutinho Filho. **3- Informes:** a) manifestação da EJA; b) a ef na EJA; c) mobilização estudantil; d) O mundo é uma escola. **4- Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

## Encontro 13

**Roteiro: 1- ACC:** A existência do planeta terra. **2- Acolhida:** texto “Minha vida” de Oliver Sacks. **3- Informes:** a) conselho de escola; b) fórum de EJA; c) Quizomba; d) O mundo é uma escola. **4- Atividades:** ficha técnica do filme Besouro.

## SEDE

### Encontro 1

**Roteiro:** 1- Acolhida com a música “O ovo e a galinha” (Alceu Valença); 2- Informes sobre a programação cultural do cine Metrópolis (08/06 a 12/06) e do Fórum de EJA (12/06); 3- Conteúdo: trabalharemos a relação entre escravidão e liberdade a partir das páginas 217 – 222 do livro de 2014 do 9º ano. “A África não é uma só” com escolha de países do continente africano e desenho de suas bandeiras.

### Encontro 2

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda de Burkina Fasso; 2- Informes sobre deliberações da assembleia (arraia contra o arrocho), sobre o seminário acerca dos direitos da mulher, sobre o passe escolar, sobre o PROEJA IFES e sobre o movimento POP RUA; 3- Conteúdo: relembremos o que vivenciamos no encontro anterior e na sequência realizaremos a construção do mapa do continente africano com os corpos, toques de instrumentos e danças, captura d@s african@s e navio negreiro. Ouviremos a música “Zumbi” (Jorge Bem Jor), assistiremos ao clipe da ladainha “Navio Negrero” (mestre Toni Vargas), assistiremos ao clipe da poesia “Navio Negrero” (Castro Alves). Os três itens serão analisados. Também trabalharemos os mapas e as bandeiras e produziremos um texto sobre o que já vivenciamos.

### Encontro 3

**Roteiro:** 1- Acolhida com uma lenda africana sobre “todos somos um”; 2- Informes sobre o arraiaí “xô arrocho” (25/06) e a estreia do filme “Inferno” no cine Jardins (25/06). 3- Conteúdo: filme “Amistad”.

#### **Encontro 4**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: Continuação do filme “Amistad” seguido de debate e um questionário (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e que faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece? Terminaremos a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa, a produção do texto e as curiosidades dos países elegidos.

#### **Encontro 5**

**Roteiro:** 1- Acolhida com Eduardo Galeano (“Memórias”); 2- Informes sobre o recesso, sobre o comunicado do Conselho de Escola @s estudantes e sobre a programação cultural da semana da Casa Porto; 3- Conteúdo: a) Questionário sobre o filme “Amistad” (1. Quais países estão envolvidos com a escravidão foram mencionados no filme?; 2. Como ocorria a captura e aquisição de negr@s na África? Qual produto aparece no filme para prática do escambo (aquisição de african@s)?; 3. Quais os conflitos de interesses estão em jogo no tribunal estadunidense?; 4. Qual o tema central destacado pelo filme e que faz parte dos nossos estudos no campo dos Direitos Humanos?; 5. Destaque uma cena do filme que, na sua opinião, foi a mais marcante. Justifique.; 6. Quais as diferenças culturais entre @s african@s e @s estadunidenses?); 7. Qual a prática corporal realizada pel@s african@s mostrada no filme e em que momentos ela aparece? b) Terminar a confecção das bandeiras, a localização do país no mapa e a produção do texto.

#### **Encontro 6**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes; 3- Conteúdo: chegada d@s negr@s no Brasil (portos e processo de sociabilização entre el@s) e as senzalas.

### **Encontro 7**

**Roteiro:** 1- Acolhida; 2- Informes sobre a programação do forró d@ idosos@; 3- Conteúdo: chegada d@s negr@s no Brasil (portos e processo de sociabilização entre el@s) e as senzalas.

### **Encontro 8**

**Roteiro:** **1. Acolhida:** trecho do livro “Casa grande e senzala” (Gilberto Freyre). **2. Informes:** a) deliberações do conselho de escola; b) assembleia geral das redes. **3. Atividades:** a) escolha da cidade brasileira, da etnia africana e criação do idioma; b) processo de venda e de compra de escrav@s; c) mapa do Brasil com o próprio corpo; d) conversa entre @s escravos; e) busca pelo comum.

### **Encontro 9**

**Roteiro:** **1. Acolhida.** **2. Informes:** a) encontro de representantes de turma (14/08 às 14hs na Sede). **3. Atividades:** a) imagens de mercados, de senzalas e de escrav@s; b) vivências a partir das senzalas.

### **Encontro 10**

**Roteiro:** **1- Acolhida:** frase “Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem substitui a aventura, a polícia substitui os corsários” de Michael Foucault. **2- Informes:** a) reunião representantes de turma; b) fórum de EJA; c) O mundo é uma escola; d) Quizomba; e) programação MUCANE. **3- Atividades:** texto sobre os quilombos.

### **Encontro 11**

**Roteiro:** **1- Acolhida:** poesia “Viajar” de Gabriel García Marques. **2- Informes:** a) mobilização estudantil; b) a ef na EJA; c) O mundo é uma escola. **3- Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

### **Encontro 12**

**Roteiro: 1- Acolhida:** texto “Minha vida” de Oliver Sacks. **2- Informes:** a) conselho de escola; b) fórum de EJA; c) Quizomba; d) O mundo é uma escola. **3- Atividades:** a) filme Besouro; b) ficha técnica do filme.

**APÊNDICE H – Apresentação das Práticas da Dupla Educação Física e História na  
Formação Coletiva**

**ESCOLA DE EJA ADMARDO  
SERAFIM DE OLIVEIRA:**

**ESSA ESCOLA QUER SALVAR O  
MUNDO?**

Leitura dos diários  
Problematizando temas e dificuldades da formação d@s sujeitos da  
EJA  
Ver: imagens, vídeos e uma produção escrita (estudante Dejanira)  
Professor@s: Sérgio, Vini, Day, Maria Elisa, Kenia e Adriele

**“ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO DO NOVO E  
REJEIÇÃO A QUALQUER FORMA DE  
DISCRIMINAÇÃO” ( PAULO FREIRE – PEDAGOGIA DA  
AUTONOMIA)**

- “Por que e para que estudar isso?”
- Tô “queimando tudo até a última ponta...”, tudo bem estudante, “mas mantenha o respeito...” e não esqueça que “pra fazer a cabeça tem hora...”
- “Professores, são vocês que merecem ‘AP’ e, não, eu”.
- “Professor: a gente não assiste filme”

- Para além dos conteúdos...?
- Por que assistir a um filme torna-se um drama...?
- Limitação na formação política e cultural...?
- Como somos afetad@s nesse processo?
- Como reagimos às questões postas pel@s estudantes?
- Qual a nossa aposta?



## **APÊNDICE I – Resumo Expandido para Apresentação em Seminário – História e Educação Física**

### **DO BRASIL PARA A ÁFRICA E DA ÁFRICA PARA O BRASIL: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA HISTÓRIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Sergio da Silva<sup>120</sup>**

**Vinícius Penha<sup>121</sup>**

#### **RESUMO**

Trata de um relato de experiência de dois professores de uma escola que se dedica exclusivamente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” (EMEF EJA ASO). Tal escola compõe a rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória-ES e tem como um de seus pressupostos didáticos de sua dinâmica de ensino-aprendizagem a constituição de duplas de docentes de áreas de conhecimento diferentes ocupando o mesmo espaço e o mesmo tempo de aula. Nesse sentido, trazemos à baila a experiência de uma dupla de professores composta pelas áreas de história e de educação física que se debruçou nos estudos relacionados às questões relacionadas à escravização das(os) negras(os) africanas(os) no Brasil e suas consequências. Vale dizer que nosso trabalho foi referenciado no que a escola tanto acredita, a saber, a relação pautada no diálogo entre os agentes escolares tal como preconiza os estudos de Paulo Freire. Nossa experiência narra o caminho percorrido pela dupla com a temática da escravização, na qual realizamos uma “viagem” pelo continente africano aprendendo como ocorreu o processo de escravização desde suas origens, mostrando o impacto devastador do comércio de carne humana. Relata também a chegada das(os) africanas(os) no Brasil, bem como suas lutas e resistências individuais e coletivas. Nesse percurso histórico reafirmamos a contribuição cultural das(os) africanas(os) e seus descendentes e a longa luta das(os) afro-brasileiras(os) para garantia e valorização dos direitos humanos. Ademais, tivemos como objetivos conhecer e experienciar a valorização da diversidade cultural da África, as lutas de

---

<sup>120</sup> Professor especialista da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” da Prefeitura Municipal de Vitória-ES.

<sup>121</sup> Professor mestre da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” da Prefeitura Municipal de Vitória-ES.

resistência no Brasil e a constituição das práticas corporais e culinárias afro-brasileiras. Nossos encontros foram marcados por resistências revelando até mesmo o preconceito por parte das(os) educandas(os), onde muitos não se percebiam como vítimas de um processo de exclusão e intolerância. Nossa dupla também resistiu à resistência das(os) estudantes tensionando com o intuito de desmistificar ou desconstruir discursos preconceituosos que são disseminados pela mídia. Reafirmamos os direitos humanos contrapondo os discursos de ódio e intolerância que posicionam o Brasil no cenário mundial como um dos países campeões de assassinato e extermínio da juventude negra. Por outro lado, não negamos a possibilidade de construção do diálogo e da reflexão para se construir uma sociedade mais justa e fraterna. Encerramos o trimestre com um encontro entre todas(os) as(os) estudantes do turno vespertino, ao qual denominamos: “Quizomba”. Tratou-se de um evento de encerramento de movimentos de resistências culturais afro-brasileiras, como, capoeira, samba e a feijoada.

Palavras-chave: escravidão, direitos humanos, cultura afro-brasileira.



**APÊNDICE J – Ofício sobre o Encontro Quizomba****PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****EMEF EJA “PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”****AULA DE CAMPO NA QUADRA DA GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA  
NOVO IMPÉRIO****Data Prevista:** 10 de setembro de 2015.**Turmas Envolvidas:** Segmento 1 (NEJA, Polo, NISPI e CCTI); Segmento 2 (NEJA, Polo, SEMMAM e Sede)**Turno:** Vespertino**Profissionais Envolvidos na atividade:** Professoras(es), bolsistas, pesquisadoras(es), pedagogas e diretor dos segmentos 1 e 2.**Horários:** 13h (saída) e 17h (retorno)**Justificativa**

Tendo como temática de estudo “Direitos Humanos”, apostamos na investigação do processo de escravidão dos sujeitos africanos em solo Americano com os olhares das áreas de conhecimento da História e da Educação Física. Iniciamos nossa produção de conhecimento com uma “viagem” ao continente Africano no intuito de compreendermos que a África não é uma coisa só, sendo composta por mais de 50 países e uma vasta diversidade cultural. Cada estudante elegeu um país africano e desenhou sua respectiva bandeira e na sequência apresentou sua música e sua dança. Na manifestação da cultura de cada país, as(os) estudantes foram sendo capturadas(os) e levadas(os) ao navio negreiro. Depois desse encontro percebemos que as(os) estudantes foram afetadas(os) por esse processo e realizamos um planejamento que contemplasse uma espécie de linha do tempo dialética, isto é, tanto de trás para frente como de frente para trás. Em outras palavras, estudamos o passado e as consequências desse passado nos tempos hodiernos.

Nossa linha do tempo passou pelo desembarque das(os) africanas(os) em solo Americano, o mercado de negras(os), as senzalas, as fugas das(os) escravas(os), a formação dos quilombos e o período que compreende o final do século XIX e início do século XX. Em meio a esses estudos discutimos sobre as produções africanas e/ou afro-brasileiras, dentre elas, as culturais (samba), as corporais (capoeira), e as culinárias (feijoada) e como fruto das discussões recebemos como proposta das(os)

estudantes a organização de um encontro para produzirmos uma feijoada.

Nesse sentido, dialogamos com as(os) profissionais da escola e acordamos que seria interessante realizarmos o encontro com os dois segmentos, visto que o segmento 1 também vem abordando ao longo do trimestre assuntos relacionados à africanidade. Desse modo, decidimos por produzir o encontro para a feijoada na quadra da Escola de Samba Novo Império, pois para o carnaval de 2016 terá como tema "Sou Bantu, sou Kimbondo, sou Angola, sou Espírito Santo. Sou Quilombola!", indo ao encontro do que trabalhamos em todo o trimestre. Também teremos como atividades, práticas culturais, corporais e artísticas, como, samba, capoeira, congo e exposição de literatura e imagens relacionadas às africanas(os) e às(aos) afro-brasileiras(os).

Nesse sentido trazemos como **objetivos**:

Apresentar as produções africanas e afro-brasileiras:

- ▲ Vivenciar a prática corporal produzida - a capoeira;
- ▲ Vivenciar as práticas culturais produzidas - o samba e o congo;
- ▲ Apresentar as produções das(os) estudantes;
- ▲ Registrar a aula de campo pelo diário de bordo;
- ▲ Experimentar a produção culinária - a feijoada.

#### **Recursos Necessários:**

Ônibus, comida (arroz, couve, laranja, suco, linguiça paio, pé de porco, orelha de porco, rabo de porco, costela de porco, carne seca, folha de louro, feijão preto, alho, sal, cebola, azeite, bacon, torresmo, salsa, cebolinha, coentro, farinha, caldo de tempero pronto, banana da terra, toucinho de porco), máquina filmadora, máquina fotográfica, caderno, caneta, berimbau, pandeiro, atabaque, tambor de congo, tamborim, surdo, caixa, repique, pratos e copos descartáveis, mesas e cadeiras, aparelho de som, caixa de som, microfone, cabo p2, quadra do Grêmio Recreativo Escola de Samba Novo Império.

#### **Avaliação**

O encontro será o momento em que reuniremos as turmas para a socialização do que produziram ao longo do trimestre, bem como para a partilha de uma comida criada ainda no período da escravidão, qual seja, a feijoada.

## APÊNDICE K – Conteúdos do Trimestre – Arte e Educação Física

### CONTEÚDOS EM ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA – TRIMESTRE 3

#### neja

#### Encontro 1

**Roteiro:** **1- Acolhida:** letra da música “Míren” de Churupaca. **2- Informes:** a) avaliação Quizomba; b) representantes de turma no conselho de classe; c) programação de “O mundo é uma escola”; d) seminário LGBT. **3- Atividades:** propostas de estudo.

#### Encontro 2

**Roteiro:** **1- Acolhida:** trecho da letra da música “Sueños” (Churupaca). **2- Informes:** a) representante de turma no conselho de classe; b) avaliação de “O mundo é uma escola”; c) informações sobre o seminário LGBTTTI. **3- Atividades:** a) terminar o mural para o seminário LGBTTTI; b) terminar de socializar as respostas d@s estudantes; c) apresentação de nossa proposta de estudo; d) (des)acordos entre as propostas; e) você conhece sua vizinha/seu vizinho?; e) escolha de um país latino-americano; f) confecção da bandeira; g) o mapa humano da América Latina; h) quebra-cabeça da América Latina.

#### Encontro 3

**Roteiro:** **1- Acolhida:** “que se caiga tu pelo e crezca tu nariz, que me veas incoerentemente feliz” (Churupaca). **2- Informes:** a) manifestação e reunião com representantes do conselho de escola na PMV; b) seminário OBEDUC. **3- Atividades:** a) terminar de responder as questões sobre a vizinha/o vizinho; b) ler e debater a sinopse do livro “Vizinho, vizinha” (Roger Mello); c) eleger um país latino-americano; d) desenhar a bandeira do país elegido; e) montar o quebra-cabeça da América Latina. f) analisar a música “Latinoamérica” (Calle 13).

#### Encontro 4

**Roteiro:** **1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) seminário OBEDUC do ponto de vista do estudante; b) crt; c) exposição Miró. **3- Atividades:** a) terminar a bandeira; b) sinopse do livro “Vizinha, vizinho” (Roger Mello); d) quebra-cabeça da América Latina; c) análise da letra “Latinoamérica” (Calle 13).

## Encontro 5

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) conselho de escola; b) seminário “Direitos humanos das negras e dos negros”. **3- Atividades:** a) debate sobre a música “Latinoamérica” (Calle 13); b) mapa humano da América Latina; c) movimentos corporais com as músicas dos países; d) filme “Diários de Motocicleta”.

## Encontro 6

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Guimarães Rosa. **2- Informes:** a) cidadania fundamental; b) feriado; c) portal da transparência. **3- Atividades:** a) filme “Diários de Motocicleta”; b) questões sobre o filme.

## Encontro 7

**Roteiro: 1-Acolhida:** frase de Residente (Calle 13). **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) terminar de assistir ao filme; b) questionário sobre o filme; c) estabelecer relações entre Ernesto Guevara e Che Guevara.

## Encontro 8

**Roteiro: 1-Acolhida:** trecho de romance preparado por Marcella. **2- Informes:** a) seminário; b) marcha contra a empresa que causou o desastre ambiental em Mariana; c) marcha contra o extermínio da juventude negra; d) ENEJA. **3- Atividades:** a) leituras de cartas de Che; b) imagens de Che; c) conceito de releitura; d) prática corporal *rugby*.

## Encontro 9

**Roteiro: 1- Acolhida:** “José” (Drummond). **2- Informes:** a) seminário; b) ENEJA.; c) rematrícula. **3- Atividades:** a) conceito de releitura; b) consequências da releitura de Che; c) prática de releitura com imagem de nosso *rugby*; d) prática do *rugby* na lagoa.

## SEDE

### Encontro 1

**Roteiro: 1- Acolhida:** letra da música “Míren” de Churupaca. **2- Informes:** a) audiência pública na câmara de vereador@s; b) avaliação da Quizomba; c) Seminário LGBTTI; d) programação “O mundo é uma escola”; e) representantes de turma no conselho de classe. **3- Atividades:** propostas de estudo.

### Encontro 2

**Roteiro: 1- Acolhida:** trecho da letra da música “Sueños” (Churupaca). **2- Informes:** a) conselho de classe; b) avaliação de “O mundo é uma escola”; c) seminário LGBTTI; d) café. **3- Atividades:** a) socializar as respostas do questionário; b) proposta de estudo; c) (des)acordos entre as propostas; d) você conhece sua vizinha/seu vizinho?; e) escolha de um país latino-americano; f) confecção da bandeira; g) o mapa humano da América Latina; h) quebra-cabeça da América Latina.

### Encontro 3

**Roteiro: 1- Acolhida:** uma frase da banda Churupaca. **2- Informes:** a) manifestação e encontro de representantes do Conselho de Escola na PMV; b) seminário OBEDUC; c) exposição de Miró; d) portal da transparência. **3- Atividades:** a) devolver a atividade “Você conhece sua vizinha/seu vizinho?” para que possam terminar; b) eleger um país latino-americano; c) desenhar sua bandeira; d) montar o quebra-cabeça da América Latina.

### Encontro 4

**Roteiro:** Aula de campo no Palácio Anchieta sobre a exposição do artista Joan Miró.

### Encontro 5

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase tema do “Festival Dorado”. **2- Informes:** a) feriado; b) conselho de escola; c) avaliação visita ao Miró; d) seminário “Direitos das negras e dos negros”. **3- Atividades:** a) análise da música “Latinoamérica” (Calle 13); b) terminar a confecção da bandeira; c) montagem do quebra-cabeça da América Latina; d) formação do mapa humano da Latinoamérica e os movimentos corporais a partir das músicas dos países elegidos.

### Encontro 6

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) cidadania fundamental; b) conselho de escola; c) café; d) lanche; e) portal da transparência. **3- Atividades:** a) quebra-cabeça; b) produção de texto sobre a música; c) mapa humano da latinoamérica e as músicas; d) filme “Diários de Motocicleta”.

### Encontro 7

**Roteiro: 1-** ida à SEMCID participação na cidadania fundamental.

### Encontro 8

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **2- Informes:** a) seminário; b) portal da transparência. **3- Atividades:** a) filme “Diários de Motocicleta” (a partir dos 10min); b) questionário sobre o filme; c) relação entre Ernesto e Che.

### Encontro 9

**Roteiro: 1- Acolhida:** Manoel de Barros. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) responder o questionário sobre o filme “Diários de Motocicleta”; b) socialização das respostas; c) estabelecer relação entre Ernesto e Che; d) conceito de releitura; e) experienciar o *rugby*.

### Encontro 10

**Roteiro: 1- Acolhida:** trecho de um romance. **2- Informes:** a) ENEJA; b) marcha contra o extermínio da juventude negra. **3- Atividades:** a) divisão da turma em dois grupos, um ficará na sala ao lado fazendo atividades relacionadas às imagens de Che e o outro grupo ficará na própria sala para conversar conosco e a equipe gestora; b) conceito de releitura; c) um grupo com a prática corporal realizada por Ernesto, o *rugby* e o outro grupo com a prática corporal realizada por Ernesto em San Pablo, o futebol.

### Encontro 11

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema “José” (Drummond). **2- Informes:** a) seminário; b) rematrícula Vitória; c) matrícula Estado. **3- Atividades:** a) história de Ernesto a partir da Bolívia; b) prática do *rugby*; c) conceito de releitura.

## POLO

### Encontro 1

**Roteiro: 1- Acolhida:** letra da música “Míren” de Churupaca. **2- Informes:** a) audiência pública na câmara de vereador@s; b) avaliação da Quizomba; c) informações do Seminário LGBTTI; d) programação de “O mundo é uma escola”; e) participação de representantes no conselho de classe. **3- Atividades:** propostas de estudo.

### Encontro 2

**Roteiro:** Seminário LGBTTI.

### Encontro 3

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) manifestação na PMV; b) seminário OBEDUC; c) exposição de Miró; d) portal da transparência. **3- Atividades:** a) “você conhece sua vizinha/seu vizinho?”; b) eleger um país latino-americano; c) confecção da bandeira.

### Encontro 4

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Residente. **2- Informes:** a) Miró; b) seminário “Direitos de negras e negros”; c) feriado; d) portal da transparência. **3- Atividades:** a) terminar a atividade “você conhece sua vizinha/seu vizinho?”; b) discutir a sinopse do livro “Vizinha, vizinho” (Roger Mello); c) escolha do país latino-americano; d) confecção da bandeira; e) montagem do quebra-cabeça; f) mapa humano da América Latina; g) experiências corporais com as músicas dos países.

### Encontro 5

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase tema do “Festival Dorado”. **2- Informes:** a) feriado; b) conselho de escola em 20/10/2015; seminário “Direito das negras e dos negros”. **3- Atividades:** a) análise da música “Latinoamérica” (Calle 13); b) terminar a bandeira; c) quebra-cabeça da América Latina; d) produção de texto a partir da música analisada.

### Encontro 6

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) conselho de escola; b) seminário; c) cidadania fundamental; d) portal da transparência. **3- Atividades:** a) quebra-cabeça da América Latina b) mapa humano com movimentos corporais a partir das músicas dos países elegidos; c) filme “Diários de Motocicleta”.

### Encontro 7

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Guimarães Rosa. **2- Informes:** a) portal da transparência. **3- Atividades:** a) filme “Diários de Motocicleta”; b) questões sobre o filme.

### Encontro 8

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) terminar de assistir ao filme “Diários de Motocicleta”; b) questionário sobre o filme; c) estabelecer relações entre Ernesto e Che.

### Encontro 9

**Roteiro: 1- Acolhida:** Manoel de Barros. **2- Informes:** ENEJA. **3- Atividades:** a) socialização das respostas do questionário sobre o filme “Diários de Motocicleta”; b) estabelecer relações entre Ernesto e Che; c) conceito de releitura; d) experienciar a prática corporal *rugby*.

### Encontro 10

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema “José” de Drummond. **2- Informes:** a) inscrições para o seminário; b) marcha contra o extermínio da juventude negra; c) matrícula. **3- Atividades:** a) continuar a história de Che Guevara a partir de 1960; b) conceito de releitura a partir das imagens de Che; c) experienciar o *rugby*.

### Encontro 11

**Roteiro: 1- Acolhida:** trecho da música “La vida – respira el momento” (Calle 13). **2- Informes:** a) seminário; b) matrícula; c) matrícula. **3- Atividades:** a) definição das comidas latinas; b) releituras; c) *rugby*.

## SEMMAM

### Encontro 1

**Roteiro: 1-Acolhida:** letra da música “Míren” de Churupaca. **2- Informes:** a) avaliação da Quizomba; b) informações sobre o Seminário LGBTTI; c) participação de representantes de turma no conselho de classe; d) programação de “O mundo é uma escola”; e) (des)acordos sobre ACC. **3- Atividades:** propostas de estudos.

### Encontro 2

**Roteiro: 1-ACC:** definição do tema. **2-Acolhida:** trecho da letra da música “Sueños” (Churupaca). **2- Informes:** a) avaliação do Seminário LGBTTI; b) avaliação de “O mundo é uma escola”. **3- Atividades:** a) socializar as respostas; b) (des)acordos entre as propostas; c) você conhece sua vizinha/seu vizinho?; d) escolha de um país latino-americano; e) confecção da bandeira; f) quebra-cabeça da América Latina.



### Encontro 3

**Roteiro:** **1- Acolhida:** frase de Miró. **2- Informes:** a) manifestação na PMV; b) seminário Obeduc; c) exposição de Miró; d) portal da transparência; e) ACC. **3- Atividades:** a) “Você conhece sua vizinha/seu vizinho?”; b) escolha do país; c) confecção da bandeira.

### Encontro 4

**Roteiro:** **1-ACC:** Discussão sobre o texto que escreveram a partir da frase de Ceccim e Bilíbio e da letra da música “Míren” da banda Churupaca. **2- Acolhida:** frase de Residente; **3- Informes:** a) avaliação da exposição de Miró; b) seminário “Direitos de negras e negros”; c) feriado; d) portal da transparência. **4- Atividades:** a) terminar “você conhece sua vizinha/seu vizinho?”; b) escolha do país; c) confecção da bandeira.

### Encontro 5

**Roteiro:** **1- ACC:** análise do texto que escreveram e elaboração de questões para aprofundar o que escreveram. **2- Acolhida:** frase de Miró. **3- Informes:** a) cidadania fundamental; b) seminário; c) portal da transparência. **4- Atividades:** a) análise da música “Latinoamérica”; b) terminar a bandeira e o quebra-cabeça; c) mapa humano e as danças; d) filme “Diários de Motocicleta”.

### Encontro 6

**Roteiro:** **1- ACC:** discussão das perguntas elaboradas. **2- Acolhida:** frase de Guimarães Rosa. **3- Informes:** a) feriado; b) portal da transparência. **4- Atividades:** a) quebra-cabeça da América Latina; b) terminar o texto sobre a América Latina tendo como referência a letra da música “Latino América (Anilda, Natacha e Janaína); c) mapa humano com as músicas; d) filme “Diários de Motocicleta”.

### Encontro 7

**Roteiro:** **1- ACC:** elaboração e discussão das perguntas para a entrevista. **2- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **3- Informes:** seminário. **4- Atividades:** a) terminar de assistir ao filme “Diários de Motocicleta”; b) responder o questionário sobre o filme; c) estabelecer relações entre Ernesto e Che.

### Encontro 8

**Roteiro: 1- ACC:** a) recolher as entrevistas; b) assistir ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. **2- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **3- Informes:** ENEJA. **4- Atividades:** a) questionário sobre o filme “Diários de Motocicleta”; b) socialização das respostas; c) reflexões sobre a transição de Ernesto Guevara para Che Guevara; d) experienciar o *rugby*.

## **Encontro 9**

**Roteiro: 1- ACC:** a) conversa sobre a entrevista e o filme; b) troca de ideias sobre a apresentação do trabalho. **2- Acolhida:** poema “José” (Drummond). **3- Informes:** a) seminário; b) ENEJA; c) marcha contra o extermínio da juventude negra. **4- Atividades:** a) responder o questionário sobre o filme “Diários de Motocicleta”; b) socialização das respostas; c) contação da história de Ernesto após a viagem com Granada até sua morte; d) imagens de Che.

**APÊNDICE L – Conteúdos do Trimestre no Primeiro Segmento Turma Sede****CONTEÚDOS – TRIMESTRE 3****SEDE****Encontro 1**

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Residente. **2- Informes:** a) seminário; b) feriado. **3- Atividades:** a) ouvir as estudantes; b) proposta de trabalho; c) estudo dirigido.

**Encontro 2**

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Residente. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** leitura do corpo.

**Encontro 3**

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Guimarães Rosa. **2- Informes:** feriado. **3- Atividades:** a) cálculo das aferições (grupo 1) e aferição (grupo 2); b) leitura da frequência cardíaca; c) interpretação dos dados.

**Encontro 4**

**Roteiro: 1- Acolhida:** poema de Manoel de Barros. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) cálculo dos dados; b) frequência cardíaca; c) caminhada.

**Encontro 5**

**Roteiro: 1- Acolhida:** frase de Ricardo Ceccim e Luiz Bilibio. **2- Informes:** seminário. **3- Atividades:** a) cálculo da relação cintura/quadril; b) procura da situação correspondente ao resultado da relação cintura/quadril; c) análise e interpretação dos resultados da relação cintura/quadril; d) aferição da Frequência Cardíaca (FC) de repouso; e) caminhada; f) aferição da Frequência Cardíaca após exercício físico; g) análise e interpretação das diferenças de resultados entre FC de repouso e FC após exercício físico.

**Encontro 6**

**Roteiro: 1-Acolhida:** poema “José” (Dummond). **2- Informes:** a) seminário; b) marcha contra o extermínio da juventude negra. **3- Atividades:** a) caminhada e

contagem da frequência cardíaca; b) produção de texto; c) limites do corpo por meio de alongamento.

### **Encontro 7**

**Roteiro: 1- Acolhida. 2- Informes. 3- Atividades:** a) continuação da reescrita do texto; b) leitura individual e coletiva do texto; c) experiências corporais que nos permitam conhecer os limites do nosso corpo.

### **Encontro 8**

**Roteiro: 1- Acolhida:** música “Chove Chuva”. **2- Informes:** a) ACC; b) congresso. **3- Atividades:** a) leitura de algumas palavras que aparecem na letra da música “O corpo, a culpa, o espaço” (O Teatro Mágico); b) perceber os limites do corpo e sua relação com outros corpos (sala de “ginástica”); c) leitura e escrita a partir da letra completa da música.

## APÊNDICE M – Plano de Trabalho Inicial Arte e Educação Física 1º Segmento

### PLANO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO FÍSICA E/COM ARTE

O quê? Ciranda e outras práticas corporais ligadas à cultura popular

Por quê? Porque queríamos que o corpo de estudantes se envolvessem com a temática da dança

Para quê? Para que os sujeitos discentes pudessem experienciar outras experiências corporais

Para quem? Para os sujeitos discentes de nossa escola

Como? Por meio da formação de dupla entre ef e arte mais a professora alfabetizadora

Objetivos? O corpo em movimento

Conteúdos? Ciranda e outras práticas corporais ligadas à cultura popular

Metodologias? Encontros com o diálogo como pano de fundo, narrativas das histórias escolares, acolhidas dançantes com músicas a partir dxs estudantes, a ciranda como dança popular, produção de texto individual e coletivo, produção de materiais, por exemplo, mapa do brasil.

Recursos didáticos? Aparelho celular, cabo p2, caixa de som amplificada, caderno, caneta, Datashow, notebook, eva, papel cenário, tnt, miçangas, fuxico, cola quente, extensão, caixa de som para celular, cabo usb, cabo p1, pen drive, textos, bola, corda, fita adesiva

Avaliação? Todos os encontros são encerrados com falas sobre o que nos afetou, positiva e negativamente, tanto para docentes como para discentes, bem como sobre perspectivas e ideias para encontros futuros

Referências? Bracht, 1999

Eu e Chris mudança para noite no primeiro segmento

Trabalho em dupla com arte (“ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal” e, “ser um saber sobre esse realizar corporal”). A experiência que fica no corpo. Mas xs estudantes trazem consigo uma ideia de que ler e escrever é o que é preciso ser feito na escola, tendo nesse caso, a ideia de um corpo “imóvel”. Mas

nas perspectiva da resistência insistimos com a ideia de valter, a saber, movimentopensamento. Três ou quatro professorxs é fundamental no trabalho, queremos a parceria com as profes alfabetizadoras

O corpo como foco de nosso trabalho na perspectiva do sujeito que se movimenta.

Ciranda

História escolares dxs estudantes e a relação afetiva

Diário de bordo como ferramenta de registro e de acompanhamento do processo educativo entendendo o processo como algo que está sempre em construção, portanto passível de mudanças a qualquer instante, uma vez que a realidade/o tempo real vivido é dinâmica e imprevisível

Noção ampliada de alfabetização (social, política, corporal, estética). Como a ef contribui para a leitura do mundo?

## APÊNDICE N – Conteúdos Trimestre Arte e Educação Física 1º Segmento

### SEDE NOITE

#### Encontro 1

**Roteiro: 1- Acolhida:** música “Felicidade” (Marcelo Jeneci). **2- Informes:** mudanças (professor@s, estudantes, maneira de atuarmos) de 2015 para 2016. **3- Atividades:** a) junto com a música utilizaremos um TNT para iniciarmos uma provocação sobre corpo e movimento com @s estudantes, ou seja, a ideia é que utilizem o TNT para curtir/movimentar com a música; b) depois da música conversaremos sobre ela, isto é, o que sentiram, o que pensaram etc.; c) entregaremos uma folha com o refrão da música e pediremos que @s estudantes marquem com lápis de cor as palavras que sabem/conseguem ler; d) escreveremos algumas palavras (sorrir, chorar, viver; chuva, sol, felicidade) no quadro para que encontrem essas palavras no texto; e) contação de nossas (professor@s e estudantes) histórias escolares.

#### Encontro 2

**Roteiro: 1- Acolhida. 2- Informes. 3- Atividades:** a) música “Felicidade” (Marcelo Jeneci) e TNT para dançarmos; b) conceituar “ciranda” pedindo que a definam com uma palavra (as palavras serão escritas no quadro); c) contação das experiências com “ciranda”; d) produção de texto a partir da contação; e) mostra de vídeos sobre ciranda; f) início de movimento corporal com ciranda.

#### Encontro 3

**Roteiro: 1- Acolhida:** Emicida e Vanessa da Mata (música Passarinhos). **2- Informes:** motivo da nossa presença neste dia de hoje, quinta-feira. **3- Atividades:** a) realizar movimentos com as cantigas de roda e brincadeiras lembradas pelas estudantes (ciranda, cirandinha; atirei o pau no gato; perdi o meu anel; o alface já nasceu; fui no Itororó; rosa amarela); b) escrever um texto tendo como base o que nós experienciamos hoje, mas sem a nossa ajuda no momento da escrita.

#### Encontro 4

**Roteiro: 1- Acolhida:** Zélia Duncan (música Alma). **2- Informes:** dia da mulher. **3- Atividades:** a) mostrar fotografias das estudantes da turma e de outras turmas e no meio delas a fotografia de Lia; b) mostrar Lia contando sua história; c) mostrar Lia

cantando; d) vivenciar uma ciranda com a marcação de passos; e) produção de texto coletiva.

### **Encontro 5**

**Roteiro: 1- Acolhida:** Zélia Duncan (música Alma). **2- Informes:** explicamos para as pessoas que ainda não tinham estado conosco em sala a maneira como conduzimos os encontros. **3- Atividades:** a) mostrar fotografias d@s estudantes da turma e de outras turmas e no meio delas a fotografia de Lia; b) mostrar Lia contando sua história; c) mostrar Lia cantando; d) vivenciar uma ciranda com a marcação de passos; e) produção de texto coletiva.

### **Encontro 6**

**Roteiro: 1- Acolhida:** Os Gargantas de Ouro (música Juras de amor); **2- Informes:** eleição de representantes de turma. **3- Atividades:** a) ciranda com a cantiga Essa ciranda quem me deu foi Lia; b) leitura e escrita do mapa do Brasil dividido em estados com o objetivo de identificar no mapa o estado em que moramos e o estado em que Lia de Itamaracá mora.

### **Encontro 7**

**Roteiro: 1- Acolhida:** com Saia Rodada (música Beber, cair e levantar). **2- Informes:** greve. **3- Atividades:** a) eleição de representante de turma; b) dançar ciranda com o *pout pourri* de Mariene de Castro.

### **Encontro 8**

Roteiro: Greve.

### **Encontro 9**

**Roteiro: 1- Atividades: a)** informes sobre o fim da greve; **b)** acolhida com a música “Ainda me ama” (Calcinha Preta); **c)** ciranda; **d)** construção do mapa do Brasil ampliado com TNT e EVA.

### **Encontro 10**

**Roteiro: a)** relembrar o que fizemos no encontro anterior; **b)** acolhida com Almir Rogério (música Fuscão Preto), primeiro, uma leitura individual da letra da música, segundo, uma leitura dramatizada da letra, terceiro, ouvir a música e por fim dançar a



música; **b)** ciranda; **c)** continuação da produção do mapa ampliado do Brasil com TNT e EVA.

### **Encontro 11**

**Roteiro: 1- Atividades: a)** acolhida com A Família (música “Brinquedo Assassino”); **b)** lembrar o que produziram no encontro anterior; **c)** iniciar as produções para a ação da turma no seminário sobre a mulher.

## **FORTE**

### **Encontro 1**

**Roteiro: 1- Acolhida:** música “Felicidade” (Marcelo Jeneci). **2- Informes:** assembleia de estudantes. **3- Atividades:** a) junto com a música utilizaremos um TNT para iniciarmos uma provocação sobre corpo e movimento com @s estudantes, ou seja, a ideia é que utilizem o TNT para curtir/movimentar com a música; b) depois da música conversaremos sobre ela, isto é, o que sentiram, o que pensaram etc.; c) entregaremos uma folha com o refrão da música e pediremos que @s estudantes marquem com lápis de cor as palavras que sabem/conseguem ler; d) escreveremos algumas palavras (sorrir, chorar, viver; chuva, sol, felicidade) no quadro para que encontrem essas palavras no texto; e) contação de nossas (professor@as e estudantes) histórias escolares.

### **Encontro 2**

**Roteiro: 1- Planejamento. 2- Andada pelo morro para dizer sobre o início das aulas.**

### **Encontro 3**

**Roteiro: 1-** Assembleia com @s estudantes para definirmos algumas pautas para a escola, como, a escolha do tema a ser trabalhado por tod@s nós no ano de 2016.

### **Encontro 4**

**Roteiro: 1- Acolhida:** música “Felicidade” (Marcelo Jeneci). **2- Informes. 3- Atividades:** a) junto com a música utilizaremos um TNT para iniciarmos uma provocação sobre corpo e movimento com @s estudantes, ou seja, a ideia é que utilizem o TNT para curtir/movimentar com a música; b) depois da música

conversaremos sobre ela, isto é, o que sentiram, o que pensaram etc.; c) entregaremos uma folha com o refrão da música e pediremos que @s estudantes marquem com lápis de cor as palavras que sabem/conseguem ler; d) escreveremos algumas palavras (sorrir, chorar, viver; chuva, sol, felicidade) no quadro para que encontrem essas palavras no texto; e) contação de nossas (professor@as e estudantes) histórias escolares.

### **Encontro 5**

**Roteiro: 1- Acolhida:** Emicida e Vanessa da Mata (música Passarinhos). **2- Informes:** ausência da professora Chris. **3- Atividades:** continuação da contação das nossas histórias escolares.

### **Encontro 6**

**Roteiro: 1- Acolhida dançante:** com Os Gargantas de Ouro (música Balança o povo). **2- Informes:** aquisição de ventiladores. **3- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) ouvir d@s estudantes sobre ciranda, em especial as cirandas que cirandavam, onde e como; c) listar as cantigas de roda e brincadeiras.

### **Encontro 7**

**Roteiro: 1- Acolhida:** com Zélia Duncan (música Alma). **2- Informes:** avisamos às/aos estudantes que o diretor Rogério disponibilizará a data de instalação de ventilador, troca de quadro e da estante, conforme fora acordado na reunião de gestão. **3- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) cantar, dançar e brincar de ciranda, cirandinha, roda pião, pique-esconde, passa anel, maçã, pêra e saca-rolha, fumacê, amarelinha, cozinhadinho, boneca com espiga e pano, peteca, bolinha de gude, bilboquê, alface já nasceu, faz doce sinhá, dona baratinha e baratinha; c) produção de texto sobre o que fizemos, de modo que não haverá nossa interferência no momento da escrita.

### **Encontro 8**

**Roteiro: 1- Acolhida. 2- Informes. 3- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) leitura do texto que escreveram no encontro anterior; c) exibição do vídeo documentário sobre Lia de Itamaracá; d) conversa sobre o vídeo documentário; e) dançar a ciranda na voz de Lia de Itamaracá cantando Sereia; f) produção de texto coletivo.

**Encontro 9**

**Roteiro:** greve.

**Encontro 10**

**Roteiro:** greve.

**Encontro 11**

**Roteiro:** **a)** acolhida com Rasta Chinela (música “Menina Sapeca”); **b)** lembrar o que fizemos no encontro anterior; **c)** leitura do texto que escreveram no encontro anterior; **d)** exibição do vídeo documentário sobre Lia de Itamaracá; **e)** conversa sobre o vídeo documentário; **f)** dançar a ciranda na voz de Lia de Itamaracá cantando Sereia; **g)** produção de texto coletivo.

**ESCOLA DE CIÊNCIA E FÍSICA****Encontro 1**

**Roteiro:** **1- Acolhida:** música “Felicidade” (Marcelo Jeneci). **2- Informes:** mudanças (professor@s, composição de trio, maneira de atuarmos) de 2015 para 2016. **3- Atividades:** a) junto com a música utilizaremos um TNT para iniciarmos uma provocação sobre corpo e movimento com @s estudantes, ou seja, a ideia é que utilizem o TNT para curtir/movimentar com a música; b) depois da música conversaremos sobre ela, isto é, o que sentiram, o que pensaram etc.; c) entregaremos uma folha com o refrão da música e pediremos que @s estudantes marquem com lápis de cor as palavras que sabem/conseguem ler; d) escreveremos algumas palavras (sorrir, chorar, viver; chuva, sol, felicidade) no quadro para que encontrem essas palavras no texto; e) contação de nossas (professor@s e estudantes) histórias escolares.

**Encontro 2**

**Roteiro:** **1- Acolhida:** música/dança “Passarinhos” (Emicida e Vanessa da Mata). **2- Informes:** processo de aquisição de ventilador e quadro branco para a sala. **3- Atividades:** a) definir o termo “ciranda”; b) contar e ouvir o que sabemos sobre ciranda; c) apresentar cantigas de ciranda; d) escrita e reescrita de uma cantiga de ciranda.

### Encontro 3

**Roteiro:** **1- Acolhida:** Zélia Duncan (música Alma). **2- Atividades:** a) realizar movimentos com as cantigas de roda e brincadeiras elencadas pel@s estudantes no encontro anterior; b) produção de texto sem a nossa ajuda.

### Encontro 4

**Roteiro:** **1- Acolhida:** Blitz (música Mais uma de amor (geme geme)). **2- Informes:** explicar nossa ida em uma segunda-feira. **3- Atividades:** a) queimada; b) apresentação de Lia de Itamaracá; c) experimentar a ciranda com passos marcados; d) produção coletiva de texto.

### Encontro 5

**Roteiro:** **1- Acolhida:** com Amado Batista (música Princesa). **2- Informes:** ventiladores. **3- Atividades:** a) escrita do roteiro no caderno; b) leitura da letra da música da acolhida; c) videodocumentário sobre Lia de Itamaracá; d) conhecer o local de onde Lia saiu para o mundo; e) leitura e escrita do mapa do Brasil (estados e siglas); f) cirandar.

### Encontro 6

**Roteiro:** **1- Acolhida:** com Roberto Carlos (música Esse cara sou eu). **2- Informes:** a) eleição de representantes; b) greve. **3- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) leitura do texto/música; c) ciranda ao som da cantiga Essa ciranda quem me deu foi Lia; d) produção de texto.

### Encontro 7

**Roteiro:** encontro com tod@s @s estudantes do noturno para conversarmos sobre a greve.

### Encontro 8

**Roteiro:** greve.

### Encontro 9

**Roteiro:** **a)** conversa com @s estudantes sobre o fim do movimento de greve; **b)** leitura da letra da música; **c)** acolhida com Claudinho e Buchecha (música “Fico assim sem você”); **d)** ciranda; **e)** produção do mapa do Brasil em tamanho ampliado com TNT e EVA.

### Encontro 10

**Roteiro: 1- Atividades:** **a)** lembrar o que fizemos no encontro anterior; **b)** leitura individual da letra da música; **c)** leitura dramatizada da letra da música; **d)** dança ao som de Wesley Safadão (música “Aquele 1%”); **e)** exibição de vídeo sobre Lia de Itamaracá e conversa sobre o vídeo; **f)** continuação da produção do mapa do Brasil em tamanho ampliado.

### Encontro 11

**Roteiro: 1- Atividades:** **a)** acolhida com Amado Batista (música “Folha Seca”); **b)** lembrar o que produziram no encontro anterior; **c)** organizar as ações para o seminário sobre a mulher.

## SEDE TARDE

### Encontro 1

**Roteiro: 1- Acolhida:** música “Felicidade” (Marcelo Jeneci). **2- Informes:** mudanças (professor@s, estudantes, maneira de atuarmos) de 2015 para 2016. **3- Atividades:** a) junto com a música utilizaremos um TNT para iniciarmos uma provocação sobre corpo e movimento com @s estudantes, ou seja, a ideia é que utilizem o TNT para curtir/movimentar com a música; b) depois da música conversaremos sobre ela, isto é, o que sentiram, o que pensaram etc.; c) entregaremos uma folha com o refrão da música e pediremos que @s estudantes marquem com lápis de cor as palavras que sabem/conseguem ler; d) escreveremos algumas palavras (sorrir, chorar, viver; chuva, sol, felicidade) no quadro para que encontrem essas palavras no texto; e) contação de nossas (professor@s e estudantes) histórias escolares.

### Encontro 2

**Roteiro: 1- Acolhida dançante:** com Marcelo Marrone (música “Locutor”). **2- Atividades:** a) conceituar “ciranda” pedindo que a definam com uma palavra (as palavras serão escritas no quadro); b) contação das experiências com “ciranda”; c) produção de texto a partir da contação; d) retomada da contação das histórias escolares.

### Encontro 3

**Roteiro: 1- Acolhida:** com Emicida e Vanessa da Mata (música “Passarinhos”). **2- Atividades:** a) movimentos a partir das cantigas de roda (Ciranda cirandinha, Atirei o

pau no gato, Sereia, Caiu no poço, Galinha do vizinho, Baratinha, Lepoteca, Milkshake, Quebra-foice); b) falar sobre a experiência vivida; c) escrever sobre a experiência vivida.

#### **Encontro 4**

**Roteiro: 1- Acolhida dançante:** com Zezé di Camargo e Luciano (música É o amor).

**2- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) mostrar as fotos d@s estudantes das turmas que têm aula comigo e com Chris e perguntar quem el@s conhecem e quem el@s não conhecem. No meio das fotos há a de Lia de Itamaracá, pessoa que será apresentada hoje à turma; c) conhecer um pouco da história de Lia contada por ela mesma em um vídeo usando o *datashow* e também algumas de suas músicas; d) experienciar a marcação dos passos da ciranda; d) produção coletiva de texto.

#### **Encontro 5**

**Roteiro: 1- Acolhida:** com Leandro e Leonardo (música Pense em mim).

**2- Atividades:** a) lembrar o que fizemos no encontro anterior; b) produzir o mapa do Brasil a partir dos estados evidenciando Pernambuco e Espírito Santo; c) ciranda com os passos marcados e a cantiga “Essa ciranda quem me deu foi Lia”.

#### **Encontro 6**

**Roteiro: a)** Acolhida com Nelson Nascimento (música Entre no balanço); **b).** Eleição de representantes de turma; **c)** Greve; **d)** Ponto facultativo; **e)** Lembrar o que fizemos no encontro anterior; **f)** Ciranda com a marcação dos passos e com o *pout-pourri* de ciranda na voz de Mariene de Castro; **g)** Construção do mapa do Brasil ampliado; **h)** Avaliação do encontro.

#### **Encontro 7**

**Roteiro:** greve.

#### **Encontro 8**

**Roteiro:** greve.

#### **Encontro 9**

**Roteiro:** **a)** relembrar o que fizemos no encontro anterior à greve; **b)** conversarmos sobre o fim da greve com @s estudantes; **c)** leitura da letra da música; **d)** acolhida com Mc Bin Laden e Lucas Lucco (“Tá tranquilo, tá Favorável”); **e)** ciranda; **f)** continuar a produção do mapa do Brasil em tamanho ampliado com TNT e EVA.

### **Encontro 10**

**Roteiro: 1- Atividades:** **a)** acolhida com Anitta (música “Show das poderosas”); **b)** relembrar o que fizemos no encontro anterior; **c)** ciranda; **d)** continuação da produção do mapa do Brasil em tamanho ampliado.

### **Encontro 11**

**Roteiro: 1- Atividades:** **a)** acolhida com Shirley Carvalhaes (música “Bem distante de ti”); **b)** produção de ações para o seminário.

**APÊNDICE O – Organização das Práticas para Participação em Seminário****PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****EMEF EJA “PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”****ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES – 1º SEGMENTO/NOTURNO****PROFESSORES(AS): Aynara, Eldimar, Marcelo (Cleide), Vini.****DISCIPLINAS: Educação Física e núcleo comum****PERÍODO: março-2017 a .....****OBJETIVO GERAL:**

Compreender as práticas corporais em suas inter-relações com os contextos histórico, social, político, econômico e cultural, bem como a forma como encontram-se inseridas no cotidiano.

**1º MOMENTO****OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Relacionar as práticas corporais aos materiais/instrumentos utilizados em sua execução;

Refletir sobre a escrita e leitura de palavras que representam as práticas corporais.

**COMO FAREMOS:**

- 1- Disposição, em sala ou em uma caixa, de vários materiais/instrumentos relativos às práticas corporais para que cada estudante escolha um deles.
  - Cada estudante escolherá um ou mais e, de posse do material/instrumento, refletirá sobre ele e o que representa ou a que se refere;
  - Convite para que cada um@ vá ao quadro para escrita da prática corporal referente ao material/instrumento escolhido (dividir o quadro em colunas para exercitar as várias formas em que o grupo se manifesta sobre a escrita);
  - Reflexão sobre a forma de registro da palavra de cada estudante (opção pelo registro da forma como o grupo pensou/refletiu – (uso do U-L/ Q-C/G-J, palavras estrangeiras - skate, handbol,).



- 2- Entrega das palavras referentes às práticas apontadas pel@s estudantes para cada um@ del@s (2 palavras - uma escrita pelos estudantes e a outra com a correção necessária) para leitura e escolha da palavra a ser colada em cartaz específico, com reflexão sobre o movimento de escrita do grupo (palavras digitadas em tamanho grande para fixação em sala de aula).

- Registro das palavras no caderno.

### **SUGESTÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS:**

FUTEBOL, HANDBOL, CAPOEIRA, VOLEIBOL, BASQUETEBOL, TÊNIS, TÊNIS DE MESA (PING-PONG), JOGOS E BRINCADEIRAS (PIÃO, CORDA, BOLA DE GUDE, BOLA DE MEIA), FRESCOBOL, PETECA, JUDÔ (LUTAS), GINÁSTICA, DANÇA, SKINBOARD, SKATE, PATINS, CICLISMO, MUSCULAÇÃO.

### **2º MOMENTO**

- 1- Produção de atividade específica sobre práticas corporais (conceito, histórico, característica) com leitura, interpretação e produção de texto;
- 2- Atividade específica com leitura e interpretação de tabelas com dados relativos a escolha e execução de práticas corporais por um grupo de pessoas (resolução de problemas com algoritmos e outras formas)

### **3º MOMENTO**

Retomada da apresentação das práticas corporais, em sua forma escrita no cartaz.

Realização de eleição das práticas corporais por meio de cédula própria. Cada estudante receberá a cédula e deverá escrever nela o nome da escola, o nome da turma, o seu nome, a data e três práticas corporais que gostaria de estudar em 2017. Na sequência faremos a apuração dos votos, que terá o nome das práticas no quadro e à medida em que a apuração for acontecendo, colocaremos no quadro a quantidade de votos correspondente a cada prática corporal. Posteriormente poderemos realizar um gráfico com esse material. Inicialmente estudaremos a prática mais votada e depois seguiremos para as demais em escala decrescente da quantidade de votos. Com a prática corporal definida pela turma, solicitaremos um registro (texto e imagens) individual ou em dupla sobre a prática eleita.

## **RESULTADO DA ELEIÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS**

### **1- VOLEI**

**2- FUTEBOL****3- DOMINÓ****4º MOMENTO**

- Início dos estudos sobre vôlei por meio de um questionário que poderá nos fornecer pistas do que xs estudantes conhecem sobre o vôlei e do que querem aprender.

As questões foram: 1- O que você conhece sobre o vôlei? 2- O que você deseja conhecer sobre o vôlei? 3- Qual a relação entre a situação sócio-política do Brasil atual com o vôlei? 4- Mulher não nasceu para jogar voleibol. Você concorda com essa frase? Justifique.

Atividades relacionadas ao seminário “A situação da mulher na atualidade”, em especial ao ensaio sobre a dramatização a ser apresentada no referido seminário, intitulada “A ausência/presença da mulher nas práticas corporais”.

No dia 08/04 (sábado) realizamos o seminário “A situação da mulher na atualidade” envolvendo todos os turnos da escola.

Apresentação da turma no Seminário sobre a mulher, com o tema: a ausência/presença da mulher nas práticas corporais.

**5º MOMENTO**

Retomar do questionário e iniciar a história do vôlei por meio de uma vivência que será a formação de dois grupos em que o objetivo é colocar a bola no chão do campo adversário e ao mesmo tempo impedir que o outro time coloque a bola no chão. O objetivo é mostrar que o vôlei foi criado para diminuir o contato entre xs jogadores, mas antes vivenciarão o jogo com contato.

Experimentação de um jogo em que não haja contato e que os grupos tenham que colocar a bola no chão para marcar o ponto. Também retomaremos o questionário e o texto (interpretação).

Aplicação de atividade avaliativa com a temática práticas corporais

Discussão sobre a avaliação realizada pela turma durante a semana, conversa sobre o seminário com o temática da diversidade de gênero e atividades relacionadas com um dos pontos estudados pelos estudantes, a saber, fontes de pesquisa.

## **6º MOMENTO**

**Montagem e vivencia de um jogo de vôlei (regras, camisa, times, registro, quadra, medidas, etc).**