



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA OLÁRIA PEREIRA

**“Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte,  
corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular”.**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
BRASÍLIA, MARÇO DE 2017

VÂNIA OLÁRIA PEREIRA

**“Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular”.**

Pesquisa de Doutorado em Educação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade de Brasília - UnB.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo-EAEC.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Vera Margarida Lessa Catalão.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
BRASÍLIA, MARÇO DE 2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora:

Olária, Vânia  
O OL42e Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular / Vânia Olária; orientador Vera Margarida Lessa Catalão. -- Brasília, 2017.  
350 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Arte. 2. Corporeidade. 3.  
Transdisciplinaridade. 4. Ecorrelações de  
aprendizagem. 5. Educação de Jovens e Adultos. I.  
Catalão, Vera Margarida Lessa, orient. II. Título.

VÂNIA OLÁRIA PEREIRA

**“Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular”.**

**Pesquisa de Doutorado em Educação**

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão - PPGE/UnB (Presidente)

---

Professor Doutor Renato Hilário - PPGE/UnB

---

Professor Doutor Erlando Rêses - PPGE/UnB

---

Professora Doutora Maria Margarida Machado - PPGE/UFG

---

Professor Doutor Irineu Tamaio - FUP/UnB

---

Professora Doutora Rita Silvana Santos - PPGE/UnB (Suplente)

BRASÍLIA, MARÇO DE 2017

VÂNIA OLÁRIA PEREIRA

Aos meus filhos, Vitória, Rubens e Pedro.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Vera Catalão, pela firmeza e consistência científica de sua orientação nesta pesquisa; pelo seu pensamento transdisciplinar e complexo e sua atitude de amorosidade consigo mesma, com os outros e com o mundo... Convivência e exemplo que tanto me ensinaram e, estou certa, continuarão ensinando-me por toda a vida.

Aos professores que tomaram parte nas análises e avaliações para esta investigação, nas bancas de qualificação e de defesa: Dr<sup>o</sup> Erlando Rêses, Dr<sup>o</sup> Irineu Tamaio, Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Machado e Dr<sup>o</sup> Renato Hilário Reis.

As professoras Maria Margarida Machado, Cláudia Borges, Dinorá Gomes e Esmeraldina Maria dos Santos, pela amizade e incentivo para que eu fizesse o curso de doutorado. Ao Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, por nossas reflexões e militâncias, a favor da Educação de Jovens e Adultos.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia-GO, onde trabalho como professora de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Fundamental regular, pela licença aprimoramento remunerada, que possibilitou minha necessária dedicação a esta investigação.

Aos pesquisadores: professora Aldemira, professor Marcos, professora Mere, professor Nei e professor Rômulo; agradeço também ao professor Divaldo, diretor da escola; aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia-DF, locus ~~para~~ desta investigação;

A Julieta Borges Lemes Sobral, minha anfitriã e de meu filho Pedro, em Brasília e na universidade, pela amizade e presença durante os dois anos em que morei nesta cidade, para este curso de doutorado.

A comunidade do Genpex (Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular, da Faculdade de Educação da UnB/FE/UNB). Ali fui acolhida e pude vivenciar a prática científica e a amorosidade humana.

Ao professor Renato Hilário Reis e a professora Maria Luísa Pereira pela acolhida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pelas inestimáveis orientações acadêmicas e existenciais, quando me vi diante de inesperadas, mas necessárias mudanças para a condução desta investigação.

A todos os meus professores e colegas das disciplinas que cursei, ~~para~~ no doutorado. Enfim, agradeço a todos com ~~as~~ os quais convivi durante esse curso de doutorado, pois tomaram parte das minhas construções existenciais e formaram um estofamento intelectual e emocional que me permitiu chegar aqui.

A minha família, pela compreensão e apoio.

Gratidão!

## RESUMO

Esta tese constituiu-se a partir de uma experiência de pesquisa-ação junto a professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03, período noturno, na cidade de Ceilândia, no Distrito Federal, desenvolvida nos anos de 2014 e 2015. Os referenciais teóricos aproximam-se dos campos da Ecologia Humana, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, abordagem transdisciplinar do conhecimento, fenomenologia da percepção, arte e estética. O problema para a pesquisa-ação foi construído pelo pesquisador coletivo - os professores e a autora da tese - problematizando o isolamento disciplinar, as dificuldades de aprendizagem e 'evasão' na Educação de Jovens e Adultos. As conversas e reflexões do pesquisador coletivo nos levaram a mudar o foco das chamadas dificuldades de aprendizagens dos estudantes para relações virtuosas de aprendizagem. Com isso, o problema foi redefinido para "ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos" e foi considerado pelos pesquisadores como a situação-problema-desafio para a pesquisa-ação. O campo temático escolhido envolveu o trabalho pedagógico com a corporeidade dos estudantes, experiências estéticas e diálogo de saberes como inovação pedagógica. O objetivo geral foi contribuir para melhorias nas ecorrelações de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03. A estratégia de pesquisa envolveu uma intervenção com base em um trabalho pedagógico transdisciplinar, práticas corporais e estéticas junto aos estudantes com objetivo de levá-los a uma presença mais plena para experimentar aprendizagens sustentáveis de conteúdos disciplinares. O procedimento metodológico foi uma intervenção coletiva, sendo que os professores do grupo pesquisador ficaram responsáveis pelas intervenções em sala de aula, cabendo à autora desta tese participar do planejamento coletivo, realizar a observação participante e os registros dos dados. Os registros dos dados construídos com a efetivação dos objetivos propostos permitiram a identificação de unidades de significados importantes para trazer respostas às questões da pesquisa, por meio da criação de cinco categorias analíticas abordando as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Emergiram as seguintes categorias: a corporeidade para ecorrelações de aprendizagem; impasses e possibilidades de mudanças para a Educação de Jovens e Adultos; a transdisciplinaridade nos espaços e tempos da Educação de Jovens e Adultos; experiências sociopoéticas para inovações pedagógicas e a experiência estética e o ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos. Evidenciaram-se as seguintes possibilidades de respostas às questões da pesquisa: a capacidade de mobilização de uma situação-problema-desafio coletivamente construída; mudanças nas participações dos estudantes, com a quebra de resistências, o ânimo e entusiasmo em participar; inversão do foco nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes para o foco no caráter relacional do processo pedagógico, com o investimento criativo docente nas ecorrelações de aprendizagem.

## ABSTRACT

This thesis arose from an action research experience along with teachers and students from Youth and Adult Education at the Centro de Ensino Médio 03, night shift, in the municipality of Ceilândia, in the District Capital, and it was carried out from 2014 to 2015. The theoretical background incorporated contributions from human ecology, environmental education, Youth and Adult Education, transdisciplinary approach to knowledge, perception phenomenology, art and aesthetics. The action research problem was formulated by the collective researcher- teachers and the thesis author-, problematizing school subject isolation, learning disability and “school dropout”, in Youth and Adult Education. The collective researcher’s conversations and reflections enabled us to change the focus from the so-called learning disabilities towards virtuous learning relationships. In this manner, the research problem was redefined into “learning eco-relations in Youth and Adult Education” which was considered by the researchers as a challenge-problem-situation for action research. The chosen theme involved pedagogical work with students’ corporeity, aesthetic experience and knowledge dialogue as pedagogic innovation. The overall goal was to contribute to the improvement of learning teaching eco-relations among students in Youth and Adult Education at the Centro de Ensino Médio 03. The research strategy involved transdisciplinary pedagogical based intervention, bodily and aesthetic practice with the students, which aimed at leading them to a more full presence so that they could experience sustainable learning of the course content. The methodological procedure was a collective intervention, with teachers from the research group in charge of classroom interventions, and the project author taking part in collective planning, observations, and data record. Data recording was carried out when the proposed goals were achieved, which allowed the identification of meaningful units, important to bring up answers to research questions, by creating five analytical categories for learning eco-relations in Youth and Adult Education. The following categories arose: corporeity of learning eco-relations; obstacles and possibilities of change regarding Youth and Adult Education; social poetic experience for pedagogical innovations and aesthetic experience and art education in Youth and Adult Education. The following possible answers were evidenced to the research questions: the capacity of mobilization of a challenge-problem-situation collectively built; changes in students’ participation, with resistance breaking, eagerness and enthusiasm to take part, focus shift from the students’ learning disability to focus on the relational character of the pedagogical process, with creative teacher investment in learning eco-relations.



## RESUMÉ

Cette thèse s'est constituée à partir d'une expérience de recherche-action auprès des professeurs et des étudiants de l'Éducation de Jeunes et Adultes du Centre de l'École Secondaire 03, période nocturne, à Ceilândia, au Distrito Federal, développée dans les années 2014 et 2015. Les références théoriques s'approchent du domaine de l'écologie humaine, Éducation de l'Environnement, Éducation de Jeunes et Adultes, abordage transdisciplinaire de la connaissance, phénoménologie de perception, d'art et d'esthétique. Le problème de la recherche-action a été construit par le chercheur collectif – les professeurs et l'auteur de la thèse – en problematisant l'isolement disciplinaire, les difficultés de l'apprentissage et « l'évasion », dans l'Éducation de Jeunes et Adultes. Les conversations et réflexions du chercheur collectif ont nous emmené à changer le focus des difficultés d'apprentissage des étudiants pour les relations vertueuses d'apprentissage. Ainsi, le problème a été rédefini pour « écorélations d'apprentissage dans l'Éducation de Jeunes et Adultes » et était considéré par les chercheurs comme la situation-problème-défi pour la recherche-action. Le domaine thématique choisi a impliqué le travail pédagogique avec la corporéité des étudiants, expériences esthétiques et dialogues de savoirs comme innovation pédagogique. L'objectif général c'était de contribuer aux améliorations dans les écorélations d'enseignement-apprentissage des étudiants de l'Éducation de Jeunes et Adultes du Centre de l'École Secondaire 03. La stratégie de recherche a abordé une intervention basée sur un travail pédagogique transdisciplinaire, pratiques corporelles et esthétiques auprès des étudiants afin de les emmener à une présence plus complète pour éprouver des apprentissages durables de contenus disciplinaires. La procédure méthodologique c'était une intervention collective, alors que les professeurs du groupe chercheur étaient les responsables des interventions en salle de classe, à charge de l'auteur de cette thèse de participer de la planification collective, réaliser l'observation participative et les enregistrements des données. Les enregistrements des données construits sur l'efficacité des objectifs proposés ont permis l'identification d'unités de significations importantes pour apporter les réponses aux questions de la recherche, par la création de cinq catégories analytiques en abordant les écorélations d'apprentissage dans l'Éducation de Jeunes et Adultes. Ce sont émergées les catégories suivantes : la corporéité pour les écorélations d'apprentissage ; impasses et possibilités de changements pour l'Éducation de Jeunes et Adultes ; la transdisciplinarité dans les espaces et temps de l'Éducation de Jeunes et Adultes ; expériences sociopoétiques pour les innovations pédagogiques et l'expérience esthétique et l'enseignement des arts dans l'Éducation de Jeunes et Adultes. Ce sont apparus ces possibilités de réponses aux questions de la recherche : la capacité de mobilisation d'une situation-problème-défi collectivement construite ; changements dans les participations des étudiants, à la brise de résistances, le courage et l'enthousiasme en participer ; inversion du focus dans les difficultés d'apprentissage des étudiants au focus dans le caractère relationnel du procès pédagogique, à l'investissement créatif des enseignants dans les écorélations d'apprentissage.

## LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01, p. 88: “**Sem título**”. Fotografia. Autor: Rubens Salomão. 06 de out. de 2016. Setor Aeroporto, Goiânia-GO. Celular Samsung S5.

Figura nº 02, p. 89: “**Untitled**”. Escultura. Autor: Anders Krisár, 2013. Estocolmo, Suécia. Disponível em: <<http://anderskrisar.com/>>. Acesso em 07 de nov. de 2016.

Figura nº 03, p. 104: “**Diário de Itinerância. Recorte**”. Fotografia. Vânia Olária, 24 de out. de 2014, Ceilândia – DF.

Figura nº 04, p. 177: “**Selfie Botânico**”. Rômulo Santiago. Montagem sobre fotografia aérea do CEM-03. Ceilândia-DF, 14 de ago. de 2015.

Figura nº 05, p. 202: “**O corpo é o vetor semântico onde o discurso se efetiva: David Le Breton**”. Fotografia. Autoria: Vânia Olária, 25 de ago. de 2015. Ceilândia – DF.

Figura nº 06, p. 206: “**O Bufão Calabacillas**” (detalhe). 1630. Óleo s/ tela. Velázquez. Sevilha, 06/06/1599.

Figura nº 07, p. 218: “**Tiradentes Esquartejado**”, Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 1893, 270x165 cm, Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora (MG), Brasil.

Figura nº 08, p. 218: “**Nei**”. Vânia Olária. Fotografia com efeito visual. 23 de set. de 2015, Ceilândia-DF. Montagem com efeito visual (processador de textos Word): 25 de jun. de 2016, Goiânia-GO.

Figura nº 09, p. 218: “**Ponte de Langlois**”. Vincent van Gogh (1853-1890). Óleo sobre tela, março 1888, 49x64 cm. Kröller-Müller-Museum, Província de Guéldria, Holanda. Fotografia: Johann H. Addicks, 1970.

Figura nº 10, p. 220: “**Espaço e democracia**”. Vânia Olária, maio de 2016. Instantâneo com efeito visual de um quadro do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:15), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº11, p. 221: “**Tríptico: eixo vertical, eixo horizontal e nova postura**”. Vânia Olária, maio de 2016. Instantâneos com efeito visual de quadros do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:37, 01:52 e 02:05), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº 12, p. 246: “**Mural estético I**”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Fotonarrativa em quadrinhos a partir de montagens de instantâneos do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº 13, p. 246: “**Mural estético II**”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº 14, p. 247: “**Intimidade**”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº 15, p. 247: “**Tatuagem**”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia,

GO. Instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Figura nº 16, p. 248: **“Partes de cada um, formando um corpo só”**. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.

Figura nº 17, p. 249: **“Estereótipo romântico”**. Detalhe de “Partes de cada um, formando um corpo só”. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.

Figura nº 18, p. 250: **“Casa própria”**. Detalhe de “Partes de cada um, formando um corpo só”. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.

Figura nº 19, p. 251: **Recortes**. Fotografias. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.

Figura nº 20(a), p. 274: **“Insight: Sustentabilidade para as ecorrelações de aprendizagem”**. Desenho digital. Vânia Olária, maio de 2015.

Figura nº 20(b), p. 276: **“Ecorrelações de aprendizagem”**. Desenho digital. Vânia Olária, jan. de 2017.

Figura nº 21, p. 285: **“Espaço e democracia”**. Montagem com instantâneo e efeito visual de quadro do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:15), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03. Vânia Olária, maio de 2016.

Figura nº 22, p. 286: **“Mere, do tradicional a Selfie: a mesa do/a professor/a como um espaço coletivo”**. Vânia Olária. Fotografia. Ceilândia – DF, set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 23, p. 286: **“A solidão do ensinar”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 24, p. 287: **“Selfie, Nei: foto narrativa em quadrinhos”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 25, p. 288: **“A teia de Nei: foto narrativa em quadrinhos”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia – DF, set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 26, p. 289: **“Nei e Experimento nº 1”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 22 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 27, p. 290: **“Nei e Corporeidade: o corpo é o vetor semântico onde o discurso se efetiva”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 28, p. 290: **“No coletivo fica mais fácil”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 17 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Figura nº 29, p. 293: **“Selfie, Nei: foto narrativa em quadrinhos”**. Detalhe. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária.

Figura nº 30, p. 324: **“Intimidade”**. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1, p. 45: “**Quadro quantitativo comparativo para a literatura sobre Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio no Brasil**”. Elaborada por mim. Fonte: Portal de Periódicos CAPES e Banco de Teses da CAPES.

Tabela nº 2, p. 62: “**Pesquisa bibliográfica: dissertações, teses e interesses para esta pesquisa**”. Elaborada por mim. Fonte: Portal de Periódicos CAPES e Banco de Teses da CAPES.

Tabela nº 3, p. 74: “**A tipificação de Maturana para diferentes comunidades entre seres humanos**”. Criada por mim para simples visualização teórica. Fonte: o livro “Ontologia da Realidade, Maturana (2002, p. 308-309).

Tabela nº 4, p. 102: “**Grade curricular geral para as turmas**”. Organizada por mim. Fonte: Horário Institucional da EJA do Centro de Ensino Médio, noturno, 2º sem de 2014.

Tabela nº 5, p. 133: “**Acontecimentos registrados com a pesquisa-ação**”. Visualização geral dos acontecimentos vivenciados. Organizada por mim, em 06 de mar. a 15 de jun. de 2016, a partir de arquivos pessoais.

Tabela nº 6, p. 269: “**Unidades de significados identificadas**”. Organizada por mim, de jun. a jul. de 2016. Fonte: Diário de Itinerância

Tabela nº 7, p. 279-281: “**Categorias matrísticas e seus significados**”. Vânia Olária. 08 de jul. de 2016. Fonte: Diário de Itinerância.

Tabela nº 8, p. 281 e 282: “**Ecorrelações de aprendizagem e teorias do conhecimento**”. Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO, 15**

- 1 MEMORIAL, 15
- 2 PRIMEIRAS CONSTRUÇÕES: O PROBLEMA, 23
- 3 TEMA, 27
- 4 QUESTÃO DA PESQUISA, 29
- 5 OBJETIVOS, 29
- 6 PLANO DE CAPÍTULOS, 29

### **I EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PEDRAS, 31**

- 1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO DE SE TER DIREITOS, 36
- 1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO, 41
- 1.3 ALTET (1997) E FREIRE (1996): UMA ANTIDIDÁTICA, 48
- 1.4 OS PROFESSORES, 54
- 1.5 ECOLOGIA HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 59
  - 1.5.1 Da ética e do amor, 67
  - 1.5.2 Da corporeidade, 78
  - 1.5.3 Da transdisciplinaridade, 82
  - 1.5.4 Da arte, 86
  - 1.5.5 Diversidade e transculturalidade, 89
  - 1.5.6 Da formação: o “eu”, o “outro” e o “mundo”, 95

### **2 OLHAR, SER OLHADA, FAZER JUNTO: CAMINHO METODOLÓGICO, 99**

- 2.1 PESQUISA-AÇÃO-DESAFIO: CONTEXTO E MÉTODO, 102
- 2.2 SITUAÇÃO, CONTRATUALIZAÇÕES E INTERVENÇÃO, 110
  - 2.2.1 O/as professores/s pesquisadore/as, 116
- 2.3 ETNOMETODOLOGIA: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES, 128

### **3 O CAMPO: OLHARES, REFLEXOS E INTELIGIBILIDADES, 132**

- 3.1 DE CÁ DO ESPELHO: PLANEJAMENTOS COLETIVOS DOCENTES, 136
  - 3.1.1 Encontros, desencontros e diretrizes, 138
  - 3.1.2 Questionário Existencial, 159
  - 3.1.3 Experimento nº 1, 162

**3.1.4 Corporeidade, 167**

**3.1.5 Selfie, 175**

**3.1.6 O Mural estético da turma 3º C, 180**

**3.2 DISCIPLINAS, AULAS E ENCONTROS: EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS, 184**

**3.2.1 Língua Inglesa: “Experimento nº1”, “Corporeidade” e “Selfie”, 187**

**3.2.2 Língua Portuguesa: “Corporeidade” e “Selfie”, 195**

**3.2.3 Artes: “Selfie”, ” Experimento nº1”, “Corporeidade” e “A teia”, 201**

**3.2.4 Jogos teatrais, 219**

**3.2.5 Avaliações docentes investigativas finais, 226**

**3.3 OLHARES DISCENTES: DENTRO DO ESPELHO, 241**

**3.3.1 O Mural estético da turma 3º C, 241**

**3.3.2 Roda Final de Conversa com os Estudantes, 252**

**4 ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM: CATEGORIAS MATRÍSTICAS, 272**

**4.1 EXPERIÊNCIA DA CORPOREIDADE**

E ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM, 285

**4.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

IMPASSES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA, 298

**4.3 EXPERIÊNCIA SOCIOPOÉTICA, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA, 304**

**4.4 TEMPOS E ESPAÇOS TRANSDISCIPLINARES**

EM ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM, 311

**4.5 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ENSINO DE ARTES**

NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES, 319

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, 326**

**6 REFERÊNCIAS, 335**

**APÊNDICES, 342**

APÊNDICE 1, 342

APÊNDICE 2, 343

APÊNDICE 3, 345

APÊNDICE 4, 346

APÊNDICE 5, 349

## INTRODUÇÃO

Este estudo trata das ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Teve como base empírica uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Ceilândia, no Distrito Federal, Brasil. Insere-se em perspectivas de mudanças sociais como princípio da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, historicamente voltada para as cidadanias desfiladas e para a luta por transformações sociais. A metodologia que construímos no decorrer desta investigação insere-se também em perspectivas de mudanças, ao aproximar-se dos princípios para uma pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2004). Além disso, busco uma inserção deste estudo nos pressupostos teóricos da Educação Ambiental (CATALÃO, 1993, 2009, 2011; GOMES, 2016; SATO; PASSOS, 2009), cujos princípios questionam o modelo atual de civilização, a ética dos negócios e de lucros a qualquer custo, o consumismo, o individualismo e seus valores meritocráticos, ao defender que, ao invés de obediência, devemos responsabilidades mútuas uns com os outros: outros seres humanos, todas as demais formas de vida e as coisas – animadas e inanimadas de nosso planeta Terra, no Universo, defendendo também a estética como parte da ecologia humana e entendendo a arte como uma forma de contribuir para a compreensão, criação e recriação de mundos.

Para este trabalho investigativo dediquei os últimos quatro anos de minha vida, desde o ano de 2013. Contudo, lancei mão também de aspectos existenciais que talvez remontem um tempo mais longínquo, possivelmente desde o ano de 1963, quando nasci. É como se os anos e seus acontecimentos tivessem se juntado para construir motivações pessoais e profissionais - uma paixão que me trouxe até aqui. Assim, para esta investigação, contei com as experiências que pude vivenciar, ao longo de minha vida; contei com minha formação e experiências profissionais; com minhas reflexões e leituras anteriores e com minha experiência com a investigação de mestrado. Sobretudo, confiei também nas possibilidades de aprendizagens e construções futuras, em um desafio de fazer uma pesquisa-ação existencial. Começo este texto com meu memorial.

### 1 MEMORIAL

Minha trajetória identitária é marcada pelo meu envolvimento em busca de transformações sociais, pelo desejo de construções autônomas coletivas, emancipação social e pela minha luta pessoal para estudar e construir conhecimentos.

Minha primeira vivência com um movimento social foi no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Turvânia - GO, por volta de 1974, com 11 anos de idade. Meu pai era lavrador (hoje aposentado) e eu, como sua dependente, pude participar do sindicato, como ajudante e companhia para a secretária. Como eu tinha caligrafia bonita, auxiliava essa moça em seu trabalho. Com isso, lia sobre a história do sindicato e sobre a questão fundiária em nosso país; percebia as reivindicações sociais do sindicato e o seu projeto político que só hoje ficou mais claro para mim, com sua pauta de lutas pela redemocratização brasileira, naquele período tão específico de nossa história.

Em minhas lembranças ficou uma sensação de intensidade na convivência que tive com o presidente do sindicato e com sua secretária. Suas atitudes de liderança na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais na década de 1970, demonstrando suas formações sindicais e opções políticas ficaram marcadas em mim. Ainda hoje me surpreendo com as lembranças tão vívidas que tenho das reuniões que fazíamos à noite com os trabalhadores rurais em fazendas daquele município. Geralmente aconteciam em igrejinhas rurais logo após o encerramento da missa. Os dirigentes do sindicato, a secretária e eu íamos em uma Kombi e eu geralmente ajudava a arrumar as cadeiras para as pessoas sentarem-se em círculo.

Lembro-me que a primeira vez que fui a Goiânia foi por conta desse sindicato. Parece ter sido um encontro nacional com seminários e nunca me esqueci o nome da instituição para onde fomos ao chegar à capital: FETAEG. Também foi a primeira vez que comi dois alimentos até então desconhecidos para mim: presunto e queijo mussarela. O local foi um convento na Vila Pedroso, em Goiânia (só compreendi isso quando reconheci esse lugar para minhas investigações de mestrado sobre um grupo de *hip hop* desse bairro, o mesmo da escola onde eu trabalhava pouco antes do mestrado) e ficamos lá uma semana. Penso que eu tinha uns doze anos de idade e não me lembro de nenhuma outra criança lá. As pessoas se reuniram em grupos de trabalhos e lembro que o grupo em que fiquei me incumbiu de fazer o relato de nossas discussões – eu adorava fazer redações na escola e naquele ano até ganhara um prêmio da professora - uma boneca. Naquele relato, coloquei também nossas impressões sobre uma apresentação cultural, na noite anterior, quando um casal de amigos (ao que me pareceu), pertencentes ao movimento sindical, interpretou a música “Dio, come ti amo” - voz e violão. Aquela semana de formação sindical em um convento da Igreja Católica na Vila Pedroso, em Goiânia, na década de 1970, participou de forma fundamental em minha estrutura de sentimentos e



minhas convicções políticas e pedagógicas.

Antes disso, com oito anos de idade, vivenciei outro acontecimento também fundamental para minhas escolhas políticas e pedagógicas: Minha mãe, que tinha me mandado morar com uma tia que tinha se casado e mudado para um local próximo a uma escola rural, no município de Canápolis – MG, buscou-me de volta para morar com ela porque estava fundando uma escola rural. Seu argumento para a Prefeitura foi o de que haviam muitas crianças ali, fora da escola, além de mim e meus irmãos. Vivi sua luta e seu sonho:

Morávamos na Fazenda Monjolo Velho, na zona rural da cidade de Turvânia, interior de Goiás, a 100 quilômetros de Goiânia. A escola funcionava em nossa casa, antes que a prefeitura do município construísse as instalações, que se resumiu a um cômodo só: uma sala grande, multisseriada, de tábuas e na beira da estrada. A princípio, era para ter carteiras apenas na sala da casa, que era o que meus pais consideravam o mais plausível. As ‘carteiras’ eram bancos que meu pai construía com galhos e paus que colhia no mato e que tinham incrível funcionalidade, como as de marcenaria (o mais usual, naquela época e lugar), mas que ainda hoje me parecem mais bonitas. Depois, foram colocadas carteiras no quarto que era meu e dos meus irmãos; em seguida na cozinha, o que para mim, naquela época, não combinava de jeito nenhum. Foram colocadas carteiras até no quarto do meu pai e da minha mãe. Na despensa, que era bem pequena e usada para guardar os ingredientes da merenda escolar oficial, só ficava uma carteira. Não sei ao certo, mas lembro-me de ficar por lá, sem nenhum colega ao lado. (OLÁRIA, 2010, p. 64).

Na década de 1990 pude contar com novas experiências, dessa vez com minha participação na fundação e atuação, por 10 anos, da Associação de Moradores do Jardim novo Mundo II, bairro recém-implantado em Goiânia, para onde houvera me mudado em 1990 e no qual moro até hoje. Como presidenta da associação conheci e convivi com líderes comunitários mais antigos da região, com os quais vivenciei experiências para minha formação política comunitária. Convivi também com políticos eleitos em nossas lutas por equipamentos sociais básicos para o nosso bairro.

O bairro Jardim Novo Mundo II nasceu da comercialização por uma imobiliária de Goiânia de pequenos lotes de terra parcelados de uma chácara localizada entre uma rede de alta tensão para transmissão de energia elétrica e um córrego – o Córrego Buritis. Não foram respeitadas as áreas de servidão da rede de alta tensão e nem da área verde de proteção das margens do córrego, dentre outras irregularidades. O bairro até hoje não foi regularizado pela prefeitura. O córrego encontra-se degradado desde sua nascente e um dos fatores de sua poluição foi o despejo de esgoto feito pela própria companhia de saneamento do estado. Imersa nessa realidade, tive minhas primeiras aproximações com o tema da Educação Ambiental e com minha atuação como presidenta da associação de

moradores pude observar diferentes mentalidades dos órgãos públicos responsáveis pelo meio-ambiente: desde esforços políticos para ‘desafetar’ a área, com a expulsão dos moradores (o que nunca aconteceu), até outros tipos de abordagens, como a defesa de que os próprios moradores poderiam cuidar do bem viver do córrego, zelando de suas margens. Nesses casos, pude participar de trabalhos com educação ambiental realizado por órgãos oficiais com os moradores. Assim, o drama vivenciado por nós, moradores desse bairro, já naquele tempo me remetia a uma intuição sobre as reciprocidades entre a degradação do ambiente e a degradação social, econômica e espiritual das pessoas. Hoje, para esta investigação e com apropriações específicas para a Educação de Jovens e Adultos, busco aproximações a uma ecossociologia (BOFF, 2012; LOUREIRO, 2003; MORIM, 2000) que venha ao encontro de minhas vivências sociais desde a década de 1990.

Foi nessa época que, informada por uma vereadora do município de Goiânia com a qual eu mantinha relações amistosas para o trabalho comunitário pude assistir, pela primeira vez, a um júri popular. O julgamento foi sobre o assassinato do líder sindical Nativo da Natividade. Lembro-me de assistir por dois dias um julgamento que foi considerado um dos mais longos do estado de Goiás e que contou com um grande esquema de segurança. O fórum ficou lotado, com pessoas de todo o país e que participaram da construção de nossa história, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi em 1996, 11 anos depois do assassinato do líder sindical, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Carmo do Rio Verde, cidade do interior de Goiás, e um dos fundadores de uma cooperativa de trabalhadores rurais. Mesmo com o formato de um tribunal de júri, pude aprender sobre ativismo sindical e a luta por transformações sociais. Penso que esse julgamento pode ser compreendido como a luta de classes encarnada.

Encontrei ressonâncias de minha prática social nas noções de arte como cultura e o combate às dicotomias arte popular/erudita, baixa/alta cultura, teorias inovadoras para mim e das quais tive conhecimento com o curso de Licenciatura em Artes Visuais que fiz já no século XXI - depois de alguns anos de docência, apenas com Bacharelado em Artes Visuais (1985-1989) e para escolas privadas de Ensino Médio. Penso que, talvez, eu só tenha iniciado meu processo de construção identitária de arte-educadora, de forma mais consistente, com esse curso de licenciatura. Com minhas reflexões para a disciplina História da Educação Brasileira, ministrada por uma professora da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Goiás, optei por desligar-me da rede privada e me integrar à educação pública.

O concurso veio antes do término do curso e fui chamada antes de obter minha habilitação oficial para a sala de aula. Tomei posse na Rede Pública Municipal de Goiânia em 2001. No momento de minha modulação e ao indicar a escola que eu queria, a servidora, admirada, identificou-me como a pessoa classificada em primeiro lugar no concurso e ofereceu-me outras opções, dizendo que eu poderia escolher a escola que quisesse. Mantive minha escolha pela Educação de Jovens e Adultos, no período noturno da Escola Municipal Pedro Ciríaco, na Vila Concórdia, bairro originário de uma ocupação urbana, na região Leste da cidade, próximo ao Bairro Jardim Novo Mundo II, onde moro.

Essa Minha opção foi influenciada pela noção de revolução social para ações pedagógicas, elaborada por meio de leituras, como a do livro “Pensamento Pedagógico Brasileiro”, de Moacir Gadotti e de minhas leituras de Paulo Freire, que motivaram minhas reflexões iniciais sobre a docência na Rede Municipal de Educação. O Livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1996) constituiu-se para mim como o preconizado pelo seu próprio título. Forneceu-me a capacidade de refletir sobre o que me era necessário quando decidi, no ano de 1999, ser professora de Artes na educação pública. Essa decisão veio acompanhada do desejo de ser uma “boa professora de Artes” - conforme a significação que eu fazia para mim mesma, à época. Trata-se de um desejo que ainda trago comigo até hoje, junto com meus sentimentos de insatisfação e incompletudes profissionais docentes, que atualizam a importância, para mim, dos saberes necessários freireanos para uma Educação de Jovens e Adultos emancipadora para seus profissionais e estudantes.

Para mim, à época, os alunos de escolas públicas periféricas de Goiânia, muitas vezes considerados como os oprimidos na sociedade, deveriam ocupar o lugar central no processo educativo que planejava desenvolver. Realizei um projeto com os estudantes, aos finais de semana, que deu origem a uma investigação de mestrado, com as artes de estudantes da Educação de Adolescente, Jovens e Adultos-EAJA: o *hip hop*. Minha experiência com o mestrado foi marcada por opções reflexivas. Diante de meus desconhecimentos e tentando (re) conhecê-los, optei por mostrar meus percursos, a construção de significados e do próprio objeto de pesquisa, com o processo de minhas reflexões, percebendo que os acontecimentos me eram apresentados antes que eu pudesse compreender o sentido e a importância que podiam ter. Além disso, discuti minha própria

trajetória de construções identitárias docentes. Utilizei princípios metodológicos para uma pesquisa qualitativa, com noções principalmente sobre a necessidade de reconhecer que os sujeitos da realidade social investigada são capazes de definir o sentido daquilo que fazem e isso me fez refletir sobre minha antiga dicotomização opressor/oprimido; interessei-me também pela necessidade de fazer da relação pesquisadora/sujeitos um objeto explícito de observação e de negociação. Hoje, atribuo a essas compreensões o caráter de revelação que assumiu para mim a noção de grupo pesquisador (pesquisadores locais e pesquisadora acadêmica), de René Barbier, autor que eu não conhecia à época do mestrado.

Relaciono a esse projeto de doutorado a necessidade que trago, desde o mestrado, de reconhecer a capacidade dos próprios sujeitos para interpretar o que fazem, com uma aversão intuitiva que sempre tive para o modo como os professores são, algumas vezes, considerados os culpados pelos problemas da educação. Por exemplo, irrito-me com declarações do tipo, “os professores não são culpados, mas são os que estão mais próximos do crime”, como eu já ouvi em palestras, proferidas sob a rubrica justamente de formação de professores. Penso que eu, intuitivamente, já optara pela premissa radical fundada pela etnometodologia, citada por Macedo (2012), de que “o ator social não é um imbecil cultural” (MACEDO, 2012, p. 89). Geralmente identifico-me com os professores quando somos popularmente chamados de ‘resistentes’. Minha percepção, certa vez, quando recebemos pesquisadores em uma das escolas em que trabalhei, foi de que os mesmos só tinham olhos para sua coleta de dados e a defesa de suas teses. Eu não fui nem um pouco ‘colaborativa’, por não confiar que aquela pesquisa tivesse algum valor para a escola.

Busquei uma compreensão da falta de investimentos epistemológicos na formação de professores investigativos e reflexivos para transformações sociais em minha dissertação de mestrado (OLÁRIA, 2010, p. 143) ao discutir que de forma paralela à noção de que as artes populares tão presentes em nosso mundo são sempre ignoradas pelas filosofias tradicionais e elitistas da arte, assim também as inteligências docentes ordinárias e cotidianas, que enriquecem o nosso dia a dia e alimentam nossas construções mentais, são ignoradas por um cientificismo elitizante que pode ser encontrado em algumas pesquisas em educação. Busco pelo reconhecimento dos saberes locais, na tentativa de explorar sua “dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (SANTOS, 2003, p. 89).

Para o curso de doutorado frequentei, brevemente, o grupo de pesquisa Proeja

Transarte, um projeto realizado pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia-DF e a Escola Técnica de Ceilândia, a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Entretanto, logo após os meus primeiros contatos com a escola, campo com a qual esse grupo atuava, optei por uma pesquisa-ação radical e existencial, bem como uma escuta sensível (BARBIER, 2007) para a constituição de um grupo pesquisador coletivo, buscando aproximações com a episteme da ecologia humana. Com isso, desliguei-me do grupo, mas mantive o trabalho já iniciado com a escola.

Para esta investigação, durante os primeiros contatos estabelecidos com o corpo docente do Centro de Ensino Médio 03 em Ceilândia, o CEM-03, percebi que professores ali tinham experiências com grupos de pesquisa na escola e tinham noções sobre diferentes métodos e epistemologias, com pensamentos críticos e discernimentos sobre isso, inclusive com um professor que já fizera um curso de doutorado. Além disso, naquele primeiro momento da pesquisa, o qual denominei “Escuta Sensível”, inspirando-me em Barbier (2004), lembro-me de minha admiração ao ouvir as discussões do/as professores durante as reuniões de coordenação coletiva, no ano de 2014. Vi suas capacidades de reflexão e conceituação de suas práticas, além das disputas entre si e suas experiências políticas e interpessoais demonstradas de forma tão clara naquelas discussões.

Interessei-me também pelas brincadeiras espirituosas e criativas que faziam uns com os outros – me sentia bem ali, em meio àqueles humores de professor. Senti que meu trabalho de investigação deveria ser realizado de forma comum e corresponsável com aqueles profissionais e deveria contribuir para operar as mudanças desejadas por um pesquisador-coletivo, grupo que já tomava forma nas conversações semanais que ali estabelecemos. Interessa-me as análises que os sujeitos fazem e as condições e práticas sociais de onde produzem suas reflexões, para o desenvolvimento de sentidos democráticos e progressistas para um tipo de conhecimento que se contraponha a uma visão tradicional, com caráter elitista, contemplativo, apartado das coisas ordinárias da vida. Por exemplo, busco afastar-me da noção de pesquisa básica (em contraposição a noção de pesquisa aplicada), com seu desinteresse por aplicações imediatas e sua pretensão de gerar conhecimentos superiores e perenes, com verdades universais.

Minha identificação existencial, pessoal e profissional com uma abordagem

transdisciplinar de pesquisa e o método da pesquisa-ação existencial, segundo as referências teóricas e metodológicas de René Barbier (2004), trata-se de uma disposição pessoal que redefine minha identidade com esse curso de doutorado. Como professora de Artes Visuais da Educação de Jovens e Adultos e pesquisadora, convenço-me de que mudanças na forma de se enxergar os professores e sua formação são urgentes para transformações na educação brasileira.

Como fortalecimento pessoal e profissional para esse trabalho de doutorado, ressalto também minha práxis com o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos - EJA e minha vivência na criação, no estado de Goiás, do primeiro curso de EJA integrado com a educação profissionalizante – o Proeja FIC em Alimentação, no Jardim Novo Mundo, em Goiânia. Meu trabalho docente reflexivo com esse curso me ofereceu subsídios metodológicos e políticos para a pesquisa-ação em Brasília, com o Centro de Ensino Médio 03/CEM-03, na cidade de Ceilândia. Com aquele curso, além de vivenciar experiências consistentes com integrações disciplinares e aulas com regência compartilhada, fui desafiada também a trabalhar com a corporeidade dos estudantes trabalhadores, pois fiquei com a responsabilidade docente também pela disciplina de Educação Física, além de Artes Visuais, para a qual sou licenciada. Também pude refletir sobre o valor da experiência estética, por meio de realizações artísticas, para o desenvolvimento pessoal e das aprendizagens dos estudantes também em outras disciplinas. Mesmo depois de anos de experiência docente com Artes Visuais, só com o Proeja FIC eu tive turmas menores e pude trabalhar com ateliê, auxiliando-os a fazer artes de forma mais apropriada ao desenvolvimento de suas inteligibilidades. Isso aconteceu com a efetivação do projeto que intitulei “Construções identitárias e autonomias: autorretratos em argila – tamanho natural”, quando os estudantes, sem nenhuma experiência anterior, puderam vivenciar experiências estéticas e artísticas e obtiveram sucesso com a realização de seus autorretratos, experiência publicada em artigo da Revista de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (OLÁRIA, 2012).

A inserção de meus projetos de vida - e, hoje, desta investigação - em referenciais teóricos da ecologia humana para as discussões sobre as ecorrelações de aprendizagens vem ao encontro de uma necessidade antiga e, que só se revelou para mim, na banca de defesa ~~para~~ da minha investigação de mestrado. Ao final, uma professora examinadora ressaltou os pontos positivos do meu estudo e de minha experiência docente e disse que só tinha uma pergunta para mim: o que eu poderia deixar como um conselho para os

professores em geral? Fui pega de surpresa por uma pergunta assim, tão inesperada por mim, e naquelas frações de segundos, buscando alguma fundamentação, lembrei-me do humanismo de Freire, conforme tinha refletido em minha dissertação, sobre os sujeitos do *hip hop* serem mais (FREIRE, 1979). Minha situação diante daquela pergunta ficou ainda mais difícil, porque tinha receio de dar alguma resposta ‘do senso comum’, justamente no dia da defesa. Contudo, tomei coragem para falar o que me fazia sentido e respondi que minha palavra de orientação era para que os professores, em geral, considerassem o amor para o exercício de nossas profissões, nossos ofícios. Eu ainda não conhecia Humberto Maturana (MATURANA, 2002) e nem Renato Hilário dos Reis (REIS, 2011).

Ao investigar o trabalho pedagógico com a corporeidade do/as participantes, considero noções de ampliação para ambiente educativo, envolvendo a ecologia humana e um de seus tópicos - o amor - para as relações de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Ao finalizar as últimas páginas deste texto e sentindo mais uma mudança de etapa para mim, dentre outras de minha vida, reflito com uma disposição para os estudos e uma curiosidade epistemológica que me acompanham, desde menina. Ao final, esta investigação me faz ver e sentir que muito pouco eu sei, mas é um não-saber que me faz criança de novo e sorrindo matreiramente parece me convidar para um futuro sem fim de um pensamento ecológico e complexo a acolher o nosso amor, nossos planos e nossos sonhos com a Educação de Jovens e Adultos. Considero que o mais importante para a educação são os novos valores e novas formas de relações da ecologia humana.

## 2 PRIMEIRAS CONSTRUÇÕES: O PROBLEMA

O problema para nossa pesquisa-ação é composto por falas significativas que escutei no Centro de ensino Médio-03/CEM-03, durante as reuniões de coordenação coletiva no decorrer do ano de 2014, as quais reforçaram meu interesse investigativo para a construção coletiva de um problema/objeto envolvendo isolamento disciplinar, dificuldade de aprendizagem e ‘evasão’. No mês de julho de 2014, depois de um semestre de convivência regular com os professores e escuta sensível para as contratualizações e construções para a formação do grupo pesquisador, ouvi de um professor da escola suas considerações sobre a necessidade de que uns professores soubessem o que os outros professores fazem em sala de aula (Diário de Itinerância, relato de 17 de jul. de 2014).

Outro problema que escutei na escola e pelo que me interessei foi sobre “as

dificuldades de aprendizagens dos alunos da Educação de Jovens e Adultos”, com o envolvente relato de uma professora, compreendido por mim como um pedido de ajuda (Diário de Itinerância: relato do dia 29 de jul. de 2014), com sua profunda preocupação e um desafio: ensinar para seus alunos que, mesmo com todos os seus esforços profissionais docentes, não conseguem aprender, a seu ver por faltarem-lhe os conhecimentos e raciocínios prévios necessários para a apropriação dos conteúdos para as séries que estão cursando, segundo a professora. A intensidade emocional da professora demonstrou seu profundo envolvimento pessoal, profissional e ético com seus alunos. Mostrou-me uma folha com seus registros das atividades avaliativas com os estudantes e o quanto eles/as não conseguiam melhorar suas notas. Falou-me que, ao final, chegou a “facilitar” para os estudantes, repetindo a prova e propondo trabalhos avaliativos alternativos e complementares. Ao final, chegou até mesmo a permitir consultas ao material didático e livres discussões com os colegas. Mesmo assim, as notas vermelhas continuaram quase inalteradas. Mostrou-me, novamente, a folha de seu diário repleta de notas vermelhas e eu, silenciosamente, compreendi seu sentimento de fracasso profissional.

O grave relato da professora e seu envolvimento emocional trouxeram-me a lembrança de meu próprio trabalho pedagógico com Artes Visuais, no nível Fundamental da Educação de Jovens e Adultos em Goiânia. Conteí a ela como uma estudante, menos alfabetizada, não conseguia enxergar e diferenciar o primeiro e segundo planos de uma mesa cênica, para um desenho de observação. Coloquei a ela as possibilidades que temos de diminuir a distância entre o que os estudantes sabem e o que não sabem, mudando nossas seleções dos conteúdos. Ela falou das dificuldades de ter que assumir que os estudantes matriculados em uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, pode ter base, na verdade, para o 1º ano, vez que não possuem, segundo a visão da professora, a capacidade cognitiva de abstração necessária para a construção de conhecimentos no 3ª ano.

As dificuldades na relação ensino-aprendizagem podem ser percebidas também no que se tem chamado de ‘evasão’ dos estudantes da escola, como se pode observar na própria diminuição na quantidade de turmas, com relação à sequência crescente das séries. Conforme as turmas listadas no horário oficial da escola para o ano de 2014, a Educação de Jovens e Adultos do período noturno do Centro de Ensino Médio 03/CEM-03 contava com cinco turmas de estudantes no 1º ano; cinco turmas no 2º ano e quatro turmas no 3º ano. Além dessa diminuição de estudantes frequentes de uma série para a outra, aconteceu também uma



diminuição na quantidade de estudantes das turmas, durante o período letivo - que ali era semestral.

No Centro de Ensino Médio 03/CEM-03, dentre as falas significativas que escutei dos professores, ressaltam-se interpretações qualitativas em busca dos significados para os números da evasão na Educação de Jovens e Adultos/EJA. Por exemplo, em uma conversa que tive por e-mail com Aldemira Rodrigues do Nascimento<sup>1</sup>, professora dessa educação no CEM/03 e também ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos/EJA dessa mesma escola, ela falou-me o seguinte:

Boa noite, Vânia!

A evasão na EJA sempre existiu, pelo fato de ter sido criada para atender alunos com dificuldades em frequentar as aulas de forma tradicional. Os alunos da EJA são oriundos de várias realidades específicas: trabalham por escala, têm um turno de trabalho que se estende até mais tarde, estão fora de faixa etária por ter, por alguma razão, deixado os estudos em algum momento de sua vida. Posso garantir que a exigência de que o aluno tenha que ter 75% de frequência no modelo atual contribuiu, e muito, com o crescimento da evasão. Alguns alunos, quando percebem que extrapolaram o número máximo de faltas em determinadas disciplinas acabam por abandoná-la. Tomo como base a minha experiência pessoal: estudei na EJA entre os anos de 1990 a 1993. Minha turma começou com quarenta alunos e terminou o semestre com 39. Isso era comum naquela época. A flexibilidade de faltas contemplava melhor a realidade desses alunos.

A evasão escolar na EJA tem sido cada vez maior. Na maioria das vezes, quase cinquenta alunos são matriculados e a turma costuma terminar com menos de cinquenta por cento. À noite, o número de alunos matriculados é menor, pois a demanda é pequena. Cerca de 20 a 30 alunos matriculados e é comum fechar o semestre com 12 ou 15.

O índice de reprovação, principalmente no noturno é muito grande em algumas disciplinas como Inglês, Matemática e Física. [...] Sei de turmas que estão fechando o semestre com aproximadamente 05 alunos. Vamos tentar descobrir as razões?

Há uma causa específica?

Falta atuação e cuidado especial nesses casos por parte da direção/ coordenação/SOE?

O que poderíamos fazer?

Como intervir?

Amiga, não sei que ajudei em alguma coisa...

Amanhã conversamos mais. Abraço afetuoso.

Pode-se perceber nessa análise da pesquisadora Aldemira que o mundo do trabalho é um tema central para participantes da Educação de Jovens e Adultos. Outra fala que considerei significativa para a composição da problematização foi sobre um incômodo que essa mesma professora sente: o fato de que os estudantes são “mansinhos demais”, a seu ver. Aldemira parece falar sobre as possibilidades que vê para que eles possam ser mais, reforçando o meu antigo compromisso com o humanismo freireano (refletido por mim, à

---

<sup>1</sup> A professora Aldemira Rodrigues do Nascimento tomou parte em nosso grupo pesquisador coletivo. Todos o/as professore/as pesquisadore/as optaram por serem identificados nesta investigação.

época do mestrado). Para a composição do problema de pesquisa com elementos das inteligibilidades locais considero também as investigações do professor Renato Hilário dos Reis que, em terreno teórico-prático com estudantes, educadores e universidade (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília) e no desenvolvimento de sua tese sobre a forma de constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos aponta que: eles e elas podem constituir-se como sujeitos amorosos + sujeitos políticos + sujeitos epistemológicos (REIS, 2011, p. 76). Com tal pensamento, recupera-se a unidade do sujeito, para sua plenitude.

Considero que a percepção da professora pode ser compreendida também por uma possível situação política existencial para os estudantes trabalhadores,—e buscando assim ampliar o quadro interpretativo da ecologia nas relações humanas (CATALÃO, 2011; LOUREIRO, 2003), relaciono a mansidão que a professora vê nos estudantes com a passividade na absorção de imagens da cultura visual (MARTINS; TOURINHO, 2014), inclusive imagens sobre o corpo, configuradas pela sociedade de consumo e na qual estamos todo/as imerso/as - pesquisadores, trabalhadores professores e estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, discussões com o que foi colocado pelos professores, como certo isolamento das disciplinas, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a chamada ‘evasão’ dos mesmos, na Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Médio 03 – CEM-03 constituem-se como noções empíricas para a problematização de nossa pesquisa-ação. Essa problematização nos levou a busca de um tema para a intervenção a ser realizada por nós para enfrentar essa situação.

Como combater os aligeiramentos e reduções de conteúdos, tão comuns na Educação de Jovens e Adultos? Como enfrentar um esvaziamento do caráter científico das disciplinas? Como não desqualificar os saberes feitos de experiência e, com isso, garantir o direito de acesso aos saberes escolares, os quais os estudantes buscam ao adentrarem a escola?

Como poderia se configurar uma aproximação dos conteúdos prescritos para o ensino médio com os saberes necessários ao trabalho político pedagógico com as classes populares? Como os objetivos da LDB nº 9.394/96 para o Ensino Médio Brasileiro e a noção de educação como um direito a se ter direitos poderiam interagir, considerando a situação de confronto do Ensino Médio com as portas seletivas, excludentes e injustas tanto do ensino superior brasileiro como do mundo do emprego?

### 3 O TEMA

Iniciei minha convivência com a equipe diretiva e com professores da Educação de Jovens e Adultos do período noturno do CEM-03 participando das reuniões de coordenação coletiva que aconteceram regularmente no ano de 2014. Nossa convivência me proporcionou certa integração ao coletivo e me deixou à vontade para discutir esse projeto de pesquisa com qualquer um deles, ao final do tempo dedicado ao que considerei como uma escuta/ação sensível, desde o início do ano de 2014. Por exemplo, no mês de outubro daquele ano discuti com alguns professores as possibilidades para um trabalho com o potencial pedagógico das imagens, para a construção coletiva de um plano de trabalho interdisciplinar, considerado naquele momento inicial como possível constituição do objeto de investigação. Entretanto, no mês de dezembro desse mesmo ano, em reunião de orientação, discutimos e optamos pela reorientação do pré-projeto.

Para essa reorientação, consideramos a pertinência de um trabalho com atividades de artes e corporeidade e sua centralidade para investigações acerca da ecologia humana, da qual professores e estudantes tomariam parte. Reorientamos o foco em duas disciplinas – Artes e Educação Física - e voltei meu olhar também para as demais disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Voltei à escola, conversei com o diretor, que acolheu as reorientações, chamando a atenção para a necessidade de se garantir os conteúdos das disciplinas com um projeto interdisciplinar. Como estávamos já no final do ano, ele ponderou sobre a necessidade de esperarmos o início do próximo período letivo, ~~no ano~~ 2015, para a retomada do trabalho da pesquisa, quando já se teriam as definições dos horários dos professores e suas escolhas das turmas.

Em março de 2015, ao retomar os trabalhos para a pesquisa-ação e já com as definições para as contratualizações e composição do grupo de pesquisadores, discutimos que, possivelmente, o problema da ‘dificuldade de aprendizagem dos estudantes’, como levantaram os professores, bem como o da ‘evasão’ podia-se dar também pelos estudantes não terem suas realidades cotidianas – as do mundo do trabalho, as corpóreas e estéticas - consideradas criticamente e de forma mais adequada para a construção de sentidos e percepções nos processos cognitivos das disciplinas. Diante disso, propus aos demais pesquisadores o preconizado por Catalão (2011), sobre a importância de se trabalhar com a corporeidade (junção das dimensões corporais e estéticas) para as ecorrelações de ensino-aprendizagem. Consideramos as possibilidades e concordamos em inserir essa noção em nossas discussões para a construção do tema para a intervenção que planejávamos, naquele

momento. Nossas discussões prosseguiram e esse tema se consolidou entre nós, pois os professores pesquisadores identificaram-se com ele e foram introduzindo pequenas ações com a corporeidade do/as estudantes”, no dizer deles, para suas aulas. De certa forma já estava presente, entre os pesquisadores, alguma compreensão sobre o investigado pela professora Vera Catalão e sua noção de quê

A unidade entre o corpo e psiquê manifesta-se nas memórias guardadas pelo corpo das experiências vividas e aprendidas – manifestando assim a unidade indissociável entre as dimensões biológica e psicológica do ser humano. Nosso corpo cognoscente guarda as marcas das diversas fases da nossa história biológica, não como resquícios do passado, mas como parte da estrutura dos processos cognitivos atuais (CATALÃO, 2011, p. 77).

Os pesquisadores declararam que, com tantos anos de sala de aula, já tinham mesmo percebido a importância de se trabalhar a corporeidade dos estudantes para melhorar as aprendizagens em suas aulas. Já se fazia presentes entre eles a intenção de realizar aulas relacionando conteúdos disciplinares com expressões corporais a serem realizadas pelos estudantes. Noções sobre a corporeidade estavam presentes também quando inseriam questões sobre o mundo do trabalho em suas aulas com os estudantes da Educação de Jovens Adultos, em suas opções por conteúdos disciplinares que pudessem auxiliar os estudantes em seus desejos de inserções ao mundo do trabalho, com suas buscas por empregos e lutas pela sobrevivência econômica.

Diante dessas inteligibilidades dos pesquisadores, considerei as noções de Maturana (2002, p. 299) sobre a interação entre mente (interações totais para o comportamento) e corpo (realizações físicas) que, embora não se cruzando, tratam-se domínios acoplados em suas realizações. Tomei as noções desse autor para embasar a questão da pesquisa, confiando no pressuposto de que o comportamento dos participantes da intervenção – estudantes e professores – constitui-se em um trânsito de interações que acontecem efetivamente nas interações de seus corpos com o meio ambiente. Segundo esse autor (MATURANA, 2002, p. 300), vivemos em diferentes redes de conversação (mente, ego, o psíquico e o espiritual) e sob a forma de um acoplamento recursivo, ou seja, com nossas mentes e corpos interagindo, em seus acoplamentos comportamentais e fisiológicos. Foi com esses princípios que prossegui com a questão investigativa, para a pesquisa-ação-intervenção coletiva que realizamos. Aproprio-me das discussões de Catalão (2011) que, com suas investigações em nosso âmbito específico da educação, pode contribuir para elucidar esse conceito, por exemplo, com a seguinte reflexão:

A minha experiência na formação permanente de educadores tem mostrado ser fundamental para a formação em educação ambiental o cultivo da sensibilidade e

da inteligência do corpo. Em alguns espaços de formação de jovens e adultos tenho proposto a introdução sistemática de atividades corporais e estéticas. As avaliações que fazemos durante e após estas experiências tem mostrado o quanto elas repercutem nos participantes. Tenho refletido o quanto a inscrição corporal nos permite apropriar a informação e a internalizá-la como conhecimento (CATALÃO, 2011, p. 77).

O campo temático envolvendo a corporeidade dos participantes foi discutido e escolhido por nós pesquisadores, com a Educação de Jovens e Adultos do CEM/03, período noturno. Isso nos levou às formulações para a questão a ser investigada, com nossa intervenção.

#### 4 QUESTÃO DA PESQUISA

Uma intervenção com base em um trabalho pedagógico transdisciplinar com as dimensões corporais e estéticas dos estudantes pode levá-los a uma presença mais plena para a transformação das informações das aulas em conhecimentos? A partir dessa indagação, estabelecemos os objetivos para nossa intervenção.

#### 5 OBJETIVOS

Nosso objetivo geral foi contribuir para melhorias nas ecorrelações de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03/CEM-03, período noturno, com as disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, por meio de uma intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar, junto e com aos professores das disciplinas da área.

Foram três os objetivos específicos estabelecidos para a intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar que realizamos:

1) desenvolver atividades curriculares com os conteúdos das disciplinas da área, com abordagens estéticas transdisciplinares, colocando as corporeidades do/as participantes em primeiro plano para as aulas; 2) favorecer o protagonismo do/as estudantes por meio de experiências corporais, estéticas e artísticas; 3) vivenciar experiências artísticas com jogos teatrais e com a criação de um mural estético avaliativo pelos estudantes.

#### 6 PLANO DE CAPÍTULOS

Com o primeiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: caminhos e pedras”, busco uma problematização do contexto desta pesquisa, buscando também a identificação de ferramentas teóricas conceituais para as análises interpretativas com a parte empírica desta investigação. Assim, busco uma aproximação com a Educação de Jovens e Adultos e também com a ecologia humana e a Educação Ambiental, nesse mesmo primeiro capítulo,

considerando as possibilidades de que uma interlocução entre essas duas áreas do conhecimento contribua para melhorias nas aprendizagens com a Educação de Jovens e Adultos.

O segundo capítulo, “Olhar, ser olhada, fazer junto: caminho metodológico” descreve a metodologia que foi construída com esta investigação. Inspirada no preconizado por Babier (1994) vivenciei uma experiência com a pesquisa-ação, a qual busco descrever. O capítulo divide-se em cinco subpartes, nomeadas mais ou menos de acordo com os sentidos e significados que vivemos no campo e apresentadas em uma ordem próxima da ordem cronológica de acontecimentos e procedimentos da pesquisa-ação que foi realizada.

Com o terceiro capítulo, “O campo: olhares, reflexos e inteligibilidades”, busco a densidade dos acontecimentos com o campo, para as descrições das experiências. É o maior capítulo e tenta dar conta de praticamente dois anos de investigação empírica. Reuni-me com os professores do Centro de Ensino Médio-03 de Ceilândia, Brasília, formamos o grupo pesquisador coletivo com seis professores e eu e realizamos uma intervenção pedagógica coletiva, a qual constitui-se como o objeto desta investigação. O capítulo está dividido em subpartes, estruturadas de forma semelhante à estrutura do segundo capítulo, quando busquei também pelos sentidos e significados construídos no campo para nomear as subpartes e busquei seguir a ordem cronológica dos acontecimentos para a apresentação das mesmas. As três partes desse capítulo funcionam como organizadoras de meu relato da experiência, por onde interpretei e escolhi, dentre a prodigalidade dos acontecimentos registrados, os que levei para o texto, tentando descrever a pesquisa-ação. Ao mesmo tempo em que fazia isso, seguia escolhendo, dentre esses acontecimentos, aqueles que identifiquei como unidades de significado para a questão da pesquisa e para os objetivos estabelecidos, tendo em mente que essas unidades de significado em escolha se comporiam para a criação das categorias de análises. Um quadro com as unidades de significados identificadas se configurou, ao final desse capítulo.

No quarto e último capítulo reuni por semelhança teórica as unidades de significados em cinco conjuntos. Esses conjuntos de unidades de significado possibilitaram a elaboração de interpretações teóricas e, com isso, a criação de cinco categorias de análises. Com elas, busquei aprofundar as análises interpretativas, com a elaboração de noções conceituais para a proposta de tese envolvendo as correlações de aprendizagens.

Com as considerações finais busco um aprofundamento das reflexões em busca de possibilidades de contribuições com as noções conceituais de minha tese “correlações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”.

## 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PEDRAS

A presença da Educação de Jovens e Adultos/EJA como uma modalidade para os níveis Fundamental e Médio da estrutura educacional brasileira destina-se aos homens e mulheres, rapazes e moças, idosos e idosas que não completaram seus estudos da Educação Básica no tempo considerado normal - até os 14 anos de idade para a Educação Fundamental e até os 17 anos para o Ensino Médio. Dentre a diversidade dessa educação encontra-se também a questão geracional, aspecto importante da historicidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que em seus primórdios recebeu a denominação “EDA” (Educação de Adultos) e só foi denominada “EJA” a partir de meados dos anos 1980, com a juvenilização de seu público (MOURA, 2006, p. 162). Na Rede Municipal de Educação do Município de Goiânia-GO, onde eu trabalho, convivemos com a denominação “EAJA”- Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos. Além da questão geracional e fases de vida e uma heterogeneidade para os objetivos discentes, há que se considerar também questões como as de gênero, etnia e raça, religiosidade e sexualidade. Essa diversidade pode ser considerada como oportunidade de enriquecimento curricular, como o faz Borges (2006, p. 154), que afirma que essa diversidade não deve ser tomada como problema para a relação de ensino e aprendizagem.

Esses estudantes geralmente moram com suas famílias, nas periferias e nos setores menos valorizados das grandes cidades e em ocupações urbanas, chamadas também de ‘invasões’. Trabalham como empregadas domésticas, pedreiros, operadores de telemarketing e telefonia, serviços gerais, babás, pedreiros, atendentes de lanchonetes, costureiras autônomas e empregadas em confecções, trabalhadores em borracharia, entregadores, cozinheiro/as, guardas, entre outros. E também em empregos terceirizados, como em condomínios residenciais ou comerciais, onde trabalham regularmente 12 horas por dia e são condicionados a fazer horas extras, trabalhando regularmente 12 horas por dia, além de terem suas folgas em dias de segunda-feira, por exemplo, pois opera-se o sistema de rodízio para a escala de folgas. Muitos enfrentam o desemprego, os subempregos e a instabilidade econômica e social dos trabalhos autônomos, chamados de ‘bicos’. Conforme minha observação cotidiana com meu trabalho docente, pude observar que no nível Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, conforme minha observação cotidiana com meu trabalho docente, eles e elas são mais mestiços e negros, enquanto que na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio eles e elas parecem ser mais brancos do que negros, como o que pude observar nas turmas do período noturno do Centro de

Ensino Médio-03, em Ceilândia – DF, base empírica dessa pesquisa. Assim, a seleção social brasileira parece se impor também para esses dois níveis da Educação de Jovens e Adultos, com sua hierarquização e valorização social no que se refere a cor da pele, além da segregação econômica, cultural e estética que afeta a essa educação, de forma geral.

Eles e elas, em sua grande maioria, trabalham o dia todo e chegam cansados na escola. É comum faltarem muito às aulas – por exemplo quando acontece algum imprevisto com aquele/as que passam em casa para tomar banho, antes de ir para a escola; e também podem faltar por períodos mais prolongados, por motivo de trabalho, com viagens ~~por exemplo~~. Em uma só turma podemos ficar juntos com homens e mulheres, homossexuais, jovens, adultos, idosos e com pessoas com necessidades educacionais especiais e também jovens em Liberdade Assistida – que, discretamente e somente entre nós, profissionais, chamamos de “L.A.”, em Goiânia.

Eles e elas, com suas baixas escolaridades, podem ser de origem urbana ou de origem rural, conforme observei nas turmas do Centro de Ensino Médio 03-CEM-03 e também como observo em meu trabalho docente. Geralmente estão muito empobrecidos e só podem contar com sua força corporal para ganharem suas vidas, como serventes de pedreiros, serviços gerais e profissionais do sexo, por exemplo. Muitos mantêm práticas religiosas e frequentam a Igreja Católica e igrejas evangélicas, como a Igreja Universal do Reino de Deus, a Igreja do Vêú, a Igreja Deus é Amor, a Igreja Assembleia de Deus e outras. Penso que possivelmente há também praticantes de religiões de matrizes africanas, entre eles e elas e que, talvez, frequentem centros espíritas, por exemplo - mesmo que geralmente não falem sobre isso.

Suas defasagens escolares são construídas pela falta de acesso ou impossibilidade de adaptação à educação básica da escola pública, a única que lhes é possível, pois estão empobrecidos econômica e culturalmente e sem poder social para frequentarem escolas particulares, regulares ou profissionalizantes. Suas vidas são marcadas também pela dor, sofrimento e humilhações cotidianas, por exemplo, nas próprias escolas pelas quais passaram e das quais se afastaram. Também sofrem e são humilhados pelas demissões em seus empregos ou quando, ao preencherem fichas em busca de trabalho, precisam esconder seus endereços em bairros pobres, de periferia e considerados violentos. São humilhados também em suas buscas por atendimento público de saúde e de transporte público; humilhados em suas necessidades básicas de moradia, vestuário e alimentação. Quando se comparam às pessoas de classes sociais mais elevadas - que veem na TV ou



nos *shoppings*, ou nas ruas dos bairros elegantes, ou nos ambientes de seus patrões - também podem se sentir humilhados e, muitas vezes, buscam esconder suas más condições sociais, quando sentem vergonha de si próprios. Em uma conversa sobre roupas e acessórios uma estudante uma vez me falou de uma estética “BR” (baixa renda), da qual ela não gosta e luta para disfarçar.

A população de estudantes da Educação de Jovens e Adultos também é composta por pessoas que não obtiveram sucesso escolar, em suas infâncias, adolescência e primeira juventude, por causa de discriminação e preconceito racial, de gênero - homofobia, lesbofobia, transfobia, machismo, sexismo e outros processos excludentes, como as condenações e estigmas sociais referentes aos profissionais do sexo. Suas vidas também podem ser marcadas por culpas que sentem sobre seus ‘insucessos’ na sociedade - é comum que se sintam envergonhados de si mesmo/as, em seus níveis de escolaridade. Em seus sonhos para o futuro, muitos se restringem a desejarem para si profissões consideradas de sucesso pela sociedade, “trabalhos de caneta”, como já ouvi alguns dizerem. Contabilistas, assistentes sociais, advogados, engenheiros ou enfermeiros, médicos... É comum considerarem que suas ascensões sociais dependerão apenas de seus sacrifícios próprios e seus méritos pessoais. Com isso, reforçam seus padrões de autculpabilização, pois são reais as possibilidades de continuarem confinados em suas situações atuais, onde as exceções apenas confirmam as estatísticas sociais para o futuro de pessoas tão empobrecidas como a população da Educação de Jovens e Adultos.

O descompasso da escolaridade para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos está também diretamente relacionado aos seus valores e suas identificações emocionais e afetivas. Trata-se de uma defasagem escolar diretamente relacionada à dificuldade de, com as más condições sociais, econômicas e políticas às quais são relegados, em se adaptarem às exigências materiais e aos valores invisíveis de uma educação insustentável para ele/as, com as diferentes e múltiplas interdições que lhe são impostas, como o já discutido por Rummert (2006, p. 123-140). Defasagem escolar relacionada com a negação de uma educação orientada para a construção de conhecimentos plenos com vistas à transformação das realidades a favor dos estudantes, com vistas à suas inserções socioeconômicas, demonstra-se a perpetuação da exclusão para os ‘includidos’.

A escola traz um sistema de conteúdos pensados por classes sociais diferentes das classes sociais às quais os estudantes da Educação de Jovens e Adultos pertencem. Isso

constitui a defasagem entre os conteúdos significativos para os estudantes e os conteúdos escolares, que os estudantes procuram, pois querem saber o que os outros sabem, para não serem discriminados pelo o que não sabem. Diante disso, ressalta-se a necessidade da atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos como um tradutor de sentidos. Trata-se do esforço docente em busca de formas de, ao trazer os conteúdos acadêmicos, que são importantes, entendam também a importância dos conteúdos de vida que os estudantes trazem e busquem maneiras de colocar esses diferentes conteúdos em diálogo, nas discussões das diferentes disciplinas. Isso constitui-se em uma questão fundamental para a Educação de Jovens e Adultos e, por isso, é um ato político, ao reafirmar o direito dessa população à aprendizagem - ao voltarem à escola depois de adultos e tendo que conciliar suas vidas acadêmicas com suas jornadas diárias de trabalho.

A ‘inclusão’ pode constituir-se como excludente em abordagens incapazes de reconhecer as desumanidades às quais essas pessoas são remetidas e, conforme acontece comumente nas escolas em geral, baseadas em processos e conhecimentos elitizados que constroem estudantes de classes populares - com suas especificidades existenciais, seus não-saberes, suas culturas e necessidades próprias; levando à desvalorização de suas artes ou de suas estéticas, por exemplo. Envolver-se de forma consequente com a Educação de Jovens e Adultos exige compromisso político ideológico pedagógico e posição de classe para os diferentes sujeitos e papéis. Papéis muitas vezes amalgamados nos entremeios das diferentes funções profissionais: gestores, administrativos, professores, pesquisadores, militantes em movimentos sociais ou detentores de mandatos políticos – todos, de diferentes formas, chamando para si a responsabilidade pelos rumos da Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio e na Educação Fundamental, em sua maioria voltam à escola em busca de melhor qualificação para o trabalho e inserção no mercado. Assim, a práxis com essa modalidade leva os envolvidos a voltarem-se para a dimensão existencial econômica de produção da vida. Entretanto, convivendo com esses estudantes percebe-se algo mais, uma precariedade de presença para além de apenas as visíveis questões de empobrecimento material e a busca de estabilização econômica por meio de um emprego no mercado de trabalho. Os “esquecidos”, nas palavras do professor Renato Hilário dos Reis<sup>2</sup> - também já chamados

---

<sup>2</sup> Noção apresentada em sua fala de orientação, como avaliador para a composição da Banca de Qualificação desta pesquisa, no dia 22 de maio de 2015, na FE/UnB.

de miseráveis, carentes, despossuídos, marginalizados, desfavorecidos, combatidos, pobres, excluídos e, até mesmo, ‘descamisados’ - enfim, esse 1/3 mais empobrecido da população brasileira, mesmo com as possibilidades relativas de inclusão, foram e continuam sendo desfilados do modelo hegemônico de produção e distribuição de rendas e desfilados também da produção e distribuição da produção de capital imaterial. A eles e elas, estudantes em potencial da Educação de Jovens e Adultos, não está sendo possível sair da situação positiva de exclusão e nós, no chão da escola, às vezes consideramos que lhes faltam, também, repertório intelectual e espiritual para as aprendizagens. Seus empobrecimentos e a fixação em situações aviltantes se dá por uma recursividade entre condicionamentos psíquicos, afetivos e econômicos. Por exemplo, em alguns percebo dificuldades para se enxergarem para além de seus espaços e tempos presentes e são visíveis as dificuldades de projetarem-se para além de seus aqui e agora.

Trata-se de uma pedra no caminho da Educação de Jovens e Adultos que não seria arredada apenas com a transferência dos recursos econômicos necessários à sua real efetivação, pois é necessário algo mais. Há que se envolver pessoas considerando-as como o que elas são: pessoas, com seus afetos, suas capacidades de percepções estéticas, oferecendo-lhes condições para se mudarem de situações de desconhecimentos para situações de acontecimentos, por meio de mediações docentes tradutoras de sentidos e conscientes de seu compromisso político.

## 1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO DE SE TER DIREITOS

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se dentro dos movimentos sociais populares e por meio de suas experiências com a educação popular. É considerada como um direito e é conceituada e definida pela dimensão política de seus objetivos de transformações sociais (BRANDÃO, 2008; ARROYO, 2006; SOUZA, CARVALHO, 2006; HADDAD, DI PIERRO, 1994). Seus princípios combatem a homogeneização cultural, por valorizar os saberes populares como a oralidade, as tradições e os imaginários e orienta para novas relações humanas, a partir da noção de rebeldia e reações dos que sofrem injustiças e opressões na sociedade. Considerando a noção de divisão de classes e relações de poder na sociedade, a educação popular busca a superação de dicotomias entre ensino e aprendizagem, conhecimento vulgar e conhecimento científico, trabalho manual e intelectual e também entre as dimensões subjetivas e objetivas humanas, nas relações com o mundo. A Educação de Jovens e Adultos insere-se em perspectivas surgidas desde os anos 1960 e, de acordo com a pesquisa de Machado (2000), ainda permanece inspirada pelo pensamento freireano de educação para o povo, em contraposição a aspetos alienantes e opressores de propostas educacionais oficiais voltadas para os interesses das classes dominantes.

Mesmo com a predominância da perspectiva freireana, encontra-se atualmente na literatura algumas articulações com as iniciativas institucionais do Instituto da UNESCO para Educação ao Longo da Vida, com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e com o Banco Mundial (BM). Tais iniciativas e articulações parecem uma resposta aos novos tempos, com as atuais configurações do capitalismo internacional e uma preconização de que o conhecimento construído na escola já não é mais suficiente para toda a vida, com a urgência contemporânea de estarmos sempre em busca de novos conhecimentos – uma “febre ideológica de instrução”, nas palavras de Gadotti (1984, p. 109-110).

Ventura (2013) analisa as visões e significados das teses da Educação ao Longo da Vida e situa seu surgimento na década de 1990, com o relatório Jacques Delours, da UNESCO, e sua aproximação com a Teoria do Capital Humano, no final dos anos 1990. Nas palavras da autora, o conceito de Educação ao Longo da Vida, que é validado em documentos oficiais para a educação brasileira,

Tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema “educação continuada ao longo de toda a vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo (proveniente da V CONFITEA,

realizada em 1997), e é referendada, em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que instituí a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida” (VENTURA, 2013, p. 35-36).

Segundo a autora essa proposta de mudança de paradigmas para a Educação de Jovens e Adultos, que vem se firmando desde os anos 1990, fundamenta-se no argumento de combate a um paradigma compensatório, supostamente predominante até então. As lógicas de redefinição do novo paradigma voltam-se para as noções de responsabilidades individuais e coletivas para uma sociedade mais pacífica, tolerante, democrática e sustentável, não mais preocupadas, como nos cursos supletivos, com os atrasos de aprendizagens passados, mas sim, considerando um presente, inseguro e desigual. De acordo com o apontado pelas análises dessa autora é essa a lógica para o fortalecimento da Educação ao Longo da Vida-ELV como corrente de pensamento para a Educação de Jovens e Adultos, encampada por parte da literatura especializada, concordante com o que é afirmado pelas iniciativas dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização dos Estados Interamericanos (OEI).

Em um enfrentamento crítico a esse argumento, as análises e interpretações de Ventura (2013) parecem não deixar margem de dúvidas sobre a negação que as teses da Educação ao Longo da Vida (ELV) fazem aos princípios de igualdade e fraternidade humana, justiça social e educação emancipatória - princípios históricos da Educação de Jovens e Adultos. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), nº 11/2000 (BRASIL, 2000) atribui três princípios para a Educação de Jovens e Adultos: 1) a educação como direito público subjetivo; 2) a educação como direito de todos; e 3) a educação permanente, atribuindo-lhe também três funções: 1) ser reparadora de direitos negados; 2) ser promotora da ~~promover a~~ equidade, dando maiores oportunidades aos que necessitam de mais chances para a efetivação de aprendizagens; e 3) ser qualificadora, habilitando pessoas para o mercado de trabalho, ao exercício da cidadania, a maiores oportunidades de comunicação e versatilidades para o convívio com as demandas do mundo contemporâneo. Com isso, as diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos orientam as seguintes especificidades para os projetos pedagógicos com essa educação: 1) o perfil e a situação de vida do aluno (BRASIL, 2000); 2) as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos, constantes no Art. 4º, Inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB/96 (BRASIL, 1996); 3) a experiência extraescolar, constantes na Resolução nº 1, ano 2000, da Câmara de Educação Básica/CEB (BRASIL, 2000) e no Art.

3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB/96 (BRASIL, 1996); 4) organização curricular através da transversalidade, sendo destacado o trabalho como tema transversal, conforme orientação da Resolução nº 1, ano 2000, da Câmara de Educação Básica/CEB (BRASIL, 2000); e 5) ênfase na relação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, constante no Parecer nº 20/2005, ano 2005, do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB (BRASIL, 2000).

Ventura (2013), no que se refere à função qualificadora e sua orientação para uma educação permanente ao longo da vida, acentua seu conteúdo abstrato, desqualificado de “materialidade histórica para ocorrer” (VENTURA, 2013, p. 33), pela falta de tudo - falta de profissionais, falta de tempo para formação, falta de liberdade para conteúdos livres da busca de vantagens mercadológicas e falta também de local e de infraestrutura. A autora discute como a Educação ao Longo da Vida (ELV) pode ser compreendida como uma política de alguma ‘inclusão’ social para, justamente, a reprodução do sistema excludente, por meio de pacificações sociais. O Banco Mundial demonstrou tais preocupações, ao longo das últimas décadas, em documentos que, de forma geral, atribui à educação básica o poder de implementar o crescimento econômico, o desenvolvimento social e reduzir a pobreza. Atribui aos empobrecidos a responsabilidade de lutar contra seus infortúnios, por meio de uma espécie de obrigação contínua a educar-se, defendida pelo próprio banco, em seus documentos: o “Direito a aprender por toda vida é, mais do que nunca, uma necessidade” (VENTURA, 2013, p. 34), atribuindo à escola o dever de ajudá-los a enfrentarem-se a si mesmo/as. Assim, segundo a autora, “a receita do Banco Mundial é incentivar políticas focalizadas, particularmente as de caráter educacional, utilizadas para mitigar tensões sociais decorrentes da pobreza e suas consequências” (VENTURA, 2013, p. 34). Com esse texto de Ventura (2013) pode-se perceber no campo uma corrente de oposição à política de relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação ao Longo da Vida.

Entretanto, um diálogo entre a Educação ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos é discutido por Valdés e outros (2014) como uma forma de enfrentar o que os autores consideram como um isolamento da Educação de Jovens e Adultos, ainda que a mesma tenha se voltado para as rápidas mudanças no mundo contemporâneo – mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas. As rápidas transformações exigem dois posicionamentos para a Educação de Jovens e Adultos, segundo os autores (VALDÉS et al., 2014, p. 12): o desenvolvimento do novo - novos atores para os processos, novas competências para os estudantes, novas formas de aprendizagens e diversificação em suas

formas e modos - e exige também, além de um avanço criativo, a preservação das tradições dessa educação e de seu acúmulo histórico de empoderamento. Trata-se de buscar um consenso para a atenção às novas definições, preservando sua característica tradicional, voltada para a leitura crítica da realidade e intencionalidade política para emancipações. As investigações de Valdés e outros (2014) para definições mais precisas e atuais para a Educação de Jovens e Adultos levou a consideração de que conceitos que foram utilizados em décadas anteriores, principalmente os da educação popular, estão sendo tomados com novos sentidos. Essa pesquisa, ao buscar sentidos comuns na diversidade da Educação de Jovens e Adultos na América Latina, refere-se a termos representativos de práticas educativas recentes que se aproximam ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e que vem vagarosamente incorporando esse conceito. Os autores consideram que as dificuldades da região latino-americana para a aceitação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida estão ligadas à incompreensão dessa região na diferenciação internacional atual entre aprender e ensinar e sua ênfase na aprendizagem. Internacionalmente, hoje, assume-se que o ensino se realiza na aprendizagem e que, com isso, uma falta de aprendizagem indica que não houve ensino (VALDÉS et al., 2014, p. 37). Entretanto,

A importante ênfase que se colocou na aprendizagem nos últimos anos, internacionalmente, não se refletiu na região da América Latina; relatórios como “Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the Internacional Commission (1996) de Jacques Delors” foram traduzidos ao espanhol como “La educación encierra un tesoro” e não “El aprendizaje encierra un tesoro” ou conceitos como *lifelong learning* foram traduzidos até antes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFITEA VI como “educação ao longo da vida” ou “educação permanente” (VALDÉS et al., 2014, p. 37).

Além da falta que faz o deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem, segundo os autores, outro obstáculo para a aceitação do conceito de aprendizagem ao longo da vida - que propõe um sistema educativo integrado, vez que enfatiza e diferencia aprendizagens formais, não-formais e informais para todas as pessoas, em qualquer idade - é o fato de que a região latino-americana não apresenta perspectivas para a necessária ampliação da visão sobre a organização da aprendizagem, com a consideração de outros modelos e contextos, diante das necessidades de aprendizagens de todas as pessoas, em diferentes ambientes.

Assim, há que se compreender essa controvérsia no campo da Educação de Jovens e Adultos e considerar o demonstrado pela pesquisa de Machado e Garcia (2011). A Educação ao Longo da Vida volta-se para noções conceituais que ampliam a Educação de Jovens e Adultos para além das necessidades imediatas de escolarização básica e profissionalização,

como o tradicionalmente compreendido. A Educação ao Longo da Vida orienta as noções de Educação de Jovens e Adultos para as demandas permanentes de educação, podendo estender suas noções de educação como um direito para além do nível fundamental e médio, alcançando também cursos de graduação voltados para estudantes trabalhadores, em um ensino superior voltado para a noção de educação como potencialidade para a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, para conscientizações e novas atitudes sociais, políticas e existenciais.

Essa controvérsia epistemológica e política entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação ao Longo da Vida parece demonstrar, mais uma vez, as pedras no caminho da Educação de Jovens e Adultos. Suas situações institucionais e políticas são marcadas por uma dinâmica de tensões, avanços e retrocessos. Talvez a maior das especificidades dessa educação seja o fato de que, ao defender a educação como direito (e não mercadoria), amplia o foco para o direito a se ter direitos - e isso torna-se a pedra de toque para a Educação de Jovens e Adultos. Seus estudantes concretizam o imperativo do que vejo como um círculo recursivo entre o direito à educação e todos os demais direitos básicos humanos, ao que Arroyo chama de “entrelaçamento” entre direitos (ARROYO, 2006, p. 28). As noções de suplência e compensação emergencial e suas decorrentes demandas para a boa vontade e caridade com a Educação de Jovens de Adultos são ideias confrontadas pela noção do direito de se ter direitos, apontando para a clareza, a meu ver, de que educação não combina com miséria e/ou misericórdia.

O envolvimento recíproco entre a Educação de Jovens e Adultos e os movimentos sociais a insere na luta pela a igualdade e justiça social, ao mesmo tempo em que a afasta de visões redentoras de educação. Tem como noção central a responsabilização da sociedade brasileira pelas históricas desfiliações de parte de sua população de seu sistema hegemônico cultural e econômico de produção da vida. Dentre esses movimentos sociais brasileiros encontram-se os fóruns estaduais e distrital de Educação de Jovens e Adultos e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que lutam pela criação de novas culturas políticas e institucionais, além de lutarem também por mais participação direta na democracia brasileira, o que também acaba por demonstrar relativas percepções gerais de distanciamento entre os interesses populares e os interesses predominantes no Parlamento Brasileiro.



## 1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

As situações políticas e sociais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos erigem seus conceitos e princípios intrínsecos de justiça social (FREIRE, 1978; RUMMERT, 2006, p.134) para a Educação de Jovens e Adultos em geral, em seus diferentes níveis - tanto para as séries iniciais e finais da Educação Fundamental, como para o Ensino Médio. As iniciativas do campo para a primeira e para a última etapa da Educação Fundamental e para o Ensino Médio voltam-se atualmente para a busca de progresso e elevação da escolaridade dessa população, contrapondo-se às tradicionais políticas de ensino supletivo, seja em forma de seriação supletiva ou centro de estudos supletivos (ZANETTI, 2008, p. 78). As referências orientam para novas formas de organização curricular, mais livres de padrões fixos, integradas e integradoras, flexíveis e, para isso, as formas tradicionais de organizações do currículo tornam-se mais uma pedra no caminho da Educação de Jovens e Adultos, com sua perspectiva de educação como um direito - um direito historicamente negado a essa população. Essa negação tem diferentes faces e pode se configurar também em organizações inconvenientes de tempos e espaços aos trabalhadores - pais e mães de família - e também com replicações de metodologias prescritas e inviáveis, bem como seleções impróprias de conteúdos aos estudantes e professores.

Outras faces da negação do direito à educação aos jovens e adultos podem irromper, por exemplo, com iniciativas oficiais em rede para o fechamento de turmas; com a redução do tempo em seriações de apenas um semestre e com a redução ainda mais acentuada por meio da junção de turmas. Incrível junção para os dias de hoje, mas que se fez uma realidade com a justaposição das 6ª e 7ª séries (segunda etapa da Educação Fundamental), na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do município de Goiânia-GO, no ano de 2016, em uma reforma oficial que reduziu o tempo de 8 para 5 anos de educação fundamental na Educação de Jovens e Adultos, como o já analisado por Gomes (2016). Os aspectos negativos dessa iniciativa institucional ficaram evidenciados, principalmente diante dos avanços históricos já alcançados pelo sistema. Conquistas que foram comprometidas por esse inesperado retrocesso na trajetória da Educação de Jovens e Adultos em Goiânia. “As pressões são muitas e o movimento vai se fazendo em constante oscilação entre avanços e recuos” (GOMES, 2016, p. 85).

As negações para a Educação de Jovens e Adultos se especificam também no fato de que o Ensino Médio no Brasil, também nessa modalidade, é marcado pela porta seletiva de entrada no ensino superior e/ou no mundo do trabalho profissional. Um ensino médio

identificado com a ambiguidade e dualidade de suas políticas oficiais que, com o objetivo de preparar para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, acaba por caracterizar a estrutura do Ensino Médio brasileiro por uma política educacional historicamente dual: uma rede voltada para a educação profissional e outra rede para a educação geral e, assim, reproduz a divisão social e técnica do trabalho. Com essa orientação, a população empobrecida ~~tem~~ tem seu caráter moral formado por meio do trabalho, em cursos primários ou secundários e encaminhados para as demandas do setor produtivo, sem acesso a cursos superiores. Já as elites sociais é como sempre foi: é-lhes oferecido o caminho da educação primária e secundária propedêutica, com a educação profissional reservada a seus estudos superiores.

Assim, atrelada aos interesses econômicos desde a sua concepção até os dias atuais, de acordo com Rocha (2006) estabeleceu-se a dualidade estrutural para o Ensino Médio brasileiro. Esse estudo demonstra como, mesmo depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação acional – LDB nº 9.394/96 que em seu art. 35 orienta para mudanças que poderiam levar a superação dessa dualidade estrutural, essa dicotomia permanece em nossa sociedade, com a formação técnica predominantemente separada da educação geral e submetida aos interesses de mercado (ROCHA, 2006, p. 50). A Educação de Jovens e Adultos também sofre de dicotomias como alta/baixa cultura, teoria/prática, arte/artesanato, centro/periferia, ensino/aprendizagem e também é afetada pela dicotomia entre educação humanística - para dirigentes e educação para trabalhadores - voltada para os ditames técnicos e operacionais do mercado de trabalho. Entretanto, a população da Educação de Jovens e Adultos, de uma forma geral, não tem acesso nem mesmo à educação oficial destinada aos trabalhadores. Por exemplo, conquistar uma vaga na seleção do Instituto Federal de Goiânia (IFG) pode ser um sonho inalcançável para esses estudantes, sendo que muitos deles e delas nem ousam sonhar. Costa (2015) discute o caráter de distanciamento da educação brasileira em relação a classe trabalhadora, demonstrando um quadro estatístico atual com consistentes análises sobre as suas situações de exclusão escolar (COSTA, 2015, p. 98).

Paralelamente a essa situação para a Educação de Jovens e Adultos, estudos demonstram (ROCHA, 2006) que o Ensino Médio público, sob a responsabilidade dos estados, ainda mantém um caráter elitista, mesmo com o preconizado pela LDB nº 9.394/96 que, fundamentando-se na constituição Brasileira de 1988, aparentemente contrariaria o dualismo congênito do Ensino Médio, com seus novos objetivos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de

três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (ROCHA, 2006, p. 174).

Como considerar as possibilidades de construções específicas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em uma forma própria de ser, uma modalidade com suas especificidades, diante das imposições da educação para o mercado de trabalho e para a seleção das universidades? Ou, perguntando de forma diferente, a fim de considerar as semelhanças entre os dois, vez que tanto o Ensino Médio público, frequentado pelos filhos da classe trabalhadora (ROCHA, 2006, p. 174), como a Educação de Jovens e Adultos acontecem predominantemente no período noturno: como os conhecimentos acumulados pela Educação de Jovens e Adultos poderiam ser aproveitados para o Ensino Médio, contribuindo para o combate ao seu dualismo interno? O campo da Educação de Jovens e Adultos orienta para a perspectiva do trabalho como um princípio educativo e apresenta exemplos de vivências exitosas, sobretudo com a educação popular (COSTA, 2015, p. 119-121) e esse conhecimento pode contribuir com melhorias políticas e epistemológicas para o ensino médio regular.

O trabalho, como um princípio educativo para o ensino médio público brasileiro, foi negado pelo projeto oficial, vitorioso para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), em vigor. Esse princípio constava no projeto original para a Lei de Diretrizes de Base (LDB), que foi construído com a participação de profissionais e setores progressistas de nossa sociedade, em diálogo com a defesa objetiva de direitos para quem vive do trabalho, considerando que as classes médias e médias altas têm seus interesses historicamente defendidos pelo ensino médio de iniciativa privada. Zibas (2005) demonstra como essa orientação foi abandonada pela lei aprovada que, mesmo proclamando uma necessidade de sólida educação geral para a formação profissional de qualidade, é ambígua ao ponto de permitir a instituição, pela legislação complementar, de estruturas paralelas de ensino (ZIBAS, 2005, p. 1071).

Houve uma inversão na dualidade estrutural histórica do ensino médio que, depois da reclusão dos estudantes trabalhadores no ensino profissional, passou para a ênfase em uma

educação geral para os empobrecidos. Segundo os estudos e investigações de Kuenzer (2010), os jovens e adultos da classe trabalhadora atualmente tem mais acesso ao ensino médio não profissionalizante, de educação geral, onde aproximadamente a metade das matrículas são no período noturno, com altos índices de evasão, repetência e defasagem idade-série e são precárias as condições para o trabalho pedagógico.

Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada por jovens de classe média, que veem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social (KUENZER, 2010, p. 865).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2016), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP demonstra uma queda para o ensino médio brasileiro que, depois de anos de estagnação, no ano de 2016 ficou abaixo das metas. Esse relativo fracasso do ensino médio público brasileiro, a cargo dos estados, parece demonstrar o seu distanciamento do conceito de educação como totalidade e uma recusa em voltar-se para o cotidiano das relações sociais às quais inserem-se os estudantes e suas necessidades de produção econômica da vida - âmbitos que, para além da escola, também são educativos e orientam para as relações curriculares com o mundo do trabalho e seus princípios educativos de totalidade ontológica.

Ampliando o olhar do IDEB/2016 (IDEB, 2016) - que demonstra a situação dos matriculados no ensino médio regular - para outros dados estatísticos brasileiros apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (IBGE, 2016), parece que a maioria da população em potencial para a Educação de Jovens e Adultos não se relaciona bem com o Ensino Médio. Entre os jovens de 18 a 24 anos, no ano de 2010, 36,5% interrompeu seus estudos antes de completar o Ensino Médio - sendo que 52,9% desses (a maioria) deixou a escola antes da conclusão do Ensino Fundamental; e 21,2% parou de estudar logo após ingressar no Ensino Médio, conforme dados do Censo 2010 (IBGE, 2016). Dentre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, cerca de 45 milhões não concluíram a Educação Básica e 14,6 milhões não sabem ler e escrever direito. São 60 milhões de brasileiros que não tiveram assegurado o seu direito constitucional à educação.

Diante desse grave quadro estatístico para a educação brasileira e, em particular para o Ensino Médio, a atual Presidência da República (cujo presidente não foi eleito pelo povo

brasileiro), modificou a legislação e reformou o ensino médio público em nosso país, por meio da proposta de Medida Provisória nº 746, de 2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A meu ver, os fundamentos das investidas oficiais para essa reforma podem ser compreendidos pelas noções de Machado e Rodrigues (2013). Essas autoras, destacando a Educação de Jovens e Adultos, recentemente analisaram duas tendências educacionais brasileiras e a segunda tendência antevista por elas parece compreender o espírito da recente alteração oficial do poder executivo federal, com essa recente reforma do Ensino Médio:

[...] A segunda tendência identifica uma alteração nos princípios de integração da educação básica e educação profissional, retomando uma velha lógica da relação educação e trabalho que se circunscreve na promessa de treinamento rápido e emprego aos trabalhadores, para servir a uma lógica de mercado que, efetivamente, já não se materializa no contexto da produção econômica (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 375).

Mesmo com o quadro da educação brasileira ainda mais agravado para o Ensino Médio e, a meu ver, com os potenciais benefícios políticos e epistemológicos que pode-se alcançar com implementações de sua interação com a Educação de Jovens e Adultos, uma pesquisa bibliográfica que fiz de teses, dissertações e periódicos disponibilizados na rede mundial de computadores pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (PERIÓDICOS CAPES, s/d.; BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES, s/d.) demonstrou que os estudos com a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio são os que se apresentam em menor quantidade - quantidade menor que os estudos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Fundamental. Estes são em menor número que os do Ensino Médio regular que, por sua vez, são em números muito menores que os que encontrei ao digitar o assunto genérico “educação”.

<b>Assunto</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Teses/Dissertações</b>
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio	89	86
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	782	494
Ensino Médio	4.688	1.995
Educação	41.632	14.257

Tabela nº 1: “**Quadro quantitativo comparativo para a literatura sobre EJA/EM no Brasil**”. Elaborado por mim, de 01-09 de out. de 2015. Fonte: Portal de Periódicos CAPES e Banco de Teses da CAPES.

Nesta investigação, considero o valor das contextualizações com o mundo do

trabalho para a Educação de Jovens e Adultos e busco análises no sentido de enfrentar o dualismo estrutural entre formação humanística e formação profissionalizante, uma dicotomia constante em toda a história das ideias pedagógicas do sistema educacional brasileiro, de forma destacada para a Educação de Jovens e Adultos e para o Ensino Médio.

Historicamente, o poder hegemônico considera trabalho e educação como dois mundos separados, mas uma parcela de estudiosos e pesquisadores da educação não dissocia a escola das relações sociais, bem como da produção. Dessa forma, em todo o percurso da organização social dos homens, o trabalho e o conhecimento sempre estiveram integrados. É na produção que os homens tomam consciência do contexto em que estão envolvidos. É quando a aprendizagem agregada à natureza, em condições complexas e sobretudo com outros homens, constituem o desenvolvimento integral (COSTA, 2015, p. 28).

Considero que as noções do trabalho para a Educação de Jovens e Adultos insere-se em noções de educação integral, como o demonstrado por Catalão (2009): “Educação integral traz uma concepção da educação que tem como objetivo a conexão com o ser, o contexto e o outro com quem interage e fundamenta-se em uma visão mais abrangente de ser humano” (CATALÃO, 2009, p. 266), considerando o caráter transformador de uma proposta de educação que se constitua em uma antítese aos imperativos do ter. Busco concepções de trabalho como atividade vital para a construção de conhecimentos e criação de vida, nas trocas e transformações dos seres humanos com o ambiente social e natural, em aproximações à aspectos das concepções de Arendt (2008).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de uma forma geral, estão em classes sociais empobrecidas, contando apenas com a força para ganharem suas vidas, sofrendo humilhações em seus instáveis empregos, com a permanente possibilidade de demissão. Muitos trabalham em empregos terceirizados, ainda mais precarizados; vivenciam também a instabilidade econômica e social do trabalho autônomo - os chamados ‘bicos’. Com isso, como considerar o trabalho como princípio educativo para as práticas pedagógicas? Para esse contexto, há que se levar em conta as dificuldades para se tornar educativo algo tão negativo para o desenvolvimento humano dos educandos, como o discutido por Frigotto e Ciavatta (2005).

Uma atitude comum entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos é voltarem para a escola em busca de meios para conseguir melhores empregos, planejando terminarem o curso no menor tempo possível, muitas vezes vendo a escola como um instrumento para aquisição de um diploma, demonstrando uma crença nos mesmos e em possibilidades individuais para enfrentar os fracassos na vida e no mercado de trabalho.

Diante disso, considero o valor de um pensamento ecologizante, isto é, que busque por relações do eu, do outro e das coisas, para o trabalho como princípio educativo com os estudantes jovens e adultos trabalhadores. Freinet (1998), que ao refletir e investigar o contexto social de seus alunos e revolucionar, de uma forma geral, o ensino praticado no início do século XX, interpretou e estabeleceu sentidos para uma educação do trabalho voltada para construções “na área da formação e do espírito, sem negligenciarmos nada do que existe, mas sem nos afastarmos dessa harmonia do todo, que sentimos como uma necessidade vital” (FREINET, 1998, p. 103).

### 1.3 ALTET (1997) E FREIRE (1996): UMA ANTIDIDÁTICA

A necessidade de tratamento específico para a Educação de Jovens e Adultos estende-se para a seleção dos conteúdos acadêmicos disciplinares e para a construção de metodologias (ARROYO, 2006; MOURA, 2006; PAIVA, 2006). Uma investigação da própria negação de escolaridade para as classes populares pode tornar-se um conteúdo em si, dada a necessidade ética de mudanças para situações sociais injustas de desigualdades, desfiliações e negação de direitos, vivenciadas comumente por estudantes e professores. A experiência e a obra de Freire (1979, 1987, 1997), filósofo e educador brasileiro, e seus preceitos sobre os saberes necessários ao trabalho político-pedagógico com as classes populares torna-se um alicerce para a Educação de Jovens e Adultos. Sua práxis se faz plena da dimensão ética, política, e estética e investigativa do empobrecimento a que a maior parte da população brasileira sempre foi submetida em nosso país. Seus preceitos orientam para que a busca de conhecimentos com a Educação de Jovens e Adultos nos levem ao encontro de culturas, significados, necessidades e saberes populares, cujo diálogo e conscientizações tem como princípios a solidariedade e a fraternidade da Educação Popular, com seus imperativos para transformações sociais. Uma das lições de Freire, por exemplo, é a da qualificação dos saberes feito de experiências para um diálogo com os conteúdos acadêmicos escolares. Ao valorizar os contextos e experiências discentes, busca-se aprendizagens significativas e dialógicas para os conteúdos acadêmicos.

Entretanto, também há pedras nesse caminho. Minha vivência docente com a Educação de Jovens e Adultos depara-se com as dificuldades enfrentadas e as relações desfavoráveis à aprendizagem. Por exemplo, em projetos pedagógicos com os saberes populares dos estudantes o tipo de organização das disciplinas pode dificultar a interdisciplinaridade e aprofundamentos teóricos entre os professores, levando, por exemplo, apenas a exposições de histórias discentes de vida, com uma incapacidade escolar de prosseguir para além de abordagens meramente socioemocionais, que apenas ‘dão voz’ aos estudantes. Seguir a partir daí, rumo à construção de novos conhecimentos acadêmicos e novas visões de mundo para estudantes e professores pode tropeçar, comumente, em uma grande pedra: as inviabilidades intelectuais e sociais docentes para uma investigação metodológica das possibilidades dialógicas entre saberes vividos e saberes acadêmicos e os insistentes cortes institucionais nos espaços-tempos dificultando os encontros coletivos, por exemplo.

No chão da escola convivemos com uma aparente falta de repertório intelectual



dos estudantes. Além disso, percebemos também que alguns dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos tem suas autoestimas em níveis muito baixos, mesmo aqueles estudantes menos tímidos, e é comum observar que os menos escolarizados se sintam culpados por isso. Muitos dissimulam problemas de visão, diante de suas dificuldades em ler e escrever, até no ensino médio. Um descuido cognitivo e acadêmico dos conteúdos disciplinares, a pretexto das dificuldades e defasagens dos estudantes e, mesmo, da suposta baixa estima de si próprios, pode levar para, além de abordagens meramente socioemocionais, também a visões dessa educação como atividade cultural (SOUZA; CARVALHO, 2006, p. 242).

Além disso, há que se considerar a grande diversidade da Educação de Jovens e Adultos com seus estudantes diferentes que, pela discriminação social que sofrem com relação ao seu empobrecimento material, intelectual e espiritual, podem estar ainda mais vulneráveis às discriminações de raça, etnia, gênero, dentre outras. Concordo com Borges (BORGES, 2006, p. 154) ao propor que essa diversidade não seja vista como problema para a relação de ensino-aprendizagem e sim, que seja tomada como uma chance de enriquecimento curricular. Acrescento que essa oportunidade é ainda mais potencializada por se tratar, justamente, de conteúdos e situações problemáticas significativas, vivenciadas cotidianamente pelos estudantes. Mas, com essa profusão de temas e de grupos de interesses a ser contemplados pelas aulas, como organizar a aprendizagem de forma a combater as fragmentações entre os conteúdos acadêmicos, combatendo também o risco de rebaixamento das consciências sociais e políticas, potencializado pela ênfase em diferenças fragmentadas? Na escola, muitas vezes, ficamos sem saber a que projeto atender primeiro...

Considero que exercícios e experiências com pedagogias emancipatórias e libertadoras, fundamentados em uma ética para a dignidade humana e para a construção da autonomia dos estudantes são exercícios pertinentes e urgentes, talvez ainda mais hoje - com os atuais avanços do individualismo, da competição e da ética do lucro em nossa sociedade - do que na última metade do século XX, quando Paulo Freire desenvolveu sua epistemologia, enfatizando a necessidade de uma “ética universal” (FREIRE, 1996, p. 16). Penso que esses exercícios éticos pedagógicos são necessidades ainda mais reforçadas pelo caráter de utopia que nossa sociedade mantém com relação às ideias de solidariedade, de amor e uma ética universal do ser humano. Em minhas vivências docentes e como pesquisadora, bem como em outras dimensões de minha vida, percebo

que ideias de solidariedade, amor, justiça e igualdade ainda demandam de muito a ser feito para que migrem da esfera do utópico e do idealismo ingênuo e tomem existência consistente em nossas práxis de bem viver e bem educar / educar-se para, quem sabe, transformar vidas, realidades e mundos.

Para a construção de uma ferramenta conceitual para esta investigação, busco a criação de uma composição teórica entre noções da “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire (1996) e noções de “Pedagogias da aprendizagem”, de Marguerite Altet (1997). Para essa interlocução, considero o valor das dimensões políticas, éticas e estéticas, tão explícitas na epistemologia de Paulo Freire - um educador e filósofo nordestino brasileiro, comprometido com as injustiças sociais em nosso país - e o valor da clareza científica e conceitual de Altet – uma professora universitária francesa que, ao trabalhar com formação de professores para a educação básica e sem ter experiências pessoais próprias com esse nível da educação, tornou-se pesquisadora das práticas de ensino e aprendizagem e seus funcionamentos globais.

Na relação professor-estudante, tanto Freire (1996) como Altet (1997) deslocam o foco da docência para a discência, ou seja, retiram a ênfase do ensino para a aprendizagem; da condição de passividade para uma situação de aprendizagem ativa dos estudantes. Além das convergências, considero também o valor da diferença entre as duas abordagens, com suas diferentes racionalidades, para a busca dessa interlocução teórica. A meu ver, enquanto Freire (1996) fala para nossas dimensões filosóficas práticas, indignando-se com os empobrecimentos e as injustiças sociais de nosso país e levando-nos amorosamente pelas mãos rumo a criações e recriações de si, Altet (1997) esclarece-nos teoricamente e nos põe em contato com paradigmas que orientam os tipos de relações professor-estudante, contribuindo para o desenvolvimento de nossa capacidade de enxergar criticamente os conceitos presentes em nossas próprias práticas docentes. Considero as possibilidades de retroalimentações entre as duas abordagens e imagino as possíveis influências de uma na outra, talvez, na época de suas criações. Curiosamente, os dois livros são muitos próximos no tempo de suas escritas, além de se aproximarem no que se refere a preceitos para a autonomia dos estudantes. Tenho em conta os princípios e valores de Paulo Freire e Marguerite Altet para as reflexões, construção de conhecimentos e desejos de aprimoramento e/ou transformação de realidades de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, rumo a práticas educativo-progressistas. Considero essa como uma primeira orientação dessa interlocução

que busco entre esses autores.

O sentido de práticas educativo-progressistas em Paulo Freire trata-se da autonomia dos estudantes. Ao discutir e propor seus saberes para a prática docente, Freire (1996, p. 34) o faz colocando exigências de mudanças para os professores: que eles e elas se coloquem a serviço de construções e aprimoramentos das autonomias, liberdade e emancipação dos estudantes. Com eles e elas no centro da relação, busca-se a superação dos saberes feitos só de experiências, tanto para estudantes como para professores. Com isso, o autor considera as possibilidades de mais acerto para os professores - um pensar certo - com sua sistematização dos saberes necessários à prática docente.

São 27 saberes explicitados já no sumário de seu livro, cuja enumeração constitui a própria estrutura do texto e mais um, o primeiro desses saberes: “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar oportunidades para sua construção ou produção” (FREIRE, 1996, p. 25). Esse saber não se apresenta como um tópico em si e parece constituir-se no carro-chefe para os outros. É colocado pelo autor logo na entrada do primeiro capítulo de seu livro e, com o mote da impossibilidade de docência sem discência, questiona e tensiona noções de professor como sujeito e aluno como objeto, ou vice-versa, inclusive para situações de formação docente, em que professores podem se sentir como objetos de outrem. Freire, assim, subverte as tradicionais relações de poder, questionando situações nas quais uns se colocam como objeto ou sujeito de outros, defendendo que na relação de ensino-aprendizagem “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A ênfase da pedagogia da autonomia de Freire em exigências feitas a professores, a meu ver, demonstra sua proximidade às pedagogias das aprendizagens de Altet, que se opõe à tradicional noção de aprendizagem como efeito do ensino, para defender o contrário: o ensino é que deve ser o efeito das necessidades das aprendizagens (ALTET, 1997, p. 20). Trata-se da segunda orientação dessa interlocução entre os autores, pois um ensino submetido às necessidades das aprendizagens, de Altet, parece harmonizar-se com os saberes necessários às práticas educativas, de Freire (FREIRE, 1996). O deslocamento do ensino para as aprendizagens desdobra-se, em ambos os autores, no questionamento dos fundamentos implícitos na expressão “ensino-aprendizagem”. Altet (1997, p. 59), agregando outros autores - da Escola Nova e considerados por ela como precursores de seu pensamento - afirma que a educação tradicional, consciente da habilidade docente em

influenciar a experiência dos estudantes, pode contar com professores responsáveis pela criação de condições e ambientes objetivos, voltados para suas próprias capacidades e necessidades profissionais. A dificuldade da educação tradicional está, justamente, em se reconhecer a importância fundamental dos objetivos e das qualidades das respostas dos estudantes, que são chamados a interagirem com condições e critérios criados por outros. A nova responsabilidade está em compreender e escolher as necessidades dos estudantes e, ao menos por um tempo, atribuir-lhes valor educativo (ALTET, 1997, 59). Esse tempo talvez seja o tempo necessário para superação do senso comum dos estudantes pelo despertar de suas curiosidades epistemológicas, superação necessária preconizada por Freire (1996).

Com essa interlocução entre os autores, vejo uma terceira orientação: as explicações docentes dos conhecimentos próprios dos professores sobre qualquer matéria e com diferentes abordagens pode prestar alguma informação aos estudantes, mas é incapaz de contribuir para que se possa construir métodos próprios de aprendizagem, condição especialmente importante para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Altet (1997, p. 53) afirma que a condução dos estudantes a uma pedagogia da autonomia se faz através do diálogo e da compreensão, com os suportes docentes auxiliando-os a melhor aprender e com a gradual retirada desses apoios e suportes, na processualidade da construção das autonomias. Freire fortalece essa orientação, com sua afirmação de que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 32). Ele ressalta a capacidade criativa dos estudantes e, ao mesmo tempo, chama a atenção para uma condição intrínseca dos professores: a de serem pesquisadores - e defende a percepção e a assunção dessa aptidão, pelos professores.

Além disso, vejo três noções metodológicas: a formação de professores pesquisadores reflexivos, capazes de reconhecer e criticar conceitos presentes em suas próprias práticas docentes, a ênfase nas aprendizagens, com a noção de submissão do ensino às necessidades das aprendizagens e a noção de que as explicações docentes dos conhecimentos próprios dos professores é incapaz de contribuir para que os estudantes possam construir métodos próprios de aprendizagem. Penso que com isso, um preenchimento da fenda entre didática (formação da inteligência) e educação (formação espiritual) parece ter sido a intenção tanto de Freire como de Altet, ao buscarem o deslocamento do ensino para a aprendizagem, em uma relação pedagógica. Segundo Altet, “quanto menos se é ensinado, mais se aprende, já que ser ensinado é receber

informações, enquanto aprender é procurá-las” (ALTET, 1997, p. 65-66). Com as orientações resultantes dessa composição teórica entre esses dois autores, ou a velha didática morre ou transforma-se, como  $\theta$  afirmado por Altet (1997). Trata-se de uma didática que não se opõe mais às aprendizagens, posto que já não mais ensina: acompanha as descobertas dos estudantes - como se fosse uma antdidática, opondo-se a professores, ensino e matéria a serem seguidos, com uns estudantes que conseguem acompanhar a aula, outros não.

#### 1.4 OS PROFESSORES

Desde os primórdios da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no final do século XIX e início do século XX, no Brasil e em outros países da América Latina, essa educação tem sido caracterizada pela situação de marginalidade com relação às políticas públicas educacionais brasileiras e isso implica que, no Brasil, ainda hoje não lhe sejam destinados cursos específicos de formação para seus professores e nem mesmo diretrizes claras para essa formação (Di Pierro, 2006). Rummert (2006, p. 137) parte de uma perspectiva política e de relações de poder para essa educação e considera tanto os professores como os estudantes como trabalhadores, defendendo, para ambos, uma perspectiva de formação humana integral, para a emancipação da classe trabalhadora.

As pedras no caminho da Educação de Jovens e Adultos se mantêm também no que se refere a formação de seus professores, conforme atestam os estudos dessa área (VENTURA, 2012; ARROYO, 2006, p. 17-32; SILVA, 2006, p. 203-221; FÁVERO, 2006, p. 103-116). Não existe um reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos em seus dois atuais espaços próprios de formação inicial - a resolução do Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n. 1, de 2006 (BRASIL, 2006), para os cursos de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas. A falta de parâmetros para um perfil ideal de professores é discutida pelos autores como consequência da própria marginalidade histórica da Educação de Jovens e Adultos e sua relativa ausência de políticas públicas. Afirmam que persiste uma indefinição sobre o próprio campo e enfatizam as fragilidades teóricas, políticas e existenciais das iniciativas para a formação de professores, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos. Também ressaltam a necessidade de formação continuada para enfrentamento da resistência histórica por parte de professores especialistas em envolverem-se com outras disciplinas e áreas.

Nos cursos de formação inicial nas pedagogias, no que se refere à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos existe um “silêncio” no dizer de Moura (2006, p. 161), e esse silêncio das pedagogias é acompanhado de uma incipiência nas outras licenciaturas. Quanto aos cursos de formação continuada de iniciativas municipais e estaduais - os quais Soares (2008) considera como uma possibilidade de diminuição do descaso com essa educação, inclusive com o estímulo dessas iniciativas para a produção de materiais didáticos - são considerados insuficientes por Machado (2000); por tratar-se de cursos normalmente aligeirados e com um caráter de treinamento. Essa autora analisa a relação direta entre a falta de qualificação específica dos professores e as

dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, os fóruns e encontros estaduais brasileiros de Educação de Jovens e Adultos, originados nos anos 1990, atualmente voltam-se também para a formação de professores e desde o ano de 2006 foram realizados cinco seminários nacionais sobre esse tema, por meio de parcerias entre os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, universidades públicas e o governo federal, por meio do Ministério da Educação. As publicações das discussões, estudos e investigações desses seminários de formação de professores tem demonstrado as discussões sobre o tema (SOARES, 2006; MACHADO, 2008; FÓRUNS EJA BRASIL, 2011). De acordo com a professora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Machado (Universidade Federal de Goiás-UFG), no vídeo intitulado “O que são os Fóruns de EJA do Brasil?”<sup>3</sup>, os fóruns de Educação de Jovens e Adultos, “são espaços de mobilização e instâncias onde congrega os atores da Educação de Jovens e Adultos [...], com a perspectiva de se construir uma política pública com um patamar diferenciado de outras políticas que vem muito de cima para baixo” (FÓRUNS EJA BRASIL, s/d).

A literatura demonstra que quanto mais a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se estabelecendo como um campo específico de educação em nosso país, mais fica ressaltada a necessidade de formação específica para seus professores, tanto para o fortalecimento do campo quanto para o melhor atendimento dos estudantes (SOUZA, CARVALHO, 2006, p. 242; SOARES, 2008). A universidade hoje integra a rede de formação de seus professores, junto com os movimentos sociais, as organizações não-governamentais, as fundações, e órgãos federais, estaduais e municipais, por ter assumido para si a reflexão sobre as práticas desses professores - práticas essas que passaram a fazer parte do corpus acadêmico de algumas universidades.

Entretanto, mesmo que essa questão tenha sido ampliada ultimamente, inclusive com Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CEB-CNE (BRASIL, 2000) orientando para a formação específica, ainda é pequeno o número de estudos sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. De acordo com Soares (2008) e Carvalho (2006, p. 237-238), desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, no ano de 1947, a Educação de Jovens e Adultos traz consigo o despreparo dos professores para trabalhar com os mais pobres e menos escolarizados. Mas mesmo reconhecida como um mal, a falta de profissionalização

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://forumeja.org.br/audiovisualxeneja>>. Acesso em 27 de nov. de 2015.

dos professores pode ser justificada por certa falta de demanda efetiva para isso. Soares (2008, s/n.) demonstra que o campo não chegou a um consenso capaz de exigir especificidades para a profissionalização dos professores porque suas concepções variam e podem ser encontrados diferentes significados pelos diversos lugares onde é ofertada essa educação - desde significados de importância e necessidade e essencialidade para as habilitações, até noções de que qualquer um/a pode dar aulas na Educação de Jovens e Adultos. Podem ser encontradas também noções de que, apesar da importância da preparação específica, os cursos de formação inicial não têm tanto peso (SOARES, 2008, s/n).

Esse aparente paradoxo – reconhecimento da falta de profissionalização e, ao mesmo tempo, falta de demanda – acompanhado da discordância do campo sobre o valor, ou não, para a formação específica dos professores, mas, ao mesmo tempo, seu clamor por formação específica, parece ser compreendido pela divergência de concepções para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, essa aparente contrariedade de proposições do campo com relação à formação de seus professores talvez possa ser compreendido também pela preocupação de Ventura (2012, p. 72). Essa autora, para defender a formação específica e acadêmica, julgou necessário enfatizar que não se trata, com isso, de uma inserção em razões utilitaristas para a modalidade e muito menos como uma forma de restringí-la à ação de especialistas e a abordagens técnicas para seus conteúdos. Talvez, a meu ver, essa preocupação possa minimizar o aparente paradoxo da defasagem entre a visibilidade adquirida para a Educação de Jovens e Adultos e a fragilidade e insuficiência das concepções políticas para a formação específica, ‘fragilidades’ que podem ser ~~mais~~ ~~bem~~ melhor compreendidas não como fragilidades em si, mas como um importante viés de precaução contra doutrinamentos na formação de professores para essa educação.

Rummert (2006, p. 140) considera que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos em cursos de especialização é favorável e rica, por causa do envolvimento efetivo do/as cursistas com o campo e suas buscas por melhorias em suas práticas. Angelim (2006, p. 259-279), discutindo a formação de professores no âmbito da extensão universitária, defende que essa formação deve se fundamentar em teorias de tendências colaborativas entre os seres vivos e sobre a necessidade de ambientes amorosos para a criatividade humana. A autora considera que tais abordagens proporcionariam uma ampliação para as compreensões das noções dos círculos de cultura de Paulo Freire. Afirma que as iniciativas da extensão universitária para a formação de



professores podem também ajudar a repensar as próprias pesquisas da universidade e que “há que melhor compreender o sentido da educação cuja libertação do oprimido liberta também o opressor” (ANGELIM, 2006, p. 276). A autora deixa tais noções teóricas como um desafio a ser enfrentado.

Filho (2008, p. 119-130) defende uma “totalidade” para a formação de professores, com abordagens capazes de integrar “conhecimentos, saberes, arte e tecnologia em processos reflexivos de cooperação e colaboração” (FILHO, 2008, p. 127), mesmo diante do fato reconhecido pelo autor de que ainda temos que enfrentar as tradicionais lógicas de fragmentações na escola. Com isso, o autor considera a pertinência do trabalho como princípio educativo - não para uma articulação da Educação de Jovens e Adultos com o ensino profissionalizante o que, segundo o autor, só deve ser oferecido aos estudantes depois da conclusão da educação básica – mas defendendo o trabalho enquanto experiência concreta de totalidade existencial. Maria Margarida Machado também, a meu ver, sinaliza com abordagens de totalidade para a formação de professores, em seu artigo para o III Seminário de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, s/d), ao demonstrar um contexto desafiador: ao mesmo tempo em que se apresentou um aumento de financiamento para a Educação de Jovens e Adultos, apresentou-se também uma redução no número de estudantes. Junto a isso, por um lado a maioria dos professores em exercício nessa educação declara não ter formação específica e, por outro lado, os que já cursaram formações específicas declaram que ainda não estão prontos. Diante disso, a autora considera, em primeiro lugar, o desafio pedagógico de nossas “incompletudes intransponíveis”<sup>4</sup> e a contradição de nossas condições existenciais com a lógica acadêmica de verdade a ser ensinada nos cursos de formação de professores, ou em receituários práticos. A autora, para o enfrentamento dessa contradição, retoma quatro princípios da educação popular para a Educação de Jovens e Adultos - 1) diálogo; 2) investigação; 3) perspectiva coletiva; e 4) perspectiva emancipatória - e propõe a utilização de tais princípios como luz avaliativa para as atuais iniciativas com formação de professores. Afirma que esses princípios da educação popular para a Educação de Jovens e Adultos contrariam a lógica individualista e competitiva de nossa sociedade - senso comum que deve ser assumido pelos professores, formadores de professores, bem

---

<sup>4</sup> Trecho da p. 28 de arquivo PDF intitulado “III Seminário de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas”, com data: 18/01/2011. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em out. de 2015 e out. de 2016.

como pesquisadores do campo, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida também para eles. Isso, segundo a autora, é o âmago do que atualmente somos chamados a enfrentar e superar.

Rêses (2015), em seu capítulo sobre a identidade social da profissão docente e a posição de classe do professor, discute sobre a antiga tese da proletarização do trabalho do professor, a qual se sustentaria em dois argumentos: 1) perda de controle do processo de trabalho por parte desses profissionais (RÊSES, 2015, p. 35-42); e 2) massificação dos números de professores e desqualificação do magistério (RÊSES, 2015, p. 42-44). Além disso, o autor considera a necessidade de uma ampliação para essa discussão, agregando mais um argumento: os níveis de consciência, reflexão e criticidade para o professor (RÊSES, 2015, p. 44). Depois de um consistente estudo, o autor considera que “é possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora” (RÊSES, 2015, p. 45). O autor conclui considerando que:

Se, por um lado, cresce a complexidade dos saberes necessários à ação pedagógica e o reconhecimento social dos professores; por outro lado, essa situação acaba por alijar a maior parte dos docentes das instâncias de decisão sobre o seu próprio trabalho, que fica a cargo de “cientistas da educação” e administradores. Com isso, a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho (RÊSES, 2015, p. 154).

Diante do exposto pela literatura e de minha experiência como docente, a formação de professores parece ser mais uma pedra no caminho da Educação de Jovens e Adultos e, talvez, a maior delas. Entretanto, com esta pesquisa, busco possibilidades de respostas a esses desafios para o campo e motivo-me com as possibilidades de, ao debruçar sobre as relações de aprendizagem, contribuir para a formação de professores reflexivos e investigativos para essa educação.

## 1.5 ECOLOGIA HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não há como não enxergar as pedras no caminho da Educação de Jovens e Adultos, tanto no nível fundamental como no nível médio. São pedras e mais pedras. Por exemplo: se enfatizamos o direito dos estudantes aos saberes acadêmicos escolares, podemos resvalar para “conteudismos”, “aulismos”; se enfatizamos as situações sociais e existenciais desfavoráveis dos estudantes (e dos professores), podemos transformar essa educação em atividades culturais ou em atividades de apoio socioemocional. Claro, a ideia que vem diante disso é que devemos equilibrar as coisas, e isso também poderia ser a solução para outra pedra no caminho: a exiguidade do tempo que, em uma educação que não se quer positivista, tradicionalista e conservadora, deve ser dividido entre a urgência e quantidade dos conteúdos e a necessidade de tempo pedagógico para tornar esses conteúdos significativos para os estudantes. Mas como alcançar esse equilíbrio, que mais parece uma idealização, uma utopia?

Nesse contexto problemático, ao mesmo tempo em que se deseja fazer uma educação diferenciada, com tempos diferenciados, para um trabalhador que chega depois de uma jornada de trabalho e ao qual não seria de bom senso exigir mais quatro horas sentado, existe também uma tendência para, ao se tentar isso, superficializar e/ou aligeirar os conteúdos. Essa tendência de aligeiramento pode ser encontrada do chão da escola até a administração de redes para a Educação de Jovens e Adultos. Como compreender que aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e, justamente, a título de lhes fazer valer o direito à educação escolar, historicamente negado, sejam oferecidos conteúdos acadêmicos superficializados, aligeirados? Esse é um dos dramas vividos e revividos e, às vezes ainda mais agravado, por interesses exclusivamente econômicos que, aproveitando a oportunidade desses paradoxos na Educação de Jovens e Adultos, pode amparar-se nessa falsa dicotomia para justificar restrições de tempo (além de verbas) para essa educação.

São dramas muito presentes e o reconhecimento e disposição em discutí-los são nutridos por nossas utopias... Elas impulsionam o/as que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo com nossos diferentes espectros epistemológicos, ideológicos, pedagógicos e com a práxis de muito/as de nós ampliando-se para diferentes âmbitos e programas da política brasileira, parece que carregamos, todo/as, uma utopia. Nosso corpo parece saber que:

A utopia está no horizonte. Eu sei que nunca a alcançarei. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar<sup>5</sup> (YOUTUBE, 2005).

Em busca de viabilidades e concretudes no que se refere as relações de ensino e aprendizagem formais escolares com a Educação de Jovens e Adultos, partindo de minhas experiências anteriores a esta investigação e considerando meus recentes estudos e antigas opções pela ecologia humana, considero as possibilidades de investigações dessa problemática inserindo suas discussões na epistemologia e ética desse campo, compreendendo com Catalão (2009) que “a ecologia humana debruça-se sobre a trama de relações do ser humano e seu ambiente, tecendo um novo olhar que desenha no campo do imaginário um outro paradigma para a religação dos saberes” (CATALÃO, 2009, p. 263). Com isso, considero as possibilidades de uma ecologização da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Pádua (2009), “ecologizar é aplicar os conhecimentos das ciências ecológicas e a sabedoria da consciência ecológica às situações práticas do dia-a-dia das pessoas, empresas, organizações, sociedades” (PÁDUA, 2009, p. 108). Acredito que a consciência ecológica se coloca como uma possibilidade dentre a pluralidade de respostas demandadas pela atual crise dos modelos civilizatórios, bem como da crise de nossa forma hegemônica de produção da vida (DALLARI, 2009, p. 243-244) e resalto que os efeitos nocivos desses modelos para a Educação de Jovens e Adultos também são exaustivamente demonstrados por esse campo.

Com essas escolhas considero as possibilidades de reforçar o comprometimento político do campo da Educação de Jovens e Adultos, buscando aprofundamentos em formas para suas sociabilidades. A proposta da ecologia humana para desenvolvimento sustentável, com sua ideia de desenvolvimento como um direito e o seu necessário questionamento do modo de produção capitalista, vez que o conceito de sustentabilidade “pretende dar conta da complexidade e pluralidade de dimensões que envolvem a integridade das relações ecológicas, direitos humanos, qualidade de vida, justiça social e autodeterminações das comunidades e nações” (CATALÃO, 2009, p. 252), constitui-se em uma proposta que, a meu ver, aproxima ecologia humana e Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>5</sup> Transcrito por mim do vídeo “Para Que Serve a Utopia? - Eduardo Galeano”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em 01 de set. de 2016.

Com esta definição, busquei por pesquisas anteriores e com as quais eu pudesse dialogar, disponibilizadas na rede mundial de computadores – Internet, pela Coordenação de Aprimoramento de Profissionais do Ensino Superior/CAPES na Internet (PERIÓDICOS CAPES, s/d; BANCO DE TESES CAPES, s/d.). Das 86 teses e dissertações que encontrei ao digitar o assunto “Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, excluí 29 trabalhos que do assunto apresentava apenas fragmentos - por exemplo, a preposição “de”, ou o substantivo “adultos”, ou apenas “ensino”, em seus títulos e/ou resumos. Depois disso verifiquei que nenhum dos títulos restantes apresentou alguma discussão envolvendo a corporeidade, estética, arte, criatividade ou o amor – registros da ecologia humana os quais considerei para as sociabilidades com a Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, além do assunto “Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, busquei também pelo assunto: “Corporeidade, criatividade e arte na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, considerando a corporeidade e a criatividade como dimensões da ecologia humana. Mas essa busca também não retornou nenhum resultado condizente à temática dessa investigação, pois continham apenas uma ou outra palavra e com pesquisas diversas, fora do campo de interesse para essa investigação. Diante desse resultado, reorientei a busca, desmembrando o assunto em três outras buscas: 1) para “corporeidade na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio” foram apresentados oito resultados, nenhum deles condizentes com o que eu buscava, de forma semelhante ao assunto anterior; 2) para o assunto “criatividade na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio” foram apresentados 39 títulos, sobre criatividade e com apenas um, o primeiro, sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas nas séries iniciais; 3) para “arte na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio” encontrei seis títulos, dentre eles, três situações diferentes: a) três que já tinham sido apresentados com o assunto “Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, b) dois não condizentes com o assunto e c) um sobre educação estética e transformações do olhar para estudantes jovens e adultos (ÀLVARES, 2006), o qual considerei com alguma proximidade à minha investigação sobre corporeidade – a união dos sentidos corporais e sentidos estéticos - e atividades artísticas como uma possibilidade de contribuição para melhorias nas aprendizagens com a Educação de Jovens e Adultos. A autora, professora em um curso de ensino médio denominado pela escola como “Curso Supletivo”, demonstra a compreensão de novos olhares para as especificidades dos estudantes jovens e adultos do período noturno, vistos

por ela como “adultos maduros e jovens adultos” (ÁLVARES, 2006, p. 18) e dedica-se ao estudo de como abordagens estéticas pedagógicas podem contribuir para a aprendizagem de aspectos mais conceituais e teóricos das disciplinas.

Assim, com relação aos meus interesses de investigação, configuraram-se nove diferentes situações para os títulos encontrados com os cinco assuntos pesquisados. Busquei uma visualização das situações com o seguinte quadro sintético:

Situações	Descrição	Interesse	Quant.
Situação Ideal	Conceitos da EJA para o EM, como a emoção do amor para as sociabilidades, com foco na corporeidade, criatividade e arte.	Alto	0
Situação Um	Arte, educação estética e transformação do olhar na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.	Sim	1
Situação Dois	Alguns compromissos políticos com EJA/EM e discussões fora do campo conceitual consolidado para esse campo.	Sim	4
Situação Três	Compromisso político c/ a EJA no Brasil e na América Latina	Sim	4
Situação Quatro	Compromisso com EJA/EM, discussões dentro do campo consolidado, mas sem relações com o foco de minha pesquisa.	Não	27
Situação Cinco	Investigações sobre a EJA, sem referência ao EM.	Não	4
Situação Seis	Utilizam conceitos da EJA/EM, com objetivos diversos à política da EJA.	Não	5
Situação Sete	Trabalhos no campo conceitual do EM, sem referência à EJA.	Não	1
Situação Oito	Utilização da terminologia EJA apenas como localização geográfica de seus trabalhos empíricos.	Não	7
Situação Nove	Pesquisa com foco na Educação Profissional Técnica.	Não	5

Tabela nº 2: **Pesquisa bibliográfica: dissertações, teses e interesses para esta pesquisa**”. Elaborada por mim, de 1º a 09 de out.de 2015. Fonte: Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Esse quadro demonstra ausências de relações investigativas explícitas entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental, com seus preceitos da ecologia humana. Contudo, considerando as proximidades epistemológicas e éticas que vejo entre esses dois campos do conhecimento, penso que essa falta pode, talvez, abrir-se a diálogos investigativos promissores, com os quais esses dois campos de conhecimentos e interesses deem-se as mãos, em suas buscas comuns de justiça e corresponsabilidades sociais. Esse desejo me leva a ver sinais e apelos para isso, deixados por estudos da Educação de Jovens e Adultos.

Por exemplo, a “ética universal” de Freire (1996) pode ser aproximada a preceitos da ecologia humana? A que esse mestre pode ter se referido, ao colocar essa noção para

a Educação de Jovens e Adultos?

Será que, como sugeriu Angelim (2006, p. 275 e 276), poderemos compreender melhor a proposta de círculos de cultura de Paulo Freire se a colocarmos em um diálogo com teorias de tendências colaborativas e ambientes amorosos para a criatividade humana? Nessa perspectiva, como reinterpretar o sentido de educação emancipatória que ao libertar o oprimido liberta também o opressor? Além disso, diálogos entre a Ecologia Humana e a Educação de Jovens e Adultos poderiam contribuir para aquela importante precaução do campo (VENTURA, 2012) contra doutrinamentos na formação de professores? A ecologia humana também poderia fazer a diferença para o enfrentamento do desafio pedagógico de nossas “incompletudes intransponíveis” (FÓRUM DE EJA DO BRASIL, s/d)<sup>6</sup> e a lógica individualista e competitiva de nossa sociedade?

Diante das tantas pedras no caminho da Educação de Jovens e Adultos, o conjunto de princípios “diálogo, investigação, perspectiva coletiva e perspectiva emancipatória” é orientado por Maria Margarida Machado para ser compreendido como luz avaliativa das iniciativas de melhorias para a Educação de Jovens e Adultos. A ecologia humana pode contribuir para mais compreensões sobre esse conjunto de princípios, para as melhorias nas relações de ensino-aprendizagem?

A demonstração de Rêses (2015, p. 154) sobre a proletarização do trabalho docente - com o crescimento da complexidade dos saberes pedagógicos necessários, por um lado, e o alijamento da maior parte desses trabalhadores das instâncias de decisão sobre seus próprios trabalhos, por outro lado - poderia ser compreendida também por meio de um diálogo com registros da ecologia humana?

Uma intersetorialidade também está colocada como um desafio para a Educação de Jovens e Adultos (ALMEIDA, 2013) a partir do reconhecimento da necessidade de diálogos com campos como meio ambiente, saúde, cultura, comunicação e o campo do trabalho. Assim, amplia-se o rol das especificidades e também relações requeridas para esse campo, discutindo a necessidade de articulações entre ações para escolaridade e ações de conscientização; construção de pensamentos críticos para a vida e para transformações sociais; flexibilização dos espaços e tempos educativos nas propostas curriculares, visão de totalidade dos conhecimentos para a organização do trabalho

---

<sup>6</sup> Conforme já explicitiei: trecho da p. 28 de arquivo PDF intitulado “III Seminário de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas”, com data: 18/01/2011. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em out. de 2015 e out. de 2016.

educativo, disponibilidade de recursos didáticos, políticas de alimentação e de transporte, formulação de políticas públicas e formação de professores. Além disso, considera-se também as especificidades dos espaços físicos adequados às realidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Comprometida com as diversidades políticas, sociais, culturais e existenciais, a literatura do campo tenta considerar e listar todas as diferenças (ou a maior parte), com vistas aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; no chão da escola ressaltam-se essas diversidades, pois a Educação de Jovens e Adultos nasceu nas experiências educacionais dos movimentos sociais populares.

É mesmo grande e importante a diversidade para a Educação de Jovens e Adultos. São mulheres, homossexuais, transexuais, negro/as, jovens e suas culturas, e tantos outros segmentos discriminados na sociedade, além de trabalhadores não incluídos em nenhuma dessas categorias. Eles e elas têm dificuldades em se manter nos sistemas educacionais regulares, não apenas pelos seus impedimentos econômicos e culturais, mas também pela violência do sexismo, do machismo, do homofobismo, racismo e outras intolerâncias e desrespeitos sociais. Mas os esforços para as inclusões parecem não ser suficientes, a meu ver, e parece-me que esse desejo de inclusão se torna incapaz de uma inclusão consistente, justamente por ter que separar, discriminar, especificar e, finalmente, listar para uma inclusão que, se acontece, parece precária. E se, ao invés de classificar para incluir, se buscasse construir abordagens integradoras em seus próprios fundamentos?

Ao fazer a revisão da literatura para esta pesquisa, pareceu-me que a práxis da Educação de Jovens e Adultos já assinala para uma superação de paradigmas, com sua preocupação para uma diversidade que parece demandar por um pensamento complexo para entender-se. Penso que uma inserção da Educação de Jovens e Adultos em abordagens da epistemologia transdisciplinar e no pensamento complexo pode proporcionar-lhe consistências epistemológicas, com vistas a atenção à sua diversidade e seus princípios políticos pedagógicos de justiça social.

Considerando o que vejo como acenos da Educação de Jovens e Adultos para a ecologia humana, penso que interlocuções entre os dois campos talvez possam contribuir para qualificar e unificar experiências e pesquisas da Educação de Jovens e Adultos, as quais se mostram simpáticas a essas integrações, a meu ver. Por exemplo, vejo as orientações do campo para a busca de totalidade para as formações e o reconhecimento das incompletudes existenciais como uma abertura para a ecologia humana. Da mesma forma, a sugestão com auto-hetero-ecoformação, transpessoalidade, transdisciplinariade



e transculturalidade para a formação de professores, a meu ver, também são acenos para a ecologia humana; e é assim que vejo também a defesa de Filho (2008) para uma “totalidade” para a formação de professore/as, com abordagens capazes de integrar “conhecimentos, saberes, arte e tecnologia em processos reflexivos de cooperação e colaboração” (FILHO, 2008, p. 119-130), para as formações, bem como os apelos de Fávero (2006) por transdisciplinaridade, além de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (FÁVERO, 2006, p. 103-116).

Esses são alguns exemplos de apelos gerais que, a meu ver - como pude compreender das leituras que fiz para este estudo - estão sendo atualmente invocados pelo campo e oferecendo-se para uma interlocução com a ecologia humana. Penso que, talvez, esse diálogo conceitual possa contribuir para a reunião desses apelos em uma possibilidade de resposta aos problemas assinalados – as pedras no caminho. Reunião, retroalimentações e possibilidades de, com isso, contribuir para o fortalecimento de pedagogias específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Com minha experiência na concretude dos processos no chão da escola, percebo que conceitos e definições da ecologia humana, da ecossociologia e do pensamento complexo atingem diretamente estruturas individualistas, competitivas e excludentes, ao ressaltar as corresponsabilidades, a colaboração e correspondências mútuas - intrínsecas às relações humanas e com demais seres - vivos e inanimados e também com o nosso ambiente – nosso planeta, conforme o preconizado pelo Artigo 8, da Carta da Transdisciplinaridade: “A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo” (CETRANS, 2002, p. 195). Parafraseando a Carta da Transdisciplinaridade, considero que pode haver uma contrapartida de esperança para cada pedra no caminho da Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, para o entrelaçamento de nossas incompletudes intransponíveis com as inerentes disposições de nossas corporeidades humanas para um progresso sem fim oferece-se, como contrapartida de esperança, a noção de que “uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento”, princípio fundamental constante no Artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade (CETRANS, 2002, p. 195).

Consciente das influências recíprocas entre os modelos e ambientes que construímos

e os de nossa natureza cósmica, busco noções de sociabilidades para as aprendizagens por meio de uma interlocução entre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e noções da Educação Ambiental. Considero a discussão de Gomes (2016), demonstrando como a Educação Ambiental amplia-se e se transforma conceitualmente também pelo próprio desenvolvimento conceitual do pensamento sobre o meio-ambiente. Considero com essa autora (GOMES, 2016, p. 40) a conveniência e pertinência para que a Educação Ambiental, com suas ampliações conceituais, seja lançada para mais espaços da educação<sup>7</sup>. De acordo com Catalão (2009), “a educação ambiental transita entre as instâncias do individual e do coletivo e tem como um dos seus principais objetivos formar cidadãos com consciência local e planetária” (CATALÃO, 2009, p. 259).

Inserida na ecologia humana, com suas inteligências e sabedorias da natureza e sua orientação para atitudes transdisciplinares, a Educação Ambiental traz especificidades que podem contribuir para a Educação de Jovens e Adultos, como sua percepção de “interdependência entre as partes que constituem o todo e em contínuo movimento dialético” (GOMES, 2016, p. 40). Considero a necessidade de compreender as condições de produção da vida das pessoas envolvidas para a busca de uma educação consequente - política e epistemologicamente sustentável, voltada para implicações econômicas, sociais, institucionais, culturais e espirituais. Segundo Catalão (2009) “a ecologia humana interessa-se pelos sistemas de relações de aprendizagem e intervenções criativas que os seres humanos estabelecem uns com os outros, com seu meio e com suas próprias vivências” (CATALÃO, 2009, p. 263).

Busco fatores favoráveis às relações de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com alguns registros da ecologia humana para essa relação. Assim, considero seis motes para uma inter-relação dos campos: 1) da ética e do amor; 2) da corporeidade e estética; 3) da transdisciplinaridade; 4) da arte; 5) diversidade e transculturalidade; e 6) da formação humana: o “eu”, o “outro” e o “mundo”.

Mesmo que se tratem de interlocuções raras entre a Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>7</sup> A professora Dinorá de Castro Gomes (GOMES, 2016) analisa as contribuições da Educação Ambiental para a formação humana, junto a uma turma de trabalhadores, catadores de resíduos sólidos em uma cooperativa na cidade de Goiânia-GO. Discute significados para os resultados alcançados com as experiências vividas pela pesquisadora e os sujeitos de sua pesquisa, analisando as transformações ocorridas com a ampliação da percepção de si, do outro e do mundo, nas interações afetuosas das pessoas com o ambiente – com a água, com o ar, com as plantas e com os outros seres. A pesquisa identificou interfaces entre a Educação Ambiental e sua noção de transversalidade e a Educação Popular e sua noção de educação libertadora, ressaltando-se a importância da contribuição da Educação Ambiental para a efetivação de uma educação transformadora, fortalecendo os princípios da Educação Popular.

e a ecologia humana - interlocuções as quais não identifiquei - considero um horizonte de possibilidades para essa troca de experiências epistemológicas – um horizonte capaz de também oferecer respostas à Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que o mais importante para a educação são os novos valores e novas formas em ecorrelações de aprendizagem. Trata-se, sim, de reconhecer e considerar o cansaço e as condições de vida dos estudantes, mas para transformá-las em presenças mais plenas de significados e sentidos para as aulas, por meio da episteme da ecologia humana. Busco pelas possibilidades da arte, da estesia e da corporeidade como uma saída para impasses da Educação de Jovens e Adultos.

### 1.5.1 Da ética e do amor

Discutir sobre as sociabilidades para a Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, sobre ética e amor para essa educação com as classes populares, há que se partir do pensamento de Paulo Freire, a meu ver. Para esta pesquisa interesse-me pelas possibilidades de uma aproximação da noção de “ética universal” de Freire (1996) a preceitos da ecologia humana. Interesse-me em aprofundar análises interpretativas sobre essa noção, ao buscar uma interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos e a ecologia humana. Minha intenção é interpretar e avançar com essa preocupação ética de Freire.

Taylor (2000, p. 57), ao investigar os sentidos de ética para nossa civilização, destaca lugares de correntes cruzadas - entrelugares, eu diria - para as noções humanas sobre ética, pois são noções que entrelaçam o que provém do intelecto e o que provém da compreensão, o que é particular e o que é universal; entrelaçam condições coletivas e condições individuais de vida, passado e futuro. Segundo o autor, o plural para ética – *éticas* - não se dá em razão das construções morais que impõem regras de comportamento entre pessoas de diferentes categorias - por exemplo, ética na administração, ética na engenharia ou ética na *Internet*. Não, o sentido de mais de uma ética é um sentido derivado do próprio sentido que herdamos da civilização grega, com suas duas formas escritas. *Éthos*, como o lugar onde vivemos, nosso recanto, abrigo, nosso lar – um lugar onde nos contentamos em estar e o que nos faz ser uma pessoa, em nossas particularidades e nesse sentido a ética é individual. Já a outra forma escrita dos gregos para a ética, *ethos*, refere-se a uma ética em escala maior, pois já não é sobre “mim”, mas sobre “nós”. Essa ética é social e se volta para nossas formas de conviver - viver juntos.

Assim, com essa diferença entre *éthos* e *ethos*, temos uma construção dual para ética, um conflito em que o sentido individual parece contradizer o sentido social, a responsabilidade pessoal parece contradizer a responsabilidade social.

A única maneira de evitar que essas duas visões do eu ético se tornem um maniqueísmo perigoso e destrutivo é construir nossa reflexão como um ato de mediação, é fundir esses diferentes horizontes numa síntese coerente e autêntica. Em outras palavras, uma reflexão que é fundamentalmente trans (TAYLOR, 2000, p. 57-58).

Segundo o autor, para construir nossos conceitos em geral e para construir o conceito de ética, temos a nós mesmos (seres individuais); temos também o nosso mundo, o qual reconhecemos; e temos as nossas palavras, que estão à disposição e que delimitam um campo de atuação para nós, delineando o nosso horizonte conceitual, limitando-nos. É assim que a ética é pré-texto, texto e contexto. Ainda de acordo com o autor, “é essa marca da junção, a definição dos limites, que constrói a questão ou, como diria Paulo Freire, ‘problematiza’” (TAYLOR, 2000, p. 58), ou seja, segundo a discussão do autor a noção de ética universal erige-se como uma questão: em que sentido se pode tomar a noção de universalidade para a ética?

Nossa identidade é social. Estar em casa - *ethos* – é a forma como vejo a mim mesma, mas é também a forma que vejo o outro, mesmo em sua ausência, aliás uma ausência que só se faz pelo sentido que eu tenho da possibilidade de presença do outro. Nas palavras de Taylor (2000), “na verdade, este ‘estar lá’ não é localizado geograficamente. A imanência do ‘em casa’ busca sua própria transcendência. Ela está além do espaço, além do tempo e, sob esse olhar, ela pode ser universal” (TAYLOR, 2000, p. 61). Em casa estou separada, mas, mesmo em recolhimento e olhando para mim mesma, eu olho para o outro. Abro-lhe as portas para dar-lhe boas vindas, acolho-o, pois reconheço-lhe a existência. Sou, ao mesmo tempo, recolhimento e acolhimento, pois minha identidade é intrinsecamente social. Essa interpenetração recolhimento-acolhimento, segundo Taylor (2000, p. 61) se dá pela condição da dimensão feminina de nosso *éthos*, que “articula tanto a intimidade como a afeição: ele é um olhar afetivo e uma afetividade crítica. Habitar o mundo é se situar na dialética da feminilidade, da família e da habitação” (Taylor, 2000, p. 61-62). Entretanto, indivíduos não apenas habitam o mundo de forma contemplativa e autopoeticamente. O mal existe e apresenta-se de forma corriqueira e comum a nós, quando nos juntamos para habitar o *ethos* social.

Para o *ethos* social são criadas morais: regulamentações, valores e regras prescritivas de comportamento, com sua lógica imperativa para as ações, dando as costas,

ou melhor, dominando nossa dimensão auto poética, contemplativa e do desejo, subjugadas pela moral. Esta se restringe a uma ‘universalização’, não do tipo em que me coloco no lugar de um outro passivo, no qual me espelho para escolher eticamente minha ação, baseando-me em minha percepção de seu próprio sofrimento ou felicidade e perguntando-me a mim mesma se eu gostaria de ser tratada da mesma forma que trato os outros - e utilizando isso como parâmetro. Não. De acordo com Taylor (2000), a moral ‘universaliza-se’ em resposta a outra pergunta: o que um outro ativo poderia fazer se estivesse em meu lugar? Ora, a resposta evidente é a de que o outro poderia sim, fazer o mesmo que eu considero fazer, qualquer que fosse minha intenção. Concordo com esse autor ao afirmar que somos limitado/as ao imaginar aquela primeira inversão, pois somos feito/as, ao mesmo tempo, pelo nosso próprio *éthos* individual, nosso *ethos* social e pelos conflitos de interesses constantes nos interstícios entre essas diferentes dimensões de nossos sistemas de ética, inserido/as como estamos no jogo de exploração e inclusão das relações de poder e hierarquizações sociais de nosso *ethos* social. Nós somos capazes de considerar nossas inclinações para a convivência e o compartilhamento de valores, costumes e expectativas, mas nossas relações são marcadas por centralizações de poder e pela nossa herança patriarcal.

O autor discute como nós concordamos que as relações para a sociedade - e hoje com o clamor para a democracia - requerem autoridade, pois só assim teremos ordem, proteção e segurança também em nossas casas. Mas ordem e autoridade são pensamentos diferentes de nosso *éthos* primeiro e se as ordens da sociedade e o censo cívico requerem reflexão, essas reflexões distanciam-se daquelas do *éthos* autopoético feminino, entrelaçador de recolhimento contemplativo individual e acolhimento contemplativo social, para nossas socializações. Diferentemente, a socialização cívica, de acordo com Taylor (2000), tem um problema: é filha da lógica. A socialização cívica, nas palavras do autor, “é produzida como a racionalização lógica de uma ética diferente que procura conjugar lógica, poder de estado e política. O indivíduo, como um animal político, está sujeito à tirania da Lógica. A Ética cívica ou a Ética de larga escala torna-se uma doutrina de justificação política”. (TAYLOR, 2000, p. 66).

Assim, a restrição para a ‘universalidade’ de nosso *ethos* social – vez que a ética cívica se dá pelo seu teor de abstração e seu outro sentido de totalidade – é de um sentido desencarnado de processos experienciais vivenciados pelos indivíduos, situados do lado de fora de processos oportunistas de reflexões e possibilidades para ampliações de

consciências. Ao contrário, o sentido de totalidade da ética cívica busca impor-se pela generalização de sua verdade, qual seja, a de que nossa relação com a sociedade corresponderia, natural e organicamente, a nossa relação com nossa casa - resguardadas apenas as proporções entre os dois tipos de relação.

Entretanto, o imperativo cívico é ambivalente pois mesmo desconsiderando-a, há outro tipo de diferença entre nossas relações sociais e nossa relação com nossa casa e eu concordo, também nisso, com o autor: “enquanto a última é contemplativa e concordante, a primeira é competitiva e discordante” (TAYLOR, 2000, p. 66). *Éthos* e *ethos* formam um campo de força, repelindo-se e atraindo-se, o que é ilustrado pela ambivalência da ética cívica. A dialética *éthos-ethos*, com seu campo de complexidades, inclui mais que destrói, com sua dinâmica de contínuas e recíprocas influências processuais entre seus polos, formando quadros de referências para nossos julgamentos, em nossos grupos sociais.

O sentido de obrigação é explícito nos saberes necessários preconizados por Freire aos professores de classes populares, discussão toda ela perpassada pelo seu sentido de “Ética Universal” (1996), demonstrando sua consciência implícita de que a ética adquire sentido de exigência para as relações. Entretanto, trata-se de uma discussão e uma defesa de ideias junto as subjetividades individuais de seus leitores, desprovida de pretensão de verdade e tendo como razão principal a realização de aspirações comuns, com vistas a uma educação emancipatória e libertadora. O falar não prescritivo de Freire, voltado também para nossas subjetividades individuais, pode ser compreendido pela polivalência dialética entre *éthos* e *ethos* - o poético e o lógico - e o mundo de gradações entre seus pares de valores: *éthos-ethos*; contemplação-ação; casa-domínio; feminino-masculino; individual-cívico e harmonia-competição, como o discutido por Taylor (2000). Esse autor interpreta esses dois polos para o conhecimento que queremos construir, em nossos trânsitos pelas gradações da zona de força constituída de um a outro polo – e aí trata-se das relações entre conhecimento e ética.

Trata-se, segundo o autor, de conhecimento solar (objetivo) e conhecimento lunar (subjetivo) e de nossa busca de equilibrações, pois a ética “é também uma construção do nosso **habitat** íntimo, uma interpretação da nossa feminilidade/masculinidade, uma equilibrção entre a poesia e a lógica da existência” (TAYLOR, p. 73). A parte solar de nosso conhecimento - o conhecimento objetivo, da clareza, das verificações e da certeza - já se mostrou insuficiente e não consegue esconder que sabemos coisas de outros

domínios, mesmo que não-explicáveis. Já esse conhecimento de outros domínios, que o autor denomina de conhecimento lunar, é de uma luz indireta, refletida e reflexiva. E essa precariedade de nosso conhecimento lunar é intensificado com seu outro lado, o lado de lá - o lado da lua que nunca vemos, mas que existe. Com essa metáfora de Taylor (2000), compreendemos que o lado que conhecemos só nos é mais ou menos visível e que a outra parte, ocultada pelas sombras, trata-se de um conhecimento inacessível à visão normal e às epistemologias objetivistas. Mas é lá

Que estão os reais conhecimentos da intuição, do sofrimento, do contentamento, do instinto. Além das palavras, além do pensamento, na absoluta fragilidade e vulnerabilidade do humano. O conhecimento lunar é uma “aprendizagem de nossa incompletude”, de nosso inacabamento, como diria Paulo Freire (TAYLOR, 2000, p. 75).

Taylor (2000) considera um engajamento ético da visão de Freire e sua pedagogia da autonomia. Os estudos de Taylor e sua criação de intercâmbios entre nossos dois tipos de conhecimentos e nossos dois tipos de ética contribuem para mais compreensões sobre a prodigalidade de palavras e a tempestade de ideias que parece ter tomado conta de Freire, ao compartilhar sua “Ética Universal”, quando conclama-nos a nos conscientizar sobre nosso mundo e sobre nós mesmos e, com isso, conscientizarmo-nos de nossos inacabamentos e dos movimentos de busca que devemos ter; busca por fazermos história e por ela sermos feitos; busca por fazermos cultura e de reflexões sobre a nossa presença no mundo; o mestre conclama-nos a sonhar, a cantar, a musicar, a pintar, a cuidar da terra, a cuidar das águas, a usar nossas mãos, a esculpir, a filosofar, a termos diferentes pontos de vista sobre o mundo. A fazer ciência e tecnologia e a ter assombro diante do mistério; a aprender e a ensinar; conclama-nos a ter ideias de formação e conclama-nos a politizar (FREIRE, 1996, p. 64). Freire afirma que só assim é possível estarmos no mundo.

Penso que a “Ética Universal” freireana insere-se no pensamento integrante e integralizador da visão de mundo da ecologia humana, que tem a transdisciplinaridade como forma de buscar conhecimentos. Considero as possibilidades de que essa interlocução possa tomar parte, junto com a multiplicidade de mais e diferentes respostas requeridas pela gravidade da crise civilizatória. Ressalto a necessidade de termos tempo para as reflexões, poetizações e objetivações, enfim, tirarmos um tempo para uma paciente busca de racionalidades para a Educação de Jovens e Adultos. Concordo com Taylor (2000, p. 53) ao afirmar que os nossos ritmos para um pensar paciente, donde tradicionalmente emergem os princípios éticos, estão como que atropelados pela “velocidade da mudança e da descoberta hoje, e especialmente a marcha da globalização”

(TAYLOR, 2000, p. 53).

O amor para Paulo Freire é uma exigência ética e compromisso humano e está relacionado ao respeito, humildade, fé e esperança. É um sentimento no qual as pessoas se veem como inacabadas e voltadas para a aprendizagem e para o diálogo, sendo que o diálogo também depende desse sentimento uns com os outros e o sentimento pelo mundo em que vivemos. O autor ressalta que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 160); considera que o amor é o fundamento do diálogo e é, ele mesmo, diálogo (FREIRE, 1987). A noção do amor como acolhimento do outro levou Freire a considerar a corporeidade para a integração das dimensões afetivas e cognitivas, ao alertar que

[...] é preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, [...] também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele (FREIRE, 1997, p. 73).

O amor para Freire, o querer bem, é condição fundante para a pronúncia do mundo, ou seja, para sua transformação e, assim, o amor está relacionado a necessidade de transformações sociais.

Para Reis (2011) o sujeito se constitui com o outro, no conjunto das relações sociais, em um processo de “responsividade ativa” mútua (REIS, 2011, p. 8), entre si e em experiências de “amorização com todo o universo” (REIS, 2011, p.10). Sua tese propõe uma espécie de trilogia constitutiva para o ser. Da constituição do sujeito de poder:

É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se. A palavra, o falar, o dizer não só estariam indicando a constituição de um sujeito dessilenciante, mas de um sujeito de poder, porque sujeito de falar. (REIS, 2011, p. 71).

Da constituição do sujeito de saber:

A possível descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Do pensar que está em si e do pensar que se expressa na sua fala e na fala dos outros. Que pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro. Enfim, a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico. Um ser de saber. (REIS, 2011, p. 71-72).

Da constituição do sujeito amoroso:

Mas poder e saber não são suficientes. Há a necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito poder-saber. [...]. Ser acolhido, ser ouvido, ser escutado. A escuta como princípio básico de uma democracia participativa [...]. (REIS, 2011, p. 71).



Falamos e pensamos, mas isso não basta, pois é necessário ouvir o outro e, ao fazermos isso pressupomos sentimentos mútuos de acolhimento: ouvimos e elaboramos nossa fala a partir do que ouvimos; essa é a base da democracia participativa. Para Reis (2011), sujeito de amor é o que aprende a acolher e ser acolhido e o amor é a condição ontológica de constituição do sujeito de poder-saber, na tríade constitutiva de sua tese: sujeito amoroso, sujeito político e sujeito epistemológico. Com a dimensão amorosa, trata-se de se “ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, [...] tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir, acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Ser” (REIS, 2011, p. 72). Segundo esse autor, o amor faz parte de uma cultura e uma sabedoria popular que, mesmo negada pelo positivismo e nem sempre veiculada pela mídia, estão presentes nas subjetividades. São sabedorias e culturas de resistência. Em suas palavras: “uma sabedoria contraideológica que permite a constituição de um ser amoroso (ser de sentimento, ser de afeto) em que cada ser humano toca o corpo um do outro sem medo [...]” (REIS, 2011, p. 73). Portanto, esse autor também considera a corporeidade para a cognição.

Com sua tese sobre as dimensões para a constituição dos sujeitos, Reis (2011) orienta-nos para a necessidade de enfrentamento de questões como “Eu excluído/a? Sim. Nós excluídos/as? Sim. Para Sempre? Não!”. “Cabeça baixa.”. “Vergonha”. “Medo”. “Eu nada sou, nada posso”. “Postura corporal de encolhimento” (REIS, 2011, p. 69). O autor fala das dificuldades e do sofrimento apresentados e vivenciados pelos sujeitos em contexto de exclusão. A tese do professor Renato Hilários Reis, do interior de sua práxis formadora com alfabetizadores e alfabetizados, me leva a, em sua companhia, construir significados similares para a nossa condição (minha e dos pesquisadores) de professores no Brasil e não acho exagerado utilizar as palavras exclusão, vergonha, medo e impotência para caracterizar aspectos de nosso dia a dia. Todos sabem dos índices de adoecimento docente. Também não é difícil, para qualquer um/a, refletir sobre as relações entre os pedidos de afastamento e as condições de trabalho. Em Goiânia, por exemplo, ao olhar o guia médico do plano de saúde dos professores da rede municipal, fui surpreendida com a relativa maior quantidade da oferta de psicólogos, para atender os professores. Essa especialidade, no Guia do Instituto Médico de Assistência ao Servidor - IMAS, aparece em segundo lugar quanto ao número de profissionais credenciados.

Maturana (2002, p. 243-244), questionando a crença de que os seres humanos são animais racionais, desenvolve sua pesquisa sobre uma ontologia da realidade e as

consequências sociais e éticas da compreensão dessa ontologia. Para o autor, a questão da realidade está sempre presente, implícita ou explicitamente em nós - tanto como indivíduos, entidades sociais e comunidades humanas não-sociais. Nossas respostas aos problemas da realidade dirão como vivemos nossas vidas e o quanto aceitamos ou rejeitamos os outros. O autor sustenta que só reconhecemos a ocorrência de fenômenos sociais entre seres vivos quando vemos dois ou mais organismos sociais em interações que se viabilizam em aceitações mútuas e, segundo o autor, a emoção que possibilita a viabilização de meras integrações sociais em aceitações mútuas é o amor. Ele sustenta também que quando o amor acaba, o fenômeno social também acaba e que as relações entre seres vivos com base em outras emoções que não a aceitação mútua - o amor - não são interações ou relações sociais, pois nega a própria condição de seres vivos. E isso aplica-se também a sistemas sociais humanos. Ressaltando a dimensão biológica do observador, em sua ação de observar o ser humano vivo para compreender fenômenos sociais e éticos, Maturana (2002) faz uma tipificação para interações humanas, com base em diferentes emoções envolvidas para os sistemas de coordenações de ações na linguagem (redes de conversação). Com a seguinte tabela, busco ver melhor essa parte de seu estudo, a qual o autor compreende como “a multiplicidade de domínios de coexistência” (MATURANA, 2002, p. 308-309).

<b>Tipos de emoção</b>	<b>Tipos de comunidade</b>
Amor: aceitação mútua	Sistema social
Não-aceitação mútua	Sistema não-social
Emoção de compromisso/retribuição Obediência	Comunidade de trabalho Comunidade hierárquica

Tabela nº 3: “A tipificação de Maturana para diferentes comunidades entre seres humanos”.

Tratam-se de diferentes domínios de existência dos quais podemos participar, simultaneamente ou sucessivamente, e que, apesar de não se intercruzarem, influenciam em nossas corporalidades, segundo o autor, e em nossas participações, nossas trajetórias por uns e outros desses domínios. Entretanto, de acordo com o autor, esses domínios de coexistência também fazem parte da realidade, a qual podemos intentar explicações por dois caminhos: assumindo ou não assumindo nossas responsabilidades por nossas ações e emoções - o caminho da objetividade trans, eu diria, e o caminho da objetividade da razão, tão-somente. Nas palavras do autor, “porque, devido a nossas reflexões, o que fazemos é necessariamente e sempre uma expressão de nossos valores, ideias e

aspirações” (MATURANA, 2002, p. 312). Relaciono essa argumentação do autor com as ideias de livre arbítrio e ética para a opção pelo o amor e aceitação mútua como uma ação central para nossa coexistência e evolução. Trata-se de uma dimensão sociológica desse autor e reforça a noção de que sem amor não se constrói sociedades sustentáveis.

Podemos afirmar que a ética anda de mãos dadas com o amor, se consideramos o valor dos afetos - e não meramente da racionalidade - para a formação ética de uma pessoa. Segundo Maturana (2002, p. 313), nossas considerações éticas só são importantes diante da preocupação com as consequências das ações de uns sobre outros seres humanos e tais considerações só são levantadas diante da percepção de desrespeitos por alguém. Acontece que, segundo o autor, em nossas formas de viver juntos e aceitar-nos mutuamente, a capacidade de vermos o desrespeito por um ser humano se dá no domínio das emoções e da corporeidade. E o amor - a emoção que nos permite ver a necessidade de considerações éticas com os outros - é um fenômeno biológico fundante para o humano. Assim, a ética não se comunica diretamente com as racionalidades e só partimos para objetivações se estivermos diante de ações ou emoções que desconsideram o outro. Daí é que justificamos ou negamos necessidades éticas, em busca de razões para nossos argumentos, contra ou a favor. Entretanto, sabemos em nossos cotidianos de vida que as razões para argumentos éticos não são capazes de orientar nossas relações, a menos que venham com a presença do amor, o qual normalmente não vemos.

Por que normalmente não vemos o amor? De acordo com Maturana (2002, p. 313-316), isso se dá por quatro ‘razões’: primeiro, porque trata-se de uma emoção e as emoções têm fundamentos biológicos e se incrustam na própria dinâmica de nossas corporalidades. Mesmo que as emoções também se desenvolvam em nossas dimensões culturais, pois vivemos emoções e elas se entrelaçam em nosso viver e em nosso linguajar, esse entrelaçamento é apenas cultural e depende da forma como vemos nossas realidades. Como vivemos sob a égide da razão, normalmente não vemos o entrelaçamento de nossas razões com nossas emoções. Nas palavras do autor “ficamos cegos para a maneira pela qual nosso acultramento epigenético estabelece as fronteiras do nosso comportamento ético” (MATURANA, 2002, p. 314).

Além disso, também temos dificuldades para ver o amor porque normalmente não nos vemos como os animais éticos que somos. “Surgimos numa história biológica de amor e considerações mútuas” (MATURANA, 2002, p. 314-315). Assim, de acordo com o autor, a condição ética é a condição humana para a evolução, pois o nosso presente de

vida é o resultado de nossas ações centrais de compartilhamentos (de alimentos, por exemplo), de cooperação (na criação das crianças, por exemplo), de ações de sensualidade e de aceitações mútuas - amor. Entretanto, vivemos um conflito emocional entre nossas disposições animais, de um lado, e as exigências culturais para sermos racionais, de outro; isso pode restringir nossa biologia básica e tais restrições podem, muitas vezes, nos impedir de vermos nossa condição ética, impedindo também de vermos o amor que nos une.

Em terceiro lugar, às vezes não vemos o amor porque somos constituídos também culturalmente e, culturalmente nos vemos como de um ou de outro tipo de seres humanos, de acordo com os sistemas sociais nos quais vivemos e dos quais participamos e neles delimitamos nossas considerações por outros seres humanos – consideramos aqueles e aquelas do nosso tipo e somente eles e elas. Os fundamentos biológicos da ética e sua natural emoção do amor incondicional entrelaçam-se com o nosso raciocinar e, com isso, efetivamos ações de discriminações entre uns e outros seres humanos, especificando quem são aquele/as com os quais participamos, nos sistemas sociais dos quais tomamos parte. Assim, diferenciamos nossas responsabilidades com o ser humano, particularizando-o e não temos considerações éticas por aqueles que não pertencem aos nossos agrupamentos sociais. Racionalizando e colocando-lhe condições, não vemos direito o amor.

E, por último, não vemos o amor porque sofremos também de outra cegueira, essa dupla: 1) mesmo com a forte presença de nossas considerações éticas e aceitações mútuas nos diversos movimentos que fazemos entre os diferentes sistemas sociais com os quais convivemos, em que mudamos e sentimos novas considerações pelos outros, mesmo com essa riqueza de emoções, não vemos o amor porque vivemos imersos nessa dinâmica, que acontece naturalmente em nossas corporalidades, as quais não controlamos e, além disso, 2) podemos não ver nada disso, segundo o autor, “porque normalmente acreditamos no poder transcendente da razão, e, através dele, na validade universal da ética” (MATURANA, 2002, p. 316). Acreditando em um universal abstrato - um dever - não vemos o amor que sentimos.

As quatro ‘razões’ discutidas por Maturana (2002) e que nos levam a, normalmente, não vermos o amor, dizem respeito às culturas que nos constituem e que as constituímos e suas (nossas) imposições de objetividade para nossas convivências e o nosso jeito de ser, exigindo de nós uma desvalorização das emoções. Assim, podemos

não ver e até mesmo negar o alicerce emocional amoroso biológico de nossas racionalidades.

Com tais pressupostos penso que pode-se atentar, de forma qualificada, para o amor como uma possibilidade e resposta aos problemas da Educação de Jovens e Adultos. Nós somos animais éticos não porque somos racionais, mas porque somos biologicamente programados para nos emocionar e a emoção que fundamenta nossas racionais considerações com os outros é o amor. Assim, para uma ciência consciente, considero as possibilidades para a proposta do amor como questão central de sustentabilidade para os fenômenos de aprendizagens para a Educação de Jovens e Adultos.

Maturana (2002) desenvolveu a sua ontologia da realidade por meio do caminho explicativo chamado por ele de ‘objetividade’ entre parênteses, cuja objetividade se dá na aceitação de que “um observador não dispõe de bases operacionais para fazer qualquer declaração ou afirmação sobre objetos, entidades ou relações, como se existissem independentemente do que ele ou ela faz” (MATURANA, 2002, p. 250). Segundo ele, o caminho explicativo sem parênteses, no qual estão imersos a cultura ocidental moderna e a ciência, trata-se de um jeito de ser e conviver baseado na coação com argumentos pretensamente de validade universal, porque fundados na razão, negando as emoções. Nesse outro caminho explicativo, o da objetividade sem parênteses, negador das origens e propriedades biológicas do observador, não se pode falar sobre ética e amor, para o qual esse caminho é constitutivamente cego. Se considerarmos as noções do mesmo autor, em seus estudos sobre sociedades matrísticas (MATURANA, 2004) e sua descrição da cultura patriarcal como um modo de convivência que valoriza a autoridade, a justificação racional e a dominação sobre os outros, por meio da apropriação da verdade, podemos compreender elementos patriarcais do sistema de explicações da cultura ocidental moderna e da ciência, a qual ele chama objetividade sem parênteses, com sua razão instrumental e sua objetividade cega.

Com sua discussão sobre as sociedades matrísticas, Maturana (2004), sugere que podemos nos inspirar nesse ponto de nossa evolução, a cerca de 8.000 a 5.000 anos a C., onde não havia nem matriarcado (dominância da mãe e do feminino), nem patriarcado (dominância do pai e do masculino), e não haviam guerras. Onde o amor foi a emoção fundamental. Essa cultura ainda permanece entre nós, conservada pelas mães, mas geralmente apenas em sua relação com seus filhos pequenos. Se vivemos uma cultura matrística na infância, na vida adulta vivemos uma cultura patriarcal e daí o conflito

permanente entre nosso feminino e nosso masculino.

Sociedades matrísticas, em Maturana (2004) significam situações culturais em que a presença mística feminina leva a um regime interno de coerência para o sentido de acolhimento e do maternal, no lugar da hierarquia e da autoridade. Trata-se de uma busca pelo sagrado do feminino e seus valores, desvalorizados pela nossa cultura. A cultura matrística pode oferecer alguns deslocamentos em nossas estruturas de emoções e ações. No lugar de procriação, acolhimento; no lugar de guerra, conversa, conciliação; ao invés de conspiração, projeto e trabalho comum; no lugar de competição, colaboração; no lugar de aparência, olhar para o outro; no lugar de luta, existência; no lugar de tolerância, aceitação do outro como legítimo outro; no lugar de autoridade, corresponsabilidade e cooperação; no lugar de hierarquias, a consciência não-hierárquica do cosmo que, mesmo em sua imensidão, não inspira autoridade, mas sim, confiança e união entre tudo e todos.

### **1.5.2 Da corporeidade**

É comum ouvirmos dizer que uma ou outra pessoa com as quais nos relacionamos é ‘sensível’, diferente. Se a olharmos com mais cuidado, poderemos encontra-la lidando com algo rotineiro como se fosse a primeira vez e, geralmente, ela não tem uma velha opinião formada sobre tudo, como disse Raul Seixas. Se for professor/a da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno e em uma noite de lua cheia, pode ter a iniciativa de levar os estudantes para ver a lua. Mesmo que se tenha alguma admiração por essas pessoas consideradas mais ‘sensíveis’, elas, no fundo, são vistas como pessoas mais frágeis, delicadas, meio bobas e, no mais das vezes, sem traquejo para as coisas objetivas do dia a dia, como se não fossem capazes de uma eficácia que, ao final, é o que nos possibilitaria ‘vencer na vida’. Essa questão parece encarnar a dicotomia entre luzes e trevas – entre nossa razão do intelecto e nossa razão sensível - dicotomia tão bem exemplificada pela ideia que se teve sobre a Idade Moderna como o momento das luzes e sobre a Idade Média como um século das trevas. Ora, na luz tem sombra e na sombra tem luz, como já teria dito o pintor Leonardo da Vinci, o grande mestre do claro-escuro e dos reflexos.

Nossos sentidos carregam em si um sentido específico, uma organização própria para que percebamos as coisas do mundo. João-Francisco Duarte Júnior, em seu livro “O sentido dos sentidos” (DUARTE JÚNIOR, 2001) discute como somos envolvidos por

fiões sensíveis - nós e nosso mundo, em uma só substância - e defende nossa volta para essa sabedoria primordial, um saber sensível, inelutável, uma sensibilidade fundadora de todos os conhecimentos, mesmo os mais abstratos. E, com isso, o autor insiste

Na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. [...] Um retorno a raiz grega da palavra *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 13).

Trata-se de restituir à sensibilidade os seus direitos, contra os privilégios do pensamento conceitual. Levar os estudantes para ver a lua pode ser uma oportunidade de vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, ou seja, ter uma experiência estética - coletiva, nesse caso. A chance de se ter uma experiência estética coletiva pode ser o grande diferencial daquela aula freireana, quando ensinando se aprende e aprendendo, ensina-se... Parece se dar quando, no jogo entre repulsa e atração (afetos estéticos) de uma aula, predomina a atração, desdobrando-se em comportamentos e sentimentos de profundas aproximações integrativas entre professor-estudantes e estudantes-estudantes, com o ambiente.

De acordo com Duarte Júnior (2001), a estesia, e mais, a arte, referem-se à dimensão estética de nosso próprio viver – de nosso estar no mundo. Arte e estesia (percepção e conhecimento do mundo pelos sentidos) não tratam apenas de objetos artísticos ou estéticos – trata-se também de vivenciar essas dimensões em nosso dia a dia, com as necessidades e utilidades corriqueiras da vida, natural e independentemente de momentos extraordinários e de espetáculos. A vida com estesia acontece com o amor por si mesma, pelo seu destino, com o sentido dos sentidos - organização que damos aos nossos sentidos. Cheiramos, ouvimos, vemos, tasteamos, falamos e, além disso, podemos buscar outros sentidos. Assim, com nossos gostos e desgostos - juízos da estesia - damos sentidos às nossas escolhas existenciais, ordinárias e fortuitas. A vida como arte ou simplesmente como estesia acontece com o amor pela nossa história, nosso estar sendo-sentindo. Somos afetivos e instáveis e invadidos pelo nosso imaginário e, assim, a vida nos é expressável; somos como o demonstrado por Morin (1973), para o *homo sapiens demens* que “sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante [...], um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela” (MORIN, 1973, p. 110).

Os nossos sentidos têm um sentido, uma organização, e acompanho Duarte Junior (2001, p. 128) também em suas considerações de que esse *organizar* (vocábulo derivado

de organismo, órgão) significa menos uma ação oriunda de ordem abstrata e mental, consistindo-se mais em uma ação compositiva para relacionar e harmonizar ao nosso corpo as compreensões e percepções que temos das coisas do mundo. O corpo é a nossa unidade de medida e o nosso princípio orientador e, assim, o sensível é primeiramente corporal, sendo que o nosso corpo é a porta de comunicação própria que temos para as coisas do mundo. A porta será aberta com a corporeidade - junção das dimensões corporal e estética -, conforme o demonstrado por Catalão (2011) e suas interlocuções com o filósofo Merleau-Ponty.

A dimensão estética humana é constantemente reivindicada pelo pensamento educacional freireano e sua pedagogia da autonomia. Isso pode ser compreendido em abordagens pedagógicas que, buscando por conhecimentos prévios dos estudantes jovens e adultos, dentre eles encontra e qualifica também seus saberes feitos de experiência, que tomam parte na formação de sentidos e significados para a construção de novos conhecimentos acadêmicos escolares. Penso que essa dialogização dos saberes para a Educação de Jovens e Adultos pode ser favorecida pela potencialização de dimensões expressivas e perceptivas, por meio da vivência de experiências estéticas. Uma experiência estética acontece entrelaçando íntimas relações de experiências vivenciadas atualizando-se em algum acontecimento presente que, suspendendo-se do presente torna-se especial, tendo a corporeidade como o território. Na corporeidade o acontecimento presente acessa a memória, atualizando-a para a construção de um novo conhecimento que, por sua vez, inscreve-se na memória da corporeidade, guardando-se virtualmente, em potência, para ser acessado e atualizado em futuras construções de novos conhecimentos.

Mas como ter experiências tão integrais assim, com as coisas do mundo, coisas que existem por si, independente de nossas vontades? E, dentre as coisas do mundo, como ter experiências tão integrais assim também com os conteúdos acadêmicos da Educação de Jovens e Adultos?

Nossa função primordial é fazer o mundo existir para nós, pois a natureza não precisa de nossa percepção para existir. Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 213), nossa meta em relação ao mundo é nos encarnarmos nele, pôr em evidência nossa função primordial para a assunção de espaços e objetos; e descrevermos nosso corpo como o lugar para essas apropriações. Mas como constituir o ser das coisas, para e em nós? Para isso esse autor nos orienta a considerar um setor exclusivo de nossa experiência, aquele



que visivelmente faz sentido e realidade para a constituição de nosso ser: nossa dimensão afetiva. Nas palavras dele “procuremos ver como um objeto ou ser põe-se a existir para nós pelo desejo ou pelo o amor, e através disso compreenderemos melhor como objetos e seres podem em geral existir” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 213).

A perspectiva fenomenológica sobre a relação entre percepção e construção de conhecimentos pode contribuir para um preenchimento da fenda entre didática (formação de inteligência) e educação (formação espiritual), como parece ter sido, a meu ver, a intenção tanto de Freire (1996) como de Altet (1997) e penso que considerações sobre a corporeidade podem ajudar a se chegar ao termo do preenchimento dessa fenda. Para a defesa de uma atividade autêntica, de Altet (p. 88) e uma pedagogia da autonomia, de Freire (1996), penso que Merleau-Ponty responderia com sua noção de que “prestar *a* atenção não é apenas iluminar dados preexistentes, é realizar neles uma articulação nova considerando-os como figuras” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 58). Ou seja, reconfigurando os dados disponibilizados em novos traços e novas figurações. Tendo experiências estéticas. Esse autor orienta para que voltemos às coisas mesmas e seus jeitos originais de ser em busca de seus horizontes interiores - toda a sua estrutura perceptiva, com seus detalhes presentes e futuros, verossímeis, que as fazem existir e permanecer diante de nossos sentidos e percepções com elas. Assim, segundo o autor, “a percepção torna-se uma ‘interpretação’ dos signos que a sensibilidade fornece conforme os *estímulos* corporais, uma ‘hipótese’ que o espírito forma para ‘explicar-se suas impressões’” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 61-62).

A noção de integralização das experiências empíricas sensoriais e dos movimentos do corpo para a construção de percepções e cognições, como o demonstrado no livro “Fenomenologia da Percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999), converge e contribui, a meu ver, para a busca de progresso e perenidade para as escorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho pedagógico com a corporeidade dos estudantes pode exercitar suas racionalidades por meio de suas percepções e expressões de si e do mundo, e de seus imaginários e pensamentos intuitivos e isso pode contribuir para essa educação que, dentre suas especificidades, importa-se com os riscos de aligeiramento de seus conteúdos acadêmicos e/ou o risco com abordagens tão-somente socioemocionais. Conforme o demonstrado por Catalão (2009), é para exercitar as racionalidades, por meio das percepções e expressões integrais – corporais e estéticas - que se parte “do corpo humano para o corpo da Terra, dos elementos da natureza para os

insumos tecnológicos, da abordagem sistêmica para o fazer local, da reflexão individual para a construção coletiva para o sentido da vida” (CATALÃO, 2009, p. 263). Trata-se de se considerar a compreensão de Merleau-Ponty (2011) de que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). De acordo com Catalão (2009):

[...] Despertar o corpo abre novas percepções do real e permite uma outra abordagem epistemológica do conhecimento. O corpo possui outros olhares e os sentidos despertos favorecem a integrada da percepção do real. O que denominamos conhecimento é uma organização dinâmica do organismo com seu meio ambiente em um contexto de interações. Pode-se dizer que toda aprendizagem do ser vivo resulta em uma transformação individual, uma co-evolução e uma mudança ambiental. Consideramos ser impossível separar os aspectos cognitivos das expressões emocionais e sociais presentes em todo processo de aprendizagem (CATALÃO, 2009, p. 74).

Essa compreensão pode ajudar a adensar a construção de conhecimentos para a Educação de Jovens e Adultos e informar seu trabalho acadêmico de qualidades cognitivas, como: curiosidade para ~~mais~~ aprender mais, interesse, protagonismo e outras atitudes que emergem de um ambiente capaz de promover ecorrelações de aprendizagem.

### 1.5.3 Da transdisciplinaridade

Concordo com Paul (2002) ao afirmar que a maior atividade natural do psiquismo humano é a imaginação. Citando outros autores como Bachelard (ano), esse autor discute como nós, antes de pensar e falar, primeiramente imaginamos e propõe que o caminho para encontrarmos a completude é sabermos distinguir e reunir sonho e pensamento. Para agir, precisamos imaginar antes, pois pertencemos muito mais ao mundo das imagens do que ao mundo das ideias. “A imaginação gera a ação e a cognição” (PAUL, 2002, p. 140).

Depois do dualismo do século das Luzes, o positivismo de Comte do século XIX acentua ainda mais a ruptura. No entanto, os limites do reducionismo epistemológico, depois das inúmeras e brilhantes vitórias do método, fazem-se sentir desde o começo do século XX. Um dos pontos mais litigiosos e que a física quântica soube colocar novamente em questão, é o desaparecimento do sujeito na ciência clássica em favor de uma objetividade tão ilusória quanto fora, anteriormente, a imaginação para a ciência positivista” (PAUL, 2002, p. 140).

De acordo com Paul (2002), a ciência hoje se ressentida da falta do sistema ternário corpo-alma-espírito que orientava a construção humana de conhecimentos desde a Grécia Antiga e que foi alterado, a partir do século XVI, com a exclusão da mediação do mundo anímico imaginal e o estabelecimento de uma lógica dualista corpo/espírito. Paul (2002,

p. 142) considera que a abordagem transdisciplinar disponibiliza um poderoso quadro teórico para a reintegração dos dados conceituais da imaginação, em uma nova epistemologia, revisitando o sistema ternário corpo-alma-espírito para a construção de conhecimentos.

Realmente, duas características distinguem gnose e transdisciplinaridade, que no entanto se reúnem em suas finalidades. A gnose procede da revelação ‘do alto’, enquanto a transdisciplinaridade é concebida como proveniente da atividade científica e, além disso, baseada na física quântica e na sistêmica. Ademais, a gnose é uma soteriologia, uma via de salvação individual, enquanto a transdisciplinaridade desenvolve-se como atividade científica, metodologia reprodutível de resolução de problemas complexos (PAUL, 2002, p. 146).

O comprometimento político pedagógico com a diversidade social da Educação de Jovens e Adultos pode levar ao risco de propostas pedagógicas bem-intencionadas, mas com seus conteúdos acadêmicos fragmentados em uma profusão de temas e de grupos de interesses. Essa fragmentação pode apresentar também uma faceta social e política negativa: pode levar ao rebaixamento das consciências, pela ênfase em diferenças fragmentadas, em detrimento de uma busca do semelhante que pode unir os desiguais coletivamente. Além disso, a profusão de temas e de diferentes grupos de interesses políticos e sociais podem levar à aligeiramentos e reduções de conteúdos disciplinares, esvaziando-os de seu caráter científico. Sobre os significados, culturas e interesses dos estudantes, a lição de Freire é de qualificação dos saberes feitos de experiência para o acesso aos saberes escolares, por meio de uma aprendizagem significativa. Com isso, os conteúdos acadêmicos disciplinares tanto para o nível fundamental como para o médio serão concretizados na interação com os saberes, significados e interesses das classes populares.

Os saberes docentes abrem-se também para as dimensões culturais, simbólicas e espirituais dos estudantes. Assim, a Educação de Jovens e Adultos requer a complexidade das relações entre as diferentes disciplinas; requer relacionamento entre valores cognitivos, estéticos, espirituais e entre conceitos e atitudes; requer também um trânsito entre individual e coletivo, para a formação das inteligências e visões de si, do outro e do mundo. Diante disso, considero que a Educação de Jovens e Adultos requer uma abordagem pedagógica transdisciplinar que, de acordo com Catalão “estabelece uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente” (CATALÃO, 2000, p. 262).

O pensamento transdisciplinar constitui-se por meio de três pilares – “postulados”, nas palavras de Nicolescu (2009, p. 45): os diferentes níveis de realidade, a lógica do

terceiro incluído e a complexidade como estrutura para a realidade.

1. Há, na natureza, e no nosso conhecimento da natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.
2. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.
3. A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo. (NICOLESCU, 2002, p. 45).

De acordo com Silva (2005) os níveis de realidade-percepção são de base físico-espiritual; o pensamento complexo para o comportamento dos sistemas é de base fenomenológica e o terceiro incluído é a lógica ternária do complexo – é esse o tripé para a transdisciplinaridade, que é a forma por excelência de construção de conhecimentos com o raciocínio ecológico da ecologia humana.

A lógica do terceiro incluído trata das relações de relações e permite uma nova visão sobre as realidades. Refere-se às relações de pertinências múltiplas entre as relações da unidade com o ambiente. A unidade é feita das relações entre suas partes e o ambiente, por sua vez, tem uma parte sua feita pelas relações entre as unidades que o preenchem, compondo-o. A pertinência entre essas relações todas - entre unidade e ambiente, que são dimensões diferentes da realidade - é explicitada pela lógica ternária, o terceiro incluído, que estabiliza, agrega, instaurando uma nova dimensão para a realidade, como uma ponte para o fluxo de pertinências entre diferentes dimensões. Segundo o autor, “essa pertinência é o ‘padrão que liga’, é o ‘sagrado’ que encanta, é o nexos do complexo, é a química do processo” (SILVA, 2005, p. 58).

A verticalidade para a passagem cognitiva do sujeito transdisciplinar de uma dimensão a outra é constituída pelos fractais dessas dimensões da complexidade. Essa obtenção vertical de acesso cognitivo em diferentes dimensões se dá em zona de não resistência, que se constitui no sagrado do processo de conhecimento da realidade. De acordo com Silva (2005), com a associação dos fractais:

Fica mais fácil entender a irredutibilidade do sagrado, já que os fractais são a representação estética mínima da ética de um fenômeno. Vale lembrar que o sagrado, do ponto de vista da complexidade, também se constitui em uma relação, que acontece entre o sagrado do humano que interage o sagrado do ambiente interagido. A pertinência entre ambos os sagrados leva a transcendência do humano. O contrário favorece a profanação do ambiente (SILVA, 2005, p. 69).

A busca pela multidimensionalidade - múltiplas dimensões da realidade - e pela multirreferencialidade, esta como uma atitude de se ignorar as fronteiras entre as disciplinas toda vez que isso significar uma restrição de compreensões e ações e, além

disso, a atitude de se misturar o meio acadêmico e a sociedade (MACEDO, 2012, p. 51), pode contribuir para as noções de Brandão (2008, p. 18) sobre a necessidade de se conceber a educação também do lado de fora da academia e da cientificidade, vez que a escola é incapaz de assumir certas funções e responsabilidades culturais, por ser condicionada pelo modo de produção econômico e por estar inserida em um jogo de poder e interesses econômicos e políticos que reproduzem a ordem hegemônica de quem domina a vida social.

É possível que a cientificidade do pensamento complexo, suas atitudes transdisciplinares e sua lógica do terceiro incluído, fazendo ciência também com o invisível e o imponderável e abalando os condicionamentos da educação escolar para a reprodução do individualismo e a competitividade de nossa sociedade possa contribuir para o preenchimento da brecha entre educação formal e educação popular. E talvez possa contribuir também para atualizações da proposta original da educação popular, dos anos 1960 e 1970, inserindo-a na crise paradigmática científica inequivocamente colocada e denunciada pelos autores do pensamento complexo e da epistemologia transdisciplinar, que ousaram propor novas atitudes científicas, sociais e políticas para transformações sociais.

Além disso, a formação de professores com o pensamento complexo e com atitudes transdisciplinares talvez possa contribuir para uma resolução do aparente paradoxo de se formar professores para a Educação de Jovens e Adultos (educação popular) em cursos científicos acadêmicos de profissionalização e, assim, estabelecer-se como uma proposta epistemológica para a luta social e política em defesa da Educação de Jovens e Adultos e de regimes menos injustos de produção da vida.

No que se refere ao chão da escola, com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a questão das possibilidades e da pertinência para a redução do tempo, posta de um lado, e a necessidade de se garantir a qualidade acadêmica e cognitiva, posta de outro lado, pode significar uma falsa dicotomia diante das possibilidades de experiências pedagógicas específicas, visando a reunião das qualidades sociais e acadêmicas para a Educação de Jovens e Adultos. Que tipo de abordagens pode favorecer uma saída para o círculo vicioso da ‘dificuldade de aprendizagem do/as estudantes’ e seguir rumo a ecorrelações favoráveis à aprendizagem? Na prática - como dizem - como fazer uma inversão dessa roda viciosa para um círculo virtuoso?

#### 1.5.4 Da arte

A arte tem uma linguagem universal. Ela comunica ressonâncias que atravessam as realidades singulares e proporcionam encontros humanos não resistentes, pois seus sentidos simbólicos passam de uma significância individual a outra sem submeter-se a leis, ou princípios, ou conceitos gerais. Galvani (2002 p. 109) considera que a imaginação simbólica em geral se constitui como o terceiro incluído das representações humanas, pelo seu funcionamento por interferência transdutiva de nosso sentir.

A criação e a experiência artística são uma instância da integração transdisciplinar. Estão relacionadas a um amplo espectro de capacidades da mente humana, engajando funções sensoriais, cognitivas, emocionais e lógicas, embora corporificando expressivamente e representando socialmente uma rica variedade de construtos em uma *Gestalt* concreta. Os padrões artísticos de interpretação e seus modos de interatividade comunicativa numa fábrica de valores sociais proporciona uma riqueza de conhecimento tácito como fonte de enriquecimento criativo e de inovação na ciência, permitindo a transgressão para novas formas de ciência e arte. (GALVANI, 2002, p. 200-201).

O lugar de encontro por excelência entre o pensamento complexo e a arte acontece com a proximidade de suas naturezas, fortemente ligadas ao espírito criativo, com os acessos que fornecem a emoção de criar, levando a novas percepções de si, como sujeitos de transformações e criações de novos mundos - para e consigo, para e com o outro, para e com o mundo. A arte traz em si um sistema complexo, multidimensional, pois nela o particular e o universal se entrelaçam. Concordo com Sato e Passos (2009) ao demonstrarem que toda arte diz respeito ao fecundo do ser humano. Nas palavras desses autores, a arte comunica “expressão de transcendência, de superação do espaço e tempo. Enfeixa os tempos e espaços em linguagem que une o singular ao universal, e nos arrebatam” (SATO; PASSOS, 2009, p. 45).

O potencial pedagógico da arte pode ser compreendido nas interlocuções de Nicolescu (2002) com o poeta árabe Adonis e as noções sobre o misticismo da arte, compreendido pelo autor como um movimento humano de expansão.

Um movimento em direção ao lado escondido da Realidade, uma experiência vivida, uma viagem perpétua ao coração do mundo, uma unificação dos contraditórios, a infinidade e o desconhecido como aspirações, liberdade em relação a qualquer sistema filosófico ou religioso, criação espontânea em um estado transracional” (NICOLESCU, 2002, p. 63).

Os processos de criação artística instauram necessárias passagens entre diferentes dimensões e percepções da realidade, engendrando um estado de consciência que Nicolescu (2002, p. 65) chama de transpercepção. Nesse estado de consciência, tem-se visões globais da totalidade que envolve os diferentes níveis de realidade e suas

percepções, resultando no que o autor chama de transrepresentações. Assim, ressalta-se o potencial da arte para as inteligências transdisciplinares e, de acordo com o autor, “a transrepresentação e a transpercepção poderiam explicar as similaridades surpreendentes entre os momentos de criação artística e científica [...]” (NICOLESCU, 2002, p. 65). Em uma aula com imagens, por exemplo, não se trata apenas de falar objetivamente, sobre alguma de suas referências, ou em análises formais de suas visibilidades, ou contextualizações na História da Arte, geral ou local. É diferente e mais do que isso: uma imagem não pode valer por mil palavras. Assim, trata-se de falar dela e com ela em sua própria linguagem e, muitas vezes, ficar em silêncio.

Existe um consenso entre os autores que dialogam com o pensamento complexo e com a transdisciplinaridade em ressaltarem o valor da estesia e o valor das artes para o desenvolvimento mais pleno das pessoas, em suas relações com o mundo, distanciando-se de abordagens instrumentais, meramente cientificistas. Morin (1998), por exemplo, ao discutir o valor do método e seu dever de tensionar a teoria, afirma que “a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do pensamento complexo” (MORIN, 1998, p. 337). Esse autor considera que no pensamento complexo, que se desdobra em um agir complexo, o método constitui-se como arte, no sentido do envolvimento pleno das qualidades do sujeito complexo (multidimensional e multirreferencial) e suas estratégias aleatórias com o objeto complexo de pesquisa.

Contudo, há que se considerar, justamente, as abordagens tecnicistas presentes na história do ensino de arte no Brasil, história que, de maneira geral, desfigura esse ensino em duas grandes correntes: uma corrente técnica profissionalizante para a classe dos trabalhadores e uma corrente com noções elitistas de uma arte pretensamente desencarnada das coisas ordinárias da vida, para os poucos brasileiros privilegiados com tempo e condições para dedicarem-se às coisas do espírito, um espírito também pretensamente desencarnado. Além disso, há que se considerar a inserção do ensino de arte na situação mundial das artes, diante da crise no mundo e diante da homogeneização e planificação dos objetos estéticos, pela indústria cultural. Duarte Júnior (2001) chama a atenção para uma regressão nos processos da sensibilidade contemporânea. Concordo com esse autor ao afirmar que existe uma repressão dos sentidos para a busca de harmonia e beleza, hoje, mesmo com as investidas publicitárias em vender os padrões estéticos do momento para embelezar a nossa vida. Segundo esse autor,

Há uma radical diferença entre o consumo massificado de bens pretensamente belos e a experiência estética quando vivida como radical manifestação da existência humana.[...] Assim, não será demais insistir que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 25).

Evidentemente a experiência artística não é o único caminho de desenvolvimento de nossa sensibilidade, vez que podemos contar com a eterna novidade dos espetáculos estéticos que nos cercam, implicando o nosso olhar, nosso ouvir, nosso cheirar e nossos gostos e tatos com as coisas do mundo.



Figura nº 01. **Sem título.** Fotografia. Autor: Rubens Salomão.  
06 de out. de 2016. Setor Aeroporto, Goiânia-GO. Celular Samsung S5.

Contudo, a arte é necessária para a educação porque a experiência artística acontece acima de nossa estesia natural com o mundo e nos dá motivos, com suas ambiguidades, a estarmos sempre exercitando o nosso potencial para abstrações, pois diante de seus objetos e artifícios somos levados a criar-lhe significados, em viagens de sentidos que nos arrancam de nosso aqui e agora. A arte fala primeiramente ao corpo, mas não trata apenas de sensações e ela não trata tão somente de expressão de sentimentos - assim como um grito de dor, naturalmente, não é arte. A arte trata também de abstrações que, ao invés de reduzir e explicar aspectos da realidade, intensifica-os em um anel de retroalimentações para concretizações sem fim, do real em nós.





Figura nº 02: **Untitled**. Escultura. Autor: Anders Krisár, 2013. Estocolmo, Suécia.  
Disponível em: <<http://anderskrisar.com/>>. Acesso em 07 de nov. de 2016.

Nas palavras de DUARTE JÚNIOR (2001, p. 140): “a arte é uma realização humana que se situa entre a experiência imediata do mundo e os conceitos abstratos e generalizantes das várias modalidades do conhecimento”. A meu ver, o sentido de “terceiro incluído” e zona de não resistência, do pensamento complexo, está compreendido pelo o que comumente se entende como “ambiguidade” da arte.

### **1.5.5 Diversidade e transculturalidade**

Diante das diversidades na Educação de Jovens e Adultos e o desafio de, ao invés de classificar para incluir, construir abordagens integradoras em seus próprios fundamentos, considero as possibilidades para que fundamentos epistemológicos da transculturalidade tomem parte na construção de um quadro com respostas múltiplas – multiplicidade dessa demandada pela crise civilizatória atual, na qual insere-se essa educação. Considero que os fundamentos da ecologia humana e da transdisciplinaridade oferecem abordagens fundamentalmente integradoras, favoráveis a diversidade da

Educação de Jovens e Adultos e suas correspondentes orientações para as especificidades de suas abordagens – estéticas, políticas e pedagógicas.

De acordo com Nicolescu (2002, p. 69), enquanto a multiculturalidade nos auxilia a interpretar uma cultura pelas lentes da nossa cultura e a interculturalidade contribui para o diálogo entre culturas, a transculturalidade garante que, ao tratarmos a diversidade, busquemos os sentidos que as unem e que vão além delas para que, assim, possamos traduzir as especificidades de uma cultura em outras culturas, pois as diferenças são facetas de uma mesma face – a face humana.

A percepção que atravessa e transcende as culturas é, antes de mais nada, uma experiência que não pode ser meramente reduzida a uma questão teórica, mas ela é rica em ensinamentos para nossa vida diária e para nossas ações no mundo [...]. A percepção do transcultural é antes de mais nada uma experiência, pois diz respeito ao silêncio de diferentes atualizações. O espaço entre os níveis de percepção e os níveis de Realidade é o espaço desse silêncio (NICOLESCU, 2002, p. 68).

A atitude transcultural concretiza-se na percepção da irredutibilidade do humano, ao atravessar e transcender as culturas, cujos significados transculturais erigem-se com a vivência de experiências e percepções em entremeios de realidades - zonas não resistentes, plásticas. Tais experiências, com a ampliação da consciência para diferentes dimensões das realidades podem propiciar a sensibilização social e política quanto às injustiças sociais sofridas pelas chamadas culturas minoritárias, contribuindo para a compreensão da unidade na diversidade da Educação de Jovens e Adultos. As possibilidades para a ampliação da consciência estão virtualmente presentes em nós, mas essa potência espera por atualizações que, geralmente, precisa do silêncio como forma de construir conhecimentos. Edwards (1979), por exemplo, desvendando o misterioso ‘talento’ de algumas pessoas para o desenho, dá a conhecer e oferece o acesso (técnicas) ao modo de ver e ser dos artistas, levando a um entrelaçamento entre intuição e razão e, assim, ampliando percepções que podem escutar o silêncio. A autora – artista, professora de Artes Visuais e pesquisadora - demonstra como uma pessoa, como eu, por exemplo, não consegue desenhar e falar, ao mesmo tempo. De forma semelhante, Ostrower (1983), também artista, professora de Artes Visuais e pesquisadora, afirma que nela há uma mistura de artista e intelectual, vez que gosta de ler, escrever, traduzir conhecimentos e comunicar-los, mas esclarece que como artista ela não precisa de palavras. Que, ao trabalhar com arte, ela não usa palavras, ela “pensa diretamente em termos de forma, imaginando cores, linhas, contrastes, transparências e todo um desdobramento formal” (OSTROWER, 1983, p. 56). É impressionante quando, ao desenhar no quadro giz para meus alunos da Educação de Jovens

e Adultos, eu não consigo falar. Se desenho, o silêncio se instala (inclusive entre os estudantes, muitas vezes). Se penso que, como professora, devo manter a fala e as explicações e volto a fazer isso, de repente o que eu estava desenhando fica difícil e não consigo mais ver as resoluções que, em silêncio, eu via e fazia para o desenho, no quadro de giz. E em uma aula bem-sucedida de desenho de observação, os estudantes também ficam em silêncio e o clima no ar é surpreendentemente de facilidade e prazer. Inqueto-me com uma brincadeira que ouvi certa vez sobre professores como pessoas que gostam de ouvir a própria voz. Ao contrário disso, compreendo aquele silêncio luminoso que às vezes toma conta de nós como a transição cognitiva de Edwards (1979), “que estimula mudanças mentais de uma forma verbal e lógica de pensar para uma forma mais global, intuitiva” (EDWARDS, 1979, p. 10).

A ênfase no verbal, e pior que isso, a ênfase no ensino, da relação ensino-aprendizagem - com sua inclinação a doutrinamentos, pode, ao contrário da boa intenção, justamente impedir a ampliação das consciências e as sensibilizações que se quer, em meio às fragmentações das realidades e de percepções esquizofrênicas das mesmas. Compreendo as sutilezas e ambiguidades das percepções e expressões artísticas como as “ignorâncias luminosas” (NICOLESCU, 2002, p. 69) demonstradas por esse autor como a parte insondável de nosso conhecimento e, ao mesmo tempo luminosa, porque nos faz saber, sentindo, como podemos aprender com algo. Como que controlando nossa maluquez, misturada com nossa lucidez, como disse Raul Seixas.

Concordo com Nicolescu (2002, p. 69) que nenhuma cultura é privilegiada a ponto de julgar outra, pois somos todos iguais, em nossas diversidades: acima de nossas diferenças físicas está nossa matéria comum; acima de nossas diferentes cores de pele, acima de nossas diferentes expressões faciais, acima de nossas qualidades e defeitos estão os nossos genes, que são os mesmos para todos. Acima de nossas diferenças culturais está a nossa unidade cósmica. Devemos enfatizar nossa unidade na diversidade porque o resto, no dizer do autor, citando as últimas palavras da peça Hamlet, de Shakespeare “o resto é silêncio”. Esse silêncio parece ser compreendido também por Coll (2002), ao afirmar que para compreender o que somos precisamos da realidade inteira.

Seria um erro entender a exigência cultural como sendo uma exigência que nasce do logos como ideologia [...]. A interculturalidade situa-se além dos conceitos, das ideologias e das definições, pois ela pertence mais ao campo do *mito* do que do *logos*, é mais um imperativo da Realidade do que fruto de uma decisão humana (COLL, 2002, p. 84-85).

Considerando as noções desse autor sobre transculturalidade, a fragmentação da listagem das especificidades culturais e sociais da Educação de Jovens e Adultos podem ser alteradas para a compreensão da totalidade da lista em apenas um de seus itens, pois cada item trata de agrupamento humano que, se são diferentes, carregam em si “uma galáxia em si mesmo” (COLL, 2002, p. 73). Ao nos debruçarmos na construção de conhecimentos com uma das partes dos humanos, com a Educação de Jovens e Adultos, nunca estaremos conhecendo apenas uma parte dessa realidade, como acontece quando buscamos conhecimentos por meio de estudos com uma disciplina. Uma listagem das diversidades entre os estudantes e das especificidades da Educação de Jovens e Adultos não exige correções interdisciplinares e transdisciplinares, como acontece, por exemplo, quando efetivamos correções para as disciplinas e seus conteúdos específicos, por meio de abordagens interdisciplinares. A lista com a diversidade dos estudantes não exige correções, pois essas especificidades “não é o resultado de uma segmentação do Todo em partes, mas a expressão de diferentes olhares sobre o Todo, que são parciais, mas que, no entanto, participam do Todo, mesmo que em partes” (COLL, p. 74).

Assim, compreendo meus incômodos com ações de listar os diferentes grupos sociais da Educação de Jovens e Adultos, listando também seus interesses e necessidades específicas. Penso que o raciocínio ecológico da ecologia humana pode lançar luz na sensação de insuficiência, ou mesmo inocuidade, da boa intenção inclusivista da listagem – sempre podemos encontrar um estudante diferente, no chão da escola, e que não tem ainda sua diferença listada. Com isso, pode-se compreender a precaução do campo com exclusividades para a formação de seus professores: se deveria ser específica para a Educação de Jovens e Adultos, por que não também para outras modalidades, como a Educação Especial, por exemplo? Ou Educação Infantil...

A noção global de cultura (dimensão política, científica, educacional, econômica, jurídica...) engloba também diferentes níveis e dimensões para suas realidades e isso, de acordo com Coll (2002) é uma invariante humana presente em todas as culturas. Essa complexidade do real pode ser compreendida em suas três ordens de estruturação da realidade: 1) *mítico-simbólica* (com suas três dimensões constitutivas não-reflexivas e ocultas: concepções de *homem*, do *cosmo* e do *divino*); 2) a ordem *lógico-epistêmica*; e 3) a ordem *mistérica*. Esta trata do impensável e indizível e não deve ser confundida com enigma: constitui-se na própria liberdade da Realidade. A ordem *lógico-epistêmica* nos orienta para o valor de nossas ações e interpretações da Realidade por meio do *logos* e de

nosso intelecto e tem os mesmos como limite.

A ordem mítico-simbólica é referida pela perspectiva moderna como imaginário, ficção, fantasia e irreal. Entretanto, é o mítico-simbólico o que nos coloca mais intensamente em contato com a realidade, pois aprofunda-se para além do nível da razão reflexiva, conceitual e lógica, tornando a Realidade inteligível para nós, pois se trata, justamente, “de uma forma particular de consciência” (COLL, p. 78). A realidade cultural do mundo é diversa e múltipla e uma tentativa de definições nos obriga a um desafio, pois a mesma constitui-se mais na ordem do mito do que do *logos* e, assim, o que podemos é, ao menos, segundo Coll (2002, p. 81), perceber alguns elementos de seu espírito.

Em primeiro lugar, de acordo com o autor, o pluralismo reconhece a diferença como fonte de conhecimento e autocompreensão, exigindo que se reconheça seu caráter de sujeito, distanciando-se de noções de culturas como objeto de inteligibilidades para o conhecimento. Em segundo lugar, o pluralismo como sujeito – e não como objeto de inteligibilidades - leva a atitudes diante da vida e, sendo assim, “não pretende reduzir o Todo a uma soma inteligível de suas partes. Isto significa que o pluralismo não procura reduzir as diferentes culturas em uma unidade artificial ou formal [...] (COLL, 2002, p. 82). Se podemos compreender racionalmente o caráter plural de nossa existência cultural, não podemos alcançar uma inteligibilidade total do pluralismo cultural, a qual o mesmo dispensa, pois ele é em si e não necessita que seja compreendido. Em terceiro lugar, o pluralismo não professa uma verdade, de unidade ou multiplicidade. Uma atitude pluralista afirma que a verdade é pluralista e nos coloca diante de nossa vulnerabilidade, insegurança, pois, ao não considerar nossos sistemas de pensamento e culturas como verdades absolutas, nos deixam sem condições de julgar e essa impotência exige uma confiança cósmica. Não resta dúvidas, a meu ver, de que o trans exige atitude. Segundo o autor, “podemos dizer que, diante do esforço para estabelecer a *unidade apesar das diferenças*, o pluralismo procura a *harmonia nas e por causa das diferenças*. Ele procura a *coesão e o equilíbrio*, em vez da *coerência e da unidade*” (COLL, 2002, p. 83).

Com essas ponderações, o autor busca um método para a interculturalidade, apresentando-a como uma outra maneira complementar para denominar a diversidade cultural. Esta, a diversidade cultural, enfatiza as diferenças, mas não resvala para um exclusivismo ou guetos; a interculturalidade, por sua vez, evita os inclusivismos, enfatiza a interconexão e a não-dualidade entre culturas. Contudo, de acordo com Coll (2002, p.

84-85), como a interculturalidade não é uma exigência que nasce como ideologia do *logos*, mas sim, mais uma exigência mítica da própria natureza da realidade do que de decisões humanas, exige a superação da abordagem dialética que busca uma síntese final.

Se considerarmos as outras culturas como simples objetos do conhecimento, como fatos históricos quantificáveis, qualificáveis, objetiváveis, analisáveis, conceitualizáveis e mesmo inteligíveis, estaremos mutilando-as, pois elas são muito mais do que isso [...]. A abordagem dialogal não é uma simples fonte de informação, mas um caminho para chegar, a partir do interior, a uma compreensão e uma realização mais profundas do outro e de si mesmo. É um diálogo em que permitimos que o outro e sua verdade nos interpele a partir de nossa própria vida e em nossos valores pessoais. (COLL, 2000, p. 87)

As considerações desse autor sobre se existe o transcultural, ao final de seu texto (COLL, 2002, p. 88-89), lançam luzes sobre meu incômodo com a ação de se intitular e listar os diferentes grupos humanos que compõem a grande diversidade social, política, cultural e existencial da Educação de Jovens e Adultos. Em uma problematização inicial, inquietei-me com o sentido de fragmentação da lista que, quanto mais aumenta seus itens - grupos humanos, diminuídos como tais, a meu ver, por estarem sendo formatados (aviltados) em uma lista de títulos - mais parece aumentar sua incompletude e, como em um círculo vicioso, o afã de completude aumenta ainda mais sua fragmentação - pois a lista ficou maior - aumentando também sua insuficiência, com minha impressão de que quanto mais se encontre grupos humanos diferentes e se atualize a lista, tantos outros estarão ainda despercebidos, no chão da escola, em nossas identidades não-fixas e na impertinência de se querer listar tudo o que existe nesse mundo.

Além disso, a meu ver, quanto maior for uma lista assim, maior a precariedade para as inclusões, em uma espécie de divisão que, quanto maior o divisor, menor o resultado. Essa problematização inicial - melhor dizendo, esse incômodo prático docente se dá com a materialidade de nossas relações com os estudantes, pois é verossímil que em uma sala ou em um curso estejamos juntos, ao mesmo tempo, com uma pessoa que ainda não sabe ler nem escrever direito e que tem problemas com o alcoolismo; uma dona de casa que logo abandonará os estudos por imposição do marido; um jovem rapaz simpatizante ou ativista do *hip hop* e que escreve poesias (letras de *rap*); um homem, servente de pedreiro, que teme nunca ser capaz de conseguir um trabalho “de caneta”; uma pessoa com alguma deficiência mental estampada em seu semblante; uma moça profissional do sexo e também um rapaz já sem esperanças, afirmando que se o virarmos de cabeça para baixo não cai nenhuma letrinha. Eu sinto que para trabalhar valores e respeito humano aos diferentes não se pode ficar ressaltando as diferenças, ao contrário,

faz-se necessário buscar o que nos une e nos atravessa para, ao encontrarmos-nos em nossos valores primeiros, em nossas substâncias comuns, não apenas nos toleremos, mas acolhamos o outro, no qual também nos vemos.

Faz-me sentido a consideração de Coll (2002, p. 88) de que, mesmo que certas questões específicas de diferentes culturas possivelmente não possam ser partilhadas, o transcultural existe sim e se refere aos nossos fundamentos humanos que, invariantes que são, estão presentes em todas as culturas e, portanto, em cada um/a que integra os diferentes grupos humanos que compõem a diversidade da Educação de Jovens e Adultos.

### **1.5.6 Da formação: o “eu”, o “outro” e “mundo”**

A literatura para a Educação de Jovens e Adultos parece apresentar abertura a registros da ecologia humana, a meu ver, conforme já discuti neste texto. Por exemplo, Filho (2008, p. 119-130) defende uma “totalidade” para a formação de professores/as, com abordagens capazes de integrar “conhecimentos, saberes, arte e tecnologia em processos reflexivos de cooperação e colaboração” (FILHO, 2008, p. 127) e Machado, em seu artigo para o texto intitulado “III Seminário de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas” (PORTAL DOS FÓRUMS DE EJA DO BRASIL, 2015) também me pareceu sinalizar para abordagens de totalidade para a formação de professores, ao chamar nossa atenção para o desafio pedagógico de nossas incompletudes intransponíveis e a contradição de nossas condições existenciais com a lógica acadêmica de verdade a ser ensinada nos cursos de formação de professores, ou em receituários práticos. Essa autora compreende que a lógica individualista e competitiva de nossa sociedade é o senso comum e que isso deve ser assumido pelos professores, formadores de professores, bem como pesquisadores do campo. A sugestão de auto-hetero-ecoformação, transpessoalidade, transdisciplinaridade e transculturalidade para a formação de professores (ANGELIM, 2006) também me parecem acenos para a ecologia humana; e é assim que vejo também os apelos por transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, de Fávero (FÁVERO, 2006, p. 103-116). Além disso, Ventura (2012, p. 72) nos alerta para o risco de inserções em razões utilitaristas para a Educação de Jovens e Adultos e também para o risco de restringi-la à ação de especialistas e técnicos, com uma importante precaução contra doutrinamentos e pedagogizações na formação de seus professores. Rummert (2006, p. 140), considerando a formação em cursos de especializações, ressalta os benefícios do envolvimento efetivo do/as cursistas com o campo e suas buscas por

melhorias em suas práxis - a meu ver, valorizando a dimensão prática para a construção de conhecimentos.

Assim e buscando interagir com o que vejo como um chamamento da Educação de Jovens e Adultos para abordagens mais globais e integradoras, considero as possibilidades de formação do processo tripolar proposto por Gaston Pineau (apud GALVANI, 2002). Considero que a discussão sobre autoformação pode tomar parte em um necessário painel contemporâneo com múltiplas respostas complementares para essa educação, painel múltiplo com diferentes possibilidades de respostas, demandado por nossa atual crise epistemológica, social e política. Galvani (2002, p. 95) chama atenção para nossas responsabilidades diante dos desafios vitais ligados à desequilíbrios atuais, devido a busca exacerbada por lucros e também o desafio com a crise antropológica, devido ao aumento da população e suas trocas. A utilização pelo autor da palavra “autoformação” corresponde à sua tentativa de inverter o eixo da ação educativa, voltando-a para uma abordagem interior, mas distanciando-se de visões individualistas. Em suas palavras “não se trata da egoformação [...]. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 96).

Relacionando-nos conosco, com os outros e com o meio ambiente, formamo-nos por meio de processos de conscientizações e retroações diferentes e conduzidos por nós mesmos tomamos consciência e retroagimos sobre as influências físicas (eco) e sociais (hetero) e também tomamos consciência e retroagimos sobre o nosso próprio funcionamento (mim). Trata-se de um movimento triplo, auto nutritivo, de tomada de consciência e tomada de poder da pessoa sobre sua própria formação. Segundo o autor, “não é possível pensar a autoformação sem articular o acoplamento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva” (GALVANI, 2002, p. 97). As retroações reflexivas se dão sobre si, sobre o meio ambiente social e sobre o meio ambiente físico – subjetivação, socialização e ecologização, respectivamente. Os níveis de consciência da auto e as interações tripolares da formação se entremesclam e imbricam-se, em suas hierarquias. Para o autor, “formação é um processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social (GALVANI, 2002, p. 96).

Os níveis de consciência da *autos*, em constantes retroações e retroalimentações,



caracterizam-se, assim, como círculos reflexivos, pois não se referem apenas ao eu psicológico, individual, mas designam o sujeito consciente e também a pessoa – pessoa como o lugar de relação. De acordo com esse autor, esse lugar de relação – a pessoa – apresenta três níveis diferentes de consciência: 1) o “regime diurno do trajeto antropológico” (GALVANI, 2002, p. 100), conduzido pelo sujeito psicológico em um nível em que nos emergimos heroicamente e nos opomos aos determinismos em uma egoformação que beira o risco de cair em altismos; 2) o “regime noturno sintético do trajeto antropológico” (GALVANI, 2002, p. 100), conduzido pelo sujeito transcendental em um nível que passa da oposição para um regime organizado por leis de complementaridade e cooperação com o meio ambiente, anulando aquele risco de altismo do sujeito psicológico; e 3) o último regime, o “regime místico do trajeto antropológico” (GALVANI, 2002, p. 100), com o sujeito absoluto que, de acordo com o autor, é o nível

“da fusão do sujeito e do objeto. Esse regime se caracteriza pela interação fusional do meio ambiente numa consciência participante que transgride todas as separações do sujeito e do objeto. Essa integração é um processo de individuação, ou, dito de outro modo, de dissolução das fragmentações engendradas pela consciência egocêntrica. É a *experiência de Si*, na mística ou na poesia. É a *experiência visionária* na criação científica e artística” (GALVANI, 2002, p. 100).

A consciência *auto* é definida pelo resultado da relação interna que conduzimos entre nossos três sujeitos, em um centro no qual consideramos o real em sua totalidade. Como sujeitos psicológicos percebemos nossa limitação no momento mesmo em que nos fazemos objetos de nosso eu transcendental. Este sujeito transcendental de nós, por sua vez, é definido pelo nosso eu absoluto, que se conscientiza da limitação do eu transcendental e suas perspectivas e pontos de vista.

A dimensão da *formação* (de autoformação), assim como a *auto*, também se refere a diferentes níveis de realidade em seus acoplamentos, pois as representações são construídas em diferentes níveis de interações com o meio ambiente. Segundo o autor, esses níveis e seus sentidos são três: 1) o nível prático (razão experiencial – sujeito transcendental, regime noturno sintético), representado pelo gesto e cujo sentido é a orientação; 2) o nível simbólico do imaginário (razão sensível – sujeito absoluto, regime noturno místico), representado por imagens, cujo sentido é a percepção; e o 3) nível epistêmico (razão formal – sujeito psicológico, regime diurno), representado pelo conceito, cujo sentido é a significação (GALVANI, 2002, p. 103-104). Como os níveis da *autos*, os níveis da formação estão interligados entre si, suas hierarquias estão imbricadas e eles se fazem uns nos outros.

O autor chama essa base conceitual que elaborou para a autoformação de “exploração intersubjetiva dos níveis de autoformação” (GALVANI, 2002, p. 106) e a define como consciência emergente dos três níveis de interações com o meio ambiente. Considera, então, que se deve contemplar formas diferentes ao se trabalhar com formação, pois faz-se necessário levar em conta os seus diferentes níveis de realidade e, assim, explorar as possibilidades com a autoformação. Para o nível epistêmico, orienta para abordagens voltadas para teorizações da prática; para o nível prático, orienta para exploração e conscientização dos modos de interação; para o nível simbólico, orienta para construções interpretativas que instaurem o sentido simbólico da experiência (GALVANI, 2002, p. 108).

O autor demonstra como o nível simbólico propicia a passagem para uma abordagem transcultural da autoformação. As construções interpretativas para instaurar diferentes sentidos simbólicos da experiência vivida constituem uma hermenêutica existencial - quando os participantes interpretam também a si próprios - oferecem as condições para essa passagem, pois uma imaginação simbólica faz sentido em qualquer nível da realidade e essa sua multirreferencialidade a constitui como o terceiro incluído de toda representação humana.

Com esse primeiro capítulo busquei uma problematização para a Educação de Jovens e Adultos e fiz escolhas para um quadro teórico-interpretativo, voltado para a ecologia humana. Nos próximos capítulos, volto-me para o trabalho de campo, descrevendo o processo de construção coletiva da metodologia e para a construção coletiva dos dados.

## **2 OLHAR, SER OLHADA, FAZER JUNTO: CAMINHO METODOLÓGICO**

No início do ano de 2014 mudei-me para Brasília para facilitar minha convivência na escola. Refleti criticamente sobre a pesquisa-ação que fiz com minha investigação de mestrado e a pesquisa-ação que queria tentar fazer naquele momento, depois de um aprimoramento de minha formação epistemológica com as disciplinas do doutorado. Além disso, minha formação filosófica estava sendo aprimorada também pela disciplina “Fundamentos Epistemológicos da Transdisciplinaridade”, com a professora Dr<sup>a</sup> Vera Catalão. Assim, iniciei minhas visitas à escola, no início do ano de 2014 e, naquele mesmo ano, quando fui acolhida pela professora Dr<sup>a</sup> Vera Catalão, decidimos continuar o trabalho empírico com a Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03/CEM-03, iniciado a alguns meses e com vínculos já estabelecidos entre nós.

Antes de buscar aproximação com a escola, aproximei-me primeiro da cidade, naquele momento inicial, vivendo ali por uma semana, quando reli o livro “Pesquisa Ação” (BARBIER, 2004). Em busca de conhecimentos sobre a cidade de Ceilândia e o CEM-03 também li a dissertação de mestrado de Julieta Borges Lemes (LEMES, 2012). Em sua dissertação, a autora apresenta uma investigação histórica sobre o CEM-03 e sobre a cidade de Ceilândia. Segundo a autora: “Pelos dados da PDAD (2011), é em 27 de março de 1971, que o governador Hélio Prates lança a pedra fundamental de Ceilândia. Nasce já com uma marca de exclusão, o seu próprio nome: da Campanha de Erradicação de Invasões, CEI, "Ceiland". Terra, land” (LEMES, 2012, p. 92). Ceilândia e o significado de terra de invasores em seu nome, foi constituída, inicialmente, pelas 16 mil famílias que construíram Brasília e que foram excluídas, depois que realizaram o seu trabalho. Ao invés de construtores, fundadores, foram chamados de invasores pelo primeiro projeto de erradicação de favelas que aconteceu no Distrito Federal. Seus construtores não poderiam ser chamados de pioneiros, com a expropriação dos sentidos de seu trabalho, expropriação realizada pelo modo de produção capitalista no qual Brasília foi construída.

As famílias foram despejadas em uma fazenda, o que enriqueceu a antiga família proprietária, levando-os ao poder político do estado de Goiás e jogando os trabalhadores em situações violentas de vida, sem água, sem escola e demais equipamentos sociais urbanos básicos. 16 mil famílias - 80 mil pessoas - distribuídas em 16 mil pequenos lotes de terra, o que contribuiu para a imagem de um barril de pólvora de violência, para essa unidade administrativa do Distrito Federal. Entretanto, “não só um barril de pólvora, mas um barril de cultura popular, de diversidade cultural, de um povo vivo, honesto,

trabalhador, alegre, incansável na luta por melhoria de vida... [...]. Fundada em 1971 e reconhecida como Região Administrativa de Brasília em 1989, Lei n.º 49/89 e Decreto n.º 11.921/89, Ceilândia possui hoje uma área urbana de 29,10 quilômetros quadrados, subdivida em diversos setores, Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do Incra (área rural da Região Administrativa), setor Privê e condomínios que estão em fase de legalização, como o Pôr-do-Sol e Sol Nascente” (LEMES, 2012, p. 96-97).

Além desse estudo, quis me aproximar pessoalmente dos significados do lugar para as pessoas de Ceilândia. Na semana em que lá fiquei, gravei áudios, ruídos, músicas; tirei fotografias de paisagens de Ceilândia e seus interiores. Passei pela Feira Central, pela Feira do Rolo, pela Praça do Tatico. Conheci a associação de moradores “Movimento para uma Ceilândia Melhor- MOPOCEM”, de cujas reuniões ordinárias frequentei, na medida do possível, enquanto morei em Brasília. Com esse material, fiz um vídeo: “Ode a Ceilândia: narrativa audiovisual etnográfica” (Apêndice 1, p. 342).

No último dia de minha estadia em Ceilândia, fui até o CEM-03, depois de já ter me aproximado várias vezes, durante aquela semana, e feito algumas fotografias dos grafites em seus muros. Fui recebida pelos rapazes da banda “Toque Especial”, que estavam reunidos no pátio frontal da escola, antes do portão de entrada. Eles foram muito receptivos, me envolveram entre eles para mostrar um histórico de suas produções sociais, políticas e artísticas. Solicitaram-me que os ajudassem a divulgar o trabalho deles. Lembro-me de ficar com eles, ali, antes do portão de entrada da escola, sem demonstrar-lhes pressa. Além de interessar-me pelo valor social daquela banda musical com pessoas portadoras de direitos especiais, penso que aproveitei para tomar um fôlego, antes de entrar na escola.

Apresentei-me ao diretor da escola e falei de meu projeto de pesquisa, ainda em fase inicial. Falei que naquele momento, minha intenção era de fazer uma escuta sensível, aproximar-me dos professores e tentar criar alguns vínculos. Ele me recebeu de forma gentil e educada. Falou-me que me aproximar dos professores não seria uma tarefa fácil e perguntou-me se eu tinha alguma estratégia preparada. Respondi-lhe que não e que eu nem me achava uma pessoa estrategista. Falei-lhe de amor e ética para as inter-relações pessoais, da escuta sensível que eu tinha em mente e que minha intenção era a de tentar criar vínculos, mas que eu tinha muito tempo para o meu curso de doutorado e poderia

começar de novo, caso meu início ali não desse certo. Ele respondeu-me que a tranquilidade que via em mim era importante, apresentou-me aos coordenadores pedagógicos e estes me apresentaram aos professores e, assim, comecei minha convivência com a escola.

A Educação de Jovens e Adultos do período noturno do CEM-03 no primeiro semestre do ano de 2014 contou com 14 turmas de estudantes (cinco turmas de 1º anos, cinco de 2º anos e quatro de 3º anos), 27 professores e 12 disciplinas. A grade curricular para esse coletivo estava constituída de acordo com as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece níveis desiguais de importância para as disciplinas, para o Ensino Médio em geral. Assim, na Educação de Jovens e Adultos do período noturno do CEM-03 os estudantes da turma 2ºG, por exemplo, tiveram uma aula de artes e quatro de matemática, semanalmente. Professores com carga horária igual de trabalho têm números diferentes de turmas. Por exemplo, enquanto um professor de Biologia - que têm duas aulas semanais por turma – pode lidar com sete turmas: cerca de 210 estudantes no início do período letivo e cerca de 150 estudantes ao final do período, os professores de Matemática – que têm quatro aulas semanais por turma – pode lidar com apenas três turmas: cerca de 90 estudantes, no início do período letivo e cerca de 36 estudantes ao final do período. O professor de Artes convive com cerca de 390 estudantes no início e cerca de 160 ao final do período letivo. O professor de Educação Física do CEM-03, que trabalhava em dois turnos, convivia com cerca de 800 alunos.

DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL
<b>1 Artes</b>	01 aula	<b>7 História</b>	02 aulas
<b>2 Sociologia</b>	01 aula	<b>8 Língua Inglesa</b>	02 aulas
<b>3 Educação Física</b>	01 aula	<b>9 Biologia</b>	02 aulas
<b>4 Filosofia</b>	01 aula	<b>10 Física</b>	03 aulas
<b>5 Química</b>	02 aulas	<b>11 Matemática</b>	04 aulas
<b>6 Geografia</b>	02 aulas	<b>12 Língua Portuguesa</b>	04 aulas

Tabela nº 04: “Grade curricular geral para as turmas”. Organizada por mim. Fonte: Horário Institucional da EJA do Centro de Ensino Médio, noturno, 2º sem de 2014.

## 2.1 PESQUISA-AÇÃO-DESAFIO: CONTEXTO E MÉTODO

Minhas ações investigativas com a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno do CEM-03, foram fortemente influenciadas por minhas identificações e interpretações de dois autores: as discussões de René Barbier (2004) para um tipo de pesquisa-ação existencial e radical, e as noções de Renato Hilário Reis (REIS, 2011) sobre situações-problemas-desafios - situações vividas e transformadas em temas investigativos para a transformações de realidades.

Tendo em mente as definições de Barbier (2004) para uma “Escuta sensível”, fui para a escola buscando esvaziar-me da visão de mundo que trago comigo e da qual, muitas vezes, nem mais me apercebo. Naqueles momentos, tentei suspender até mesmo perspectivas e expectativas teóricas que venho escolhendo para a docência, para a pesquisa e para minha vida em geral e busquei excluir possíveis perguntas e curiosidades investigativas anteriores à pesquisa-ação que propus a mim e aos meus colegas pesquisadores do Centro de Educação de Ensino Médio, o CEM-03, em Ceilândia-DF.

Buscando uma escuta sensível dos acontecimentos, quando vi, ouvi, toquei, senti cheiros, bebi e comi, tanto tomando parte nas reuniões de coordenação coletiva com o CEM-03, quanto para a realização do vídeo “Ode a Ceilândia: narrativa audiovisual etnográfica”, inspirei-me em Barbier (2004, p. 85-99) e busquei orientar-me em suas seguintes noções: 1) enxergar o quase invisível de nossas existencialidades internas: a rede complexa de interligações plenas de nossos significados e afetos pessoais, sociais / institucionais e espirituais, buscando apreendê-los para a pesquisa; 2) buscar por nossas empatias e o que nos afeta, tentando sentir o universo do outro, mas do interior dele, sem colocar nenhuma condição para aceitar suas opiniões, mesmo aquelas mais difíceis para mim.

Inspirei-me em quando, ao lecionar desenho de observação, sentava-me na cadeira do estudante para ver os objetos cênicos de seu ponto de vista e conversar e desenhar com ele ou ela a partir de suas perspectivas. Assim, tentei criar uma espécie de vazio em mim – chão fértil para a construção coletiva de meu objeto de pesquisa - tanto em meu passeio pela cidade quanto em meus encontros com os professores, buscando uma atitude meditativa, centrada no aqui e no agora; apenas sentindo as coisas e os acontecimentos, sem urgências, deixando-os me levarem, sem falar muito, tentando escutar o que não sei.

O trabalho empírico para esta investigação dividiu-se em duas partes: o momento

das aproximações, entendimentos e contratualizações iniciais, durante o ano de 2014 e a realização de uma intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar, pelo grupo pesquisador, durante o ano de 2015. Considerei o ano de 2014 o momento específico para uma escuta sensível, que foi marcada pelo o que eu via e também pelo que eu podia perceber que estava sendo visto em mim; o próprio Barbier (2004) caracteriza a escuta sensível com seus modos de também enxergar. Nesse momento, com a escrita deste texto, interessa-me também reconhecer e refletir criticamente com Veiga-Neto (2002) sobre a centralidade dos olhares e as visualidades entre nós e nossos modos de nos ver uns aos outros, com nossa pesquisa-ação. Por exemplo, como podem se configurar as análises e interpretações de nossos olhares uns para os outros e nossas escutas sensíveis, tomando como pressuposto o amor como uma profunda empatia, para além das afetividades – afetos que nos aproximam e desafetos que nos distanciam? É disso que parece tratar a escuta sensível de René Barbier - do amor como estratégia de escuta e diálogos.

Em minhas primeiras idas ao CEM-03, informei aos professores que não tinha um projeto pronto e acabado e nem mesmo um objeto pré-definido para a pesquisa, pois minha intenção era construí-lo coletivamente, como pesquisa-ação existencial e radical, “que supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”, como preconiza Barbier (2004, p. 32). Lembro-me que um professor ressaltou a importância, segundo ele, de que eu chegasse à escola com o objeto de pesquisa já definido e que eu deveria, inclusive, apresentar um projeto escrito, pois, segundo ele, é o que se espera de um/a pesquisador/a, quando adentra o campo de pesquisa.

Prosseguimos em nossas conversas sobre diferentes tipos de pesquisa-ação - comigo, interiormente, refletindo com a discussão de René Barbier (2004) para esses diferentes tipos. Com isso, um amistoso e saudável contexto epistemológico material para as discussões coletivas e construtivas para esta pesquisa me foi oferecido. Por exemplo, enquanto uma professora e eu conversávamos sobre o problema que foi levantado coletivamente para nossa pesquisa-ação - as ‘dificuldades de aprendizagem dos estudantes’, aquele mesmo professor que ressaltou a necessidade de projetos prontos e acabados falou-me do que via como uma abordagem correta: de como o/a pesquisador/a pode chegar sem perguntas ao campo. Ele apresentou a descoberta do *laser* como um exemplo para essa sua ideia. Diante desse exemplo, segundo ele, podemos compreender como um achado científico pode, só depois de ter construído uma resposta, sair em busca

da pergunta a qual poderá ser aplicada.

Cerca de dois meses depois, retomei essa conversa com ele, e pedi-lhe que repetisse para mim, pois não estava conseguindo lembrar-me direito.<sup>8</sup> Falei a ele que, ao que estava me parecendo, seu exemplo parecia reforçar as minhas convicções transdisciplinares, e não as dele. Que talvez ele não fosse assim, tão positivista. Ele sorriu e disse que não, que era justamente o contrário. Seu exemplo com a invenção do *laser* demonstra que perguntas são importantes. Continuei a conversa, afirmando que o pensamento complexo nasceu justamente da área dele, da Física, e não da área das Humanas, referindo-me ao que consegui me lembrar, naquele momento, sobre partículas subatômicas que não se comportam da mesma maneira, dependendo de quem observa, aparentemente interagindo com o contexto exterior. Ele envolveu-se, disse que sabia do que se tratava, respondendo-me que eu estava me referindo ao Princípio da Incerteza de Heisenberg: “trata-se dos elétrons de um átomo que não se deixam ser medidos, simultaneamente, em sua posição e em sua velocidade”, explicou ele (Diário de Itinerância: relato do dia 29 de jul. de, 2014). Em seguida, tomou minha caderneta em suas mãos e fez um desenho, para que eu entendesse melhor:

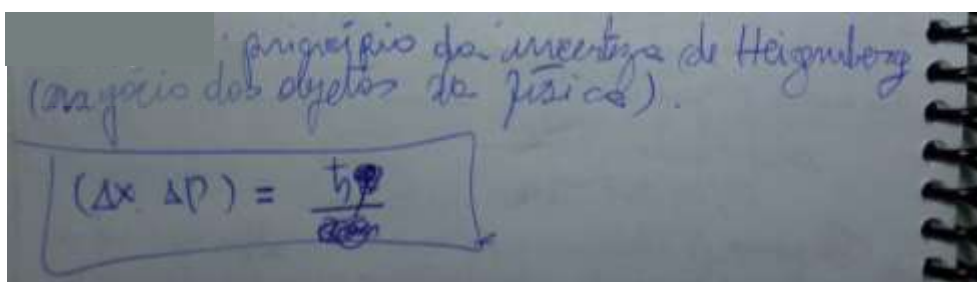


Figura nº 03 - “Diário de Itinerância. Recorte”.

Fotografia. Vânia Olária, 24 de out. de 2014, Ceilândia – DF.

Assim, com diálogos como esse que tive, refleti e busquei aproximações com a razão aberta e o valor das artes, dos saberes da tradição e do mito; busquei aproximações também com o paradigma da complexidade para a construção da intervenção e de conhecimentos científicos para essa pesquisa de doutorado. Nicolescu (2000, p. 11) demonstra que, mesmo com a consideração de que seu campo de aplicação é restrito, o

---

<sup>8</sup> O início dessa nossa conversa foi no dia 29/07/2014 e eu estava me sentindo mal, por causa da notícia de uma grave doença em minha mãe. Soube no sábado anterior e esperei chegar esse dia, terça-feira, para comunicar aos professores a necessidade de que eu me ausentasse da escola, por uns dias, para viajar para a casa de minha mãe. Assim, além de não ter vivenciado em plenitude, aquele momento, minhas anotações no Diário de Itinerância, para aquele encontro, me pareceram insuficientes. Minha mãe faleceu no próximo ano, no dia 23 de fevereiro de 2015. Durante a greve dos professores do DF.



pensamento clássico não pode ser considerado um absurdo.

A lógica do terceiro excluído é certamente validada por situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada: ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político (NICOLESCU, 2000, p. 24-25).

O sentido do grupo pesquisador se orientou pela busca de pontes entre as diferentes disciplinas e entre nós mesmo/as. Procurei compreender o preconizado por Nicolescu (2000, p. 128) para nossas discussões de planejamento, na escola, a fim de compreender a metodologia como um conjunto de leis gerais para se inventar o método e para se inventar a ação transdisciplinar para a intervenção.

Para a sustentabilidade nas ecorrelações entre os sujeitos participantes dessa investigação com a Educação de Jovens e Adultos do noturno do CEM-03, considerei a importância de orientações também no preconizado por Dalai Lama (2006) sobre compreensões mais holísticas dos fenômenos sociais investigados, buscando explorar o visível e o não-visível dos acontecimentos e suas imagens. Considerei também as noções de Morin (1998) sobre uma ecologia dos atos e a responsabilidade do pesquisador ou pesquisadora; sobre a ideia de aleatoriedade - tanto no objeto quanto no sujeito - e a arte e a sensibilidade, como estratégia de investigação. Busquei pela capacidade de desenvolver tais princípios de forma a nortear as relações com a escola e com o pesquisador do campo, desde minhas primeiras idas ao CEM-03, para o processo de constituição e contratualizações do grupo pesquisador, até o final da pesquisa-ação, com o encerramento de nossa intervenção, pois fez-se necessário o respeito permanente pelos valores e pela rede de influências globais de nossas relações, para a sustentabilidade do progresso processual coletivo da pesquisa-ação.

As construções coletivas para a realização da pesquisa-ação constituíram-se sobretudo por meio de nossas conversações – diálogos constantes, rodas de conversa, breves encontros – na sala dos professores, entre uma aula e outra e no intervalo; na cantina, caminhando pelos corredores, indo para a sala de aula... Como o discutido por González Rey (2005a), diferentemente das epistemologias de estímulo-resposta, com essas dinâmicas conversacionais as falas reflexivas, com os significados e sentidos dos pesquisadores para suas experiências pessoais, favoreceram as expressões espontâneas dos integrantes do grupo pesquisador coletivo, favorecendo também suas definições de lugares próprios de expressão, ao longo da pesquisa-ação realizada.

### **Situação-problema-desafio**

A situação-problema-desafio escolhida pelos docentes do CEM-03 e enfrentada por nossa pesquisa-ação destacou o que eles identificaram inicialmente de dificuldades de aprendizagens dos estudantes. Seus insucessos com as aulas e a defasagem das aprendizagens dos conteúdos das disciplinas foi identificado como o maior problema para os professores e essa situação adquire contornos dramáticos com a sensação docente que quanto mais o tempo escolar passa, mais aumenta a defasagem, pois com o curso de uma série os professores se veem diante de novos conteúdos para lecionar, mais adiantados, e percebem que os estudantes não conseguem acompanhar. O drama docente é ainda mais intensificado com uma saída, na qual alguns acreditam, mas que inquieta a todos: a reprovação. Ao discutirmos sobre qual situação-problema-desafio escolher, uma professora demonstrou seu sofrimento, abrindo seu diário, mostrando-nos as notas vermelhas, persistentes mesmo depois que ela facilitou para os estudantes, até permitindo que as provas fossem de consulta aos livros. Todos os demais professores se identificaram com essa situação, explicitada por uma professora, aos outros.

Mesmo com o caráter de negociações e da abertura permanente de nossas contratualizações para a pesquisa-ação, o investimento do pesquisador coletivo sobre o que chamaram inicialmente de dificuldades de aprendizagem dos estudantes foi uma constante, do início ao fim, demonstrando um caráter inequívoco para a escolha que fizeram, com vista a uma necessidade própria. A situação-problema-desafio foi eleita por quatro professores da escola, no ano de 2014, e confirmado pelos cinco professores que compuseram, de forma definitiva, o grupo pesquisador, no ano de 2015. A constituição da situação-problema-desafio assumida pelo grupo pesquisador desenvolveu-se com os significados locais dos pesquisadores e isso lhe deu seu caráter de emergência e urgência coletiva, corresponsável e com a manutenção de sua importância até o encerramento de nossa intervenção, no final do ano de 2015. Os acontecimentos entre nós para a eleição do problema, ‘as dificuldades de aprendizagem dos estudantes’, aproximou-se do demonstrado por Barbier, quando ressalta que se trata “de uma luta contra uma série de dificuldades cotidianas. [...] Os membros desse grupo, mais frequentemente os mais conscientizados, tentam atenuar a carência, por meio de realizações efetivas. Mas estas não chegam a satisfazer suficientemente a comunidade” (BARBIER, 2004, p. 119). O

professor Marcos Aurélio Rezende<sup>9</sup>, por exemplo, ao juntar-se ao grupo pesquisador, ressaltou ter decidido tomar parte porque tinha interesse em realmente encontrar uma forma de melhorar as aprendizagens dos estudantes, pois já tinha tentado várias coisas – usava microfone em sala de aula, projetor de imagens e até modificou um pouco seus conteúdos para outros que considerava facilitar para os estudantes transitarem pelo mundo do trabalho, em suas vidas cotidianas (conforme registros no Diário de Itinerância: relatos do primeiro semestre de 2015).

Assim, nosso trabalho com a situação-problema-desafio como princípio pedagógico aproximou-se dos pressupostos práticos da tese de Reis (2011) e é uma opção política desta investigação. Configurou-se como o contexto para esta pesquisa, implicando na assunção dos princípios epistemológicos da tese desse autor para, comungando com ele, considerar aspectos dos processos constitutivos dos sujeitos, para as relações de ensino-aprendizagem e também para reflexões com minha própria trajetória identitária. O autor parte de sua ótica gramsciniana de educação, considerando seu poder de contribuição para a reversão e superação ~~de~~ das desigualdades sociais. Em suas palavras “desigualdade ôntica do capitalismo, estruturada em classes e marcada pela desigualdade social (muitos produzem para o usufruto de poucos” (REIS, 2011, p. 48). Demonstra que essa lógica excludente se constitui como a questão essencial para as necessidades de toda ordem: econômicas, financeiras, sociais e culturais, levando à condição de exclusão ou inclusões degradantes e as situações-problemas-desafios referem-se à essas necessidades (REIS, 2011, p. 56). Parte da concepção de educação como *locus* de contribuição à constituição de uma cidadania e elabora três competências políticas, possíveis de serem desenvolvidas politicamente: a competência reivindicante, a competência de influência decisória e a competência decisória, as quais podem e devem ser desenvolvidas junto com os processos educacionais, para os quais, segundo o autor, “as situações-problemas-desafios tornam-se o eixo central” (REIS, 2011, p. 51).

A situação-problema-desafio foi redefinida para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Insere-se em uma perspectiva docente transformadora para a vida das pessoas na escola, considerando o mal-estar docente presente, hoje, nesses espaços – tanto em Goiânia, onde trabalho, como no CEM-03, como pude observar por ocasião da escuta sensível, durante o ano de 2014. Foi assim que a reconfiguração do

---

<sup>9</sup> O pesquisador Marcos e todos os demais pesquisadores que tomaram parte na pesquisa-ação optaram por serem identificados pela pesquisa e também para a publicação deste texto.

problema acadêmico de pesquisa para os conceitos epistemológicos e metodológicos da noção de situação-problema-desafio renovou nossas esperanças ali, no chão da escola. Por exemplo, com a professora Mere, em nossas conversas para a contratualização da pesquisa-ação, ao considerarmos que a busca de melhorias nas relações com nossos alunos é parte central para nossa própria felicidade. No momento em que lhe pronunciei a palavra “felicidade”, vi que sua postura corporal se modificou. Mesmo se eu não tivesse registrado esse acontecimento no Diário de Itinerância, jamais me esqueceria de como a professora reagiu diante da ideia de felicidade. Não me é possível descrever direito com palavras, mas em minhas lembranças ficou a imagem de sua figura se alterando e seu semblante se modificando imediatamente, mas vagarosamente, em câmara lenta, como se diz - o seu olhar ficou diferente, ao me fitar – aparentemente abandonando, talvez, uma atitude de retraimento e defesa. Seu corpo se movimentou inteiramente na cadeira e, mesmo em um movimento breve, pareceu-me demonstrar uma mudança, um desejo intrépido, para frente, uma transformação de sentimentos e disposição de alma. Ainda bem que:

Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás de toda pesquisa-ação, encontramos uma **sociologia da esperança** (Henri Desroche) que se contrapõe a todo pensamento cínico e fatalista. Como o poema de René Char, em pesquisa-ação “a cada desmoronamento das provas, o pesquisador responde com uma salva ao futuro” (BARBIER, 2004, p. 119).

Penso que a esperança e fé epistemológicas podem mesmo ser renovadas com a reconfiguração de problemas acadêmicos de pesquisa dentro dos preceitos de Reis (2011) sobre a constituição dos sujeitos (sujeitos docentes, nesse projeto) e sobre situações-problemas-desafios. E essas esperança e fé, a meu ver, são também favorecidas com as orientações de Barbier (2004) para uma pesquisa-ação-intervenção existencial e radical. Essa ênfase, bem como a intervenção coletiva com base na retirada de uma situação-problema-desafio própria do grupo para a busca de sustentabilidade nas ecorrelações de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Ao refletir, com a discussão do professor Renato Hilário Reis sobre a possibilidade para a pertinência de pinguelas no lugar de pontes de concreto, ou seja, sobre sua orientação histórico e dialética para um trabalho com a compreensão das pertinências de respostas locais às situações-problema-desafios, busco uma interlocução e compreensões dessa noção como  $\theta$  discutido também pela ecologia humana.

O meu procedimento para nossa intervenção foi o de observadora participante e o Diário de Itinerância foi o principal instrumento de registros dos dados construídos para esta investigação. Desde o início de minha convivência com os pesquisadores, falei-lhes sobre o Diário de Itinerância como uma técnica de registros dos dados que havíamos de produzir para a pesquisa, com nossas ações conjuntas de planejamento e com minha observação participante das ações dos pesquisadores - professores regentes - com seus alunos, para as aulas da intervenção. As definições para o tipo de nossa pesquisa-ação esclareceram-se entre nós com o prolongamento da intervenção para o segundo semestre do ano de 2015. Foi compreendido que eu não assumiria a regência das aulas e os pesquisadores passaram a participar - direta e indiretamente, uns mais, outros menos - da escrita do Diário de Itinerância. Mesmo com a falta de tempo, em geral, para os professores pesquisadores desta investigação, considero que o trânsito que eu fazia de nossas conversas para o Diário de Itinerância, sua disponibilização diária e a relativa facilidade para o seu acesso, em nossos grupos de *e-mail* e *WhatsApp*, bem como o relativo interesse de alguns dos pesquisadores em ler, modificar, complementar ou confirmar o texto, levou-nos a transformar esse lugar de registros dos acontecimentos em um espaço coletivo para a construção de nossas compreensões e inteligibilidades para a intervenção, com seu caráter inacabado e que se manteve do início até o fim – sempre aberta para as reorientações exigidas pela constante atualização de nossas compreensões e tomadas de decisão.

As discussões com professores da Educação de Jovens e Adultos do noturno do CEM-03, no decorrer do segundo semestre do ano de 2014, levou-nos ao desejo de enfrentar a problemática levantada, que foi confirmada por nós no primeiro semestre de 2015 - as ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’, noção redefinida por mim como ecorrelações de aprendizagem.

## 2.2 SITUAÇÃO, CONTRATUALIZAÇÕES E INTERVENÇÃO

Durante o primeiro semestre do ano de 2014, quando busquei aproximações com os professores das turmas, com o que denominei de escuta sensível, acreditei ser necessário compreender seus valores, tentando enxergar suas visões de mundo e seus objetivos e metas, em busca das construções coletivas para um possível credenciamento para a pesquisa na escola e as autorizações indispensáveis para uma pesquisa-ação existencial – com vistas à formação dos participantes, e radical – com vistas a uma mudança de atitude do/a pesquisador/a acadêmico e grupo pesquisador, com a sociedade (BARBIER, 2007). Minha intenção foi uma composição, com os professores interessados, para discussões, planejamento coletivo, escolhas e tomadas de decisões para a realização de ações pedagógicas de pesquisa-ação-formação.

A oportunidade para que eu iniciasse minha convivência com os professores do CEM-03 se deu quando, por meio do grupo de *e-mail* do grupo de pesquisa anterior (e dele ainda fazendo parte), em uma troca de mensagens, tomei conhecimento da impossibilidade para um professor integrante em comparecer às reuniões na universidade, por acontecerem no mesmo horário de suas aulas na escola. Tratava-se de Rômulo, professor de Biologia. Com a sugestão do professor Rômulo para a utilização de seu horário de coordenação coletiva, na escola, às terças-feiras, com seus colegas da área de “Ciências exatas”, disponibilizei minha presença ali, nesses dias, a fim de tentar construções coletivas investigativas para esta pesquisa. Assim, para a escuta sensível, convivi com os professores da área de “Ciências exatas” e também com os coordenadores pedagógicos e a equipe diretiva da escola.

Quando cheguei à escola, falei aos professores que almejava construções coletivas, em torno de apenas o que ainda se constituía como uma noção para um objetivo geral - de como a arte poderia contribuir para a formação de estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. As possibilidades de identificação entre nós foram consideradas por mim como um valor, pois nosso caminho a ser trilhado – os procedimentos metodológicos que escolheríamos e construiríamos, futuramente – seria um caminho pavimentado pelo prolongamento de nossas escolhas e das minhas próprias, como pesquisadora. Refleti com os autores que estava estudando e com afirmações como a que “ao tratar com as ‘*intimidades*’ do fenômeno pesquisado” (MACEDO, 2012, p.28) eu me implicaria com essas intimidades, vinculando-as às minhas. Assim, mesmo acreditando ser a metodologia *a posteriori*, construída por nossos contextos, fui para as

reuniões de coordenação coletiva da Educação de Jovens e Adultos do noturno do CEM-03 movida por inspirações teóricas e metodológicas claras.

Esses acontecimentos deflagraram o início de minha convivência com a escola e a decorrente escuta sensível, no primeiro semestre de 2014, junto à coordenação pedagógica às terças-feiras, com a Educação de Jovens e Adultos - EJA do CEM - 03, no período noturno. Elaboramos um artigo denominado “Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03: Diário de Itinerância e construções para uma escuta sensível e coletiva da pesquisa”, que foi aceito e apresentado no evento regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED/ Centro Oeste - 2014. Esse artigo escrito coletivamente por Julieta, professora Aldemira e eu relata e analisa a experiência, sentimentos e impressões, decorrentes das aproximações para a consolidação da pesquisa, em um espaço de discussão coletiva com a escola. Foi apresentado no dia 21/10/2014, durante a realização do evento, em Goiânia, pela pesquisadora Aldemira, coautora do artigo e então coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do vespertino e do noturno do CEM-03. Essa convivência com a escola, em 2014, com a equipe diretiva e professores, nos espaços de coordenação coletiva, proporcionou-me certa integração ao coletivo.

Assim, para a identificação do problema para esta pesquisa, diferentemente do que preconiza Barbier, que “geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador” (BARBIER, 2004, p. 119), avalio que minha presença no CEM-03 foi suscitada por mim, principalmente depois que decidi continuar ali, por mim mesma. Parece que a característica de minha presença ali inseriu-se mais na abertura feita pelo autor, mais à frente em seu texto, no Quadro 1, sobre a possibilidade para a iniciativa, com uma “proposta de esclarecimento do pesquisador profissional interessado pela situação” (BARBIER, 2004, p. 122).

Penso que houve uma confluência de interesses entre nós. O problema desta pesquisa, construído coletivamente com nossa pesquisa-ação e reconfigurado como situação-problema-desafio (REIS, 2011), emergiu de falas significativas locais sobre as ‘dificuldades de aprendizagem dos estudantes’ e reforçaram meu interesse investigativo para a construção coletiva do problema/objeto, com uma problemática local envolvendo isolamento disciplinar, dificuldade de aprendizagem e ‘evasão’. A expressão ‘dificuldades de aprendizagem’ para nossa situação-problema-desafio inquietou-me. Refleti criticamente com o demonstrado por Barbier (2004, p. 120) para uma “análise da

demanda”, quando se tem, como estribilho para a intervenção, a opção política pela seguinte pergunta, sempre presente: “Onde foram parar os excluídos?” (BABIÉ, 2004, p. 120). Em nosso caso, a exclusão estava sendo dos e das estudantes, considerados único/as responsáveis pelas dificuldades de aprendizagens, como estava implícito em nossa primeira forma de enunciar a situação-problema-desafio.

Compartilhei esse movimento teórico com os pesquisadores e questioneei nossa ideia inicial, sobre ‘dificuldades dos estudantes’. Eu tinha em mente a discussão sobre a necessidade de critérios para a Educação de Jovens e Adultos (VALDÉS, 2014) e, de uma forma simples e direta, convidei os pesquisadores para fazermos uma modificação em nosso enunciado e em nosso conceito sobre os estudantes, falando-lhes apenas sobre um ponto de vista mais geral, para nós. Sugeri a ele/as que nossa situação-problema-desafio se referisse a minha opinião, que começou a se formar naquele momento, sobre as ecorrelações de ensino-aprendizagem e ele/as concordaram com isso. Assim, a denominação e o conceito alteraram-se para mim e alterou-se também para todo o grupo pesquisador, com nossas práxis para a intervenção que realizamos.

Com as contratualizações iniciais e a escuta sensível entre nós, eu percebia que enquanto olhava e escutava, eu também estava sendo olhada, escutada e avaliada. Expus-me aos seus olhares, por exemplo quando atendi suas solicitações e dei-lhes exemplos concretos do que propunha para, depois disso, mostrarem-me que eles já tinham pensado em algo diferente, apresentando-me uma contraproposta (Diário de Itinerância: relatos do primeiro semestre de 2015).

Com a escuta sensível e a criação de vínculos intelectuais e pessoais entre nós, em 2014 e, com o interesse de alguns professores pelo meu projeto de pesquisa, no final do ano busquei algumas definições para o início da realização de uma intervenção coletiva. Apresentei minha proposta primeiramente ao diretor da escola, em dezembro de 2014 e depois, no início do próximo ano, apresentei-a aos demais professores. O diretor da escola acolheu minha sugestão. Cheguei à reunião com o diretor levando alguns delineamentos - para os quais contei com a ajuda da professora Aldemira, então coordenadora pedagógica - a fim de mostrar-lhe as viabilidades de minha proposta. Sugeri ao diretor uma intervenção com apenas uma turma, em quatro dias de aulas por semana, nos primeiros horários, pois um dia por semana os professores de cada área do conhecimento ficavam fora da sala de aula, para as reuniões de coordenação pedagógica. Com o tema “corporeidade”, sugeri o trabalho com as disciplinas de Artes e Educação Física e como



esses professores só têm uma aula por semana, por turma, sugeri que propuséssemos o projeto também para os professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e, assim, que trabalhássemos com as quatro disciplinas da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Levei à reunião com o diretor uma reelaboração que fiz de todo o horário da Educação de Jovens e Adultos do noturno do CEM-03, a fim de visualizar as aulas por turmas. Mostrei ao diretor como uma das turmas, no horário para o ano de 2014, já contava com aulas de todos os professores da área, nos quatro dias, necessitando apenas de uma relativa pequena mudança no horário (evidentemente tendo que enfrentar o efeito cascata), para que todos os quatro professores ficassem nos primeiros horários. Assim, mostrei-lhe que em meu planejamento considerei quatro aulas por semana e a reunião de coordenação pedagógica (quinta-feira para aquela área), somando os cinco dias da semana, sendo que eu estaria presente em todos os dias, para a observação participante e os registros para a pesquisa. Conversamos também sobre a importância do problema identificado pelos professores, envolvendo a evasão e a dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Argumentei ao diretor sobre o valor de um trabalho com arte, com a corporeidade e ecologia humana. Finalizei minha argumentação, esclarecendo que seria uma intervenção estética, pedagógica e interdisciplinar com a área de “Linguagens, códigos e suas Tecnologias”.

O diretor da escola acolheu minha proposta; foi gentil e educado. Dispôs-se a conversar com os professores, depois que o horário ficasse pronto e depois da identificação de qual seria a turma e os professores da área com os quais iríamos trabalhar. Afirmou que até a Semana Pedagógica, no início do ano letivo de 2015, já teria essas definições e falaria com os professores. Disse que era possível sim, uma reorganização do horário, pois o mesmo teria que ser todo refeito, para o próximo ano, mas que não seria possível definir a turma, de antemão. Disse que a possibilidade de colocar os quatro professores nas primeiras aulas de uma das turmas era de 80%. Contudo, ele demonstrou uma preocupação com o cumprimento dos conteúdos, em uma proposta interdisciplinar. Respondi-lhe que um projeto interdisciplinar tem que dar conta, justamente, dos conteúdos. Ele pareceu se tranquilizar com relação a isso, ressaltando uma similaridade e pertinência que viu entre as disciplinas da área e o projeto envolvendo o corpo e a arte.

Apresentou-me também outra preocupação dele e perguntou-me se a mesma poderia ser compatível com a minha pesquisa. Ele solicitou-me que a conversa fosse

pontual com os professores. Que não fosse um projeto “barulhento”, com grandes reuniões que alterassem a rotina da escola. Que fosse um trabalho centrado na parte prática. Que as conversas e convencimentos fossem como em “um trabalho de formiguinha” e para o qual ele se colocava à disposição, para ajudar. Que fosse assim primeiro, para só depois, “envolver todos os professores” (Diário de Itinerância, relato do dia 22 de dez. de 2014). Respondi-lhe que tais preocupações fazem parte dos princípios da pesquisa-ação na qual acreditamos. Que começar, primeiro, com uma só turma, foi inclusive uma ponderação da orientação do curso de doutorado e que, a meu ver, estávamos todo/as em sintonia, a exemplo de minha convivência na escola durante todo aquele ano de 2014, a qual o próprio diretor considerou como uma presença harmoniosa com o grupo do qual tomei parte. Chamou-me a atenção a preocupação do diretor em buscar um ambiente de tranquilidade para a pesquisa.

No início do ano de 2015, o diretor nos deu uma ótima notícia. Ele conseguiu reorganizar o horário, conforme a professora Aldemira, o professor Rômulo e eu tínhamos solicitado, no final do ano anterior. Informou-nos que os quatro professores da área estariam nos primeiros horários de uma mesma turma. Deu-me essa notícia alegremente, falando que "o primeiro passo já tinha sido dado" e demonstrando interesse por nossa pesquisa-ação. Como sempre, foi gentil e muito acessível. Até pediu que eu ficasse mais à vontade para telefonar-lhe, quando eu julgasse necessário. Disponibilizou-se para me enviar, por e-mail, as informações sobre a turma com a qual trabalharíamos, bem como o nome dos professores, o que só seria conhecido nos próximos dias, depois da reunião em que ele/as escolheriam suas turmas. Sugeriu que eu chegasse com um pequeno texto sobre o projeto para entregar aos professores.

Fui apresentada aos professores das disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” no início do ano de 2015, depois de um ano convivendo com a escola - período que chamei de escuta sensível. Apresentei-lhes minha proposta e decidimos juntos que realizaríamos uma intervenção nas aulas. Nossas corresponsabilidades e as discriminações dos papéis de cada um foram se esclarecendo aos poucos, em conversas pelos corredores e até durante as próprias aulas dos pesquisadores. Desde o início ficou claro para nós que pensaríamos e planejaríamos juntos. Ressaltei que eles ficariam com a responsabilidade sobre a regência das aulas e eu ficaria com as observações participantes. Nossos entendimentos foram prosseguindo também durante o ano de 2015, meio aleatoriamente pelos corredores, pois nesse ano as reuniões de coordenação coletiva

foram irregulares.

Nossos entendimentos se deram durante todo o tempo em que convivemos juntos. As contratualizações foram processuais e mantiveram uma abertura constante, porque sempre dependentes dos entendimentos em construção, entre nós; entendimentos também pessoais e emocionais, para a pesquisa-ação. Nossos encontros aconteceram antes e em intervalos das aulas, na Sala dos Professores, onde tivemos até uma oportunidade de um encontro maior, com quatro pesquisadores. Encontramo-nos também em duplas, durante as aulas dos professores. Contudo, essas conversas que tivemos em duplas logo se espalhavam pelo grupo todo. Eu levava para um o que conversava com o outro. Os pesquisadores, por sua vez, tinham sempre oportunidade de outros momentos de encontros, na escola, até entre todos eles, conforme eu percebia pela fluência que via no trânsito pelo grupo, daquilo que conversávamos em duplas. Entretanto, ressalto as dificuldades acarretadas pelas irregularidades dos encontros de coordenação coletiva, que não aconteceram como eu havia imaginado em nossas conversações iniciais.

Utilizamos um questionário narrativo como um instrumento complementar para a identificação do problema para a realização da intervenção. Para minha participação no planejamento das aulas e para minha observação participante das aulas da intervenção, com os pesquisadores locais do CEM-03, considerei a necessidade de conhecer melhor o/s estudantes - suas realidades, seus sonhos e planos para o futuro. Para essas aproximações e em busca de sentidos e significados para suas realidades discentes e de aspectos de seus ambientes educativos, elaborei uma proposta de instrumento de pesquisa, denominado inicialmente como “Questionário Dissertativo Existencial”, para uma proposta inicial. Essa proposta de instrumento investigativo foi reavaliada pelo/as pesquisadores e por mim. Eliminei as questões que tratavam meramente sobre o perfil do/as estudantes, mantive as questões anteriores sobre suas existencialidades, acrescentando mais três questões nesse sentido, somando 20 questões. Retirei a palavra “dissertativo” de seu título, ficando apenas “Questionário Existencial” (Apêndice 4, p. 346). 20 estudantes da turma 2ºG responderam ao questionário no mês de abril de 2015. 28 estudantes da Turma 3º C/2ºsem2015 – com alguns estudantes provenientes da turma 2ºG do 1ºsem2015 – responderam ao questionário em agosto de 2015.

Nossa intervenção se constituiu dos seguintes elementos:

- 1) O “Questionário Existencial”, como um instrumento complementar para a identificação de problemas para a realização da intervenção:

- 2) Os quatro planos com as experiências estéticas pedagógicas para a intervenção: “Experimento nº 1”, “Corporeidade”, “A Teia” e “*Selfie* Botânico”;
- 3) Nove aulas para a intervenção, com a efetivação dos quatro planos pelos pesquisadores;
- 4) Avaliações docentes investigativas finais;
- 5) O Mural Estético do/as Estudantes;
- 6) Fichas preparatórias para a roda de conversa final com os estudantes;
- 7) Roda de conversa final com os estudantes.

Percebi que nossas contratualizações entraram em uma nova fase, quando eu apresentei-lhes os documentos dos procedimentos éticos para assinarem. Essa gravidade ficou ainda maior com a solicitação que fiz para que escolhessem nomes com os quais eu pudesse denominá-los aqui, neste texto, sem identificá-los, como considere necessário no início da pesquisa-ação. Foi um momento leve e grave, ao mesmo tempo. Grave porque, diante do desejo dele/as de serem identificados e que eu usasse seus próprios nomes, eu respondi negativamente, chamando-lhes a atenção para os cuidados éticos que achei que devíamos ter sempre, em todos os casos, incondicionalmente. E foi também um momento leve porque cada um/a, com a minha insistência, escolheu apelidos para si, acolhendo o que já viam como um excesso meu, mas de forma lúdica, buscando apelidos que lhes fizessem sentido e, ao mesmo tempo, mostrando-me o quanto consideravam aquilo desnecessário. Em reunião de orientação para esse projeto (06/05/2015) acatamos a decisão dos pesquisadores, por considerar o caráter de coautoria e corresponsabilidades para suas participações na pesquisa-ação.

São dois os documentos assinados por nós, pesquisadores e pela direção da escola, com o registro de nossos entendimentos para a pesquisa-ação e uma síntese de nossas negociações e contratualizações processuais. O “Termo de Contratualização para Pesquisa-ação” (Apêndice 2, p. 342), e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 3, p. 344). Os seis pesquisadores dispuseram-se a tomar parte da construção coletiva da pesquisa-ação e a declarar suas anuências, assinando os dois documentos.

### **2.2.1 O/as professore/as pesquisadore/as**

No início do primeiro semestre do ano de 2015 fui apresentada pela direção e pela coordenação da escola aos professores da área de “Linguagens, códigos e suas

tecnologias” que atendiam a turma 2º G - área e turma definidas para a intervenção. Mesmo ainda não tendo tratado diretamente com esses professores, especificamente, os vínculos ali criados em todo o ano de 2014 impulsionaram os entendimentos e as contratualizações também entre nós.

O professor José Carlos, de Educação Física, inicialmente se mostrou interessado em tomar parte de nossa pesquisa. Ele já tinha se aproximado de nosso projeto, em 2014, e foi o único professor de outra área que não a área de “Ciências exatas” que conheci, naquele momento em que eu participava das reuniões de coordenação coletiva com o grupo de “Ciências exatas”. Em um intervalo de sua aula, nos encontramos na Sala da Direção. Ele se apresentou e falou comigo de sua disponibilidade para o projeto. Ao saber que sou professora de Artes, falou-me da pertinência que via para interdisciplinaridades entre Arte e Educação Física. Entretanto, não participou, efetivamente, da realização da intervenção em sala de aula, com os estudantes. Ele deu-me um sinal de que tomaria essa decisão no final do primeiro semestre do ano de 2015, ao me falar que estava muito cansado, sobrecarregado de trabalho e indisposto para a pesquisa-ação e no início do segundo semestre de 2015 ele confirmou-me essa sua decisão.

#### **Aldemira Rodrigues do Nascimento, professora de Língua Portuguesa**

Conheci a professora Aldemira junto com os outros professores do grupo de “Ciências Exatas” durante a escuta sensível para esta pesquisa, quando frequentei o CEM-03 na companhia de Julieta Borges Lemes, que tinha feito sua pesquisa-ação de mestrado com essa escola. Depois que decidi pelo trabalho empírico ali e iniciei minhas idas à escola, contei-lhe essa minha decisão e ela voltou a visitar essa escola comigo. Íamos juntas de carro próprio para Ceilândia e ela me ensinou o caminho. Convivemos com a professora Aldemira durante todo o ano de 2014, ano em que esta professora esteve na coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do CEM-03. No primeiro semestre de 2015, Aldemira esteve ausente, de licença médica e quando voltou, no segundo semestre de 2015 e se reintegrou ao nosso grupo de pesquisadore/as, sentiu falta de Julieta, que já não estava mais comigo – fora aprovada para o curso de doutorado e optara por outro *lócus* de pesquisa.

Foi com a professora Aldemira, ainda no período da escuta sensível, que nós – o professor Rômulo, de Biologia, outros professores da área de “Ciências exatas” e eu - definimos a situação-problema-desafio para nossa pesquisa-ação: ‘as dificuldades de aprendizagens dos estudantes’. Pareceu-me que Aldemira também não gostou desse

enunciado coletivo inicial e concordou logo com minha redefinição para “ecorrelações de aprendizagem” como nossa situação-problema-desafio que, posteriormente, no início do ano de 2015, foi acolhida e confirmada pelos novos integrantes do grupo pesquisador - professor Marcos, professora Mére, professor Nei, professor Rômulo e o professor José Carlos (que não prosseguiu em nosso grupo pesquisador).

Quando cheguei à escola no início de 2015 e não encontrei Aldemira, senti sua falta. No segundo semestre, assim que retornou, ela imediatamente declarou para mim seu desejo de continuar conosco, mesmo tendo ficado afastada da escola, por causa de problemas de saúde. Respondi-lhe que ela nunca saía dele; sua participação estava registrada e que fora até levada para os exames de qualificação.

A volta da professora Aldemira como pesquisadora para nossa intervenção foi acolhida por todos o/as integrantes de nosso grupo pesquisador, em 2015 – Rômulo, Mere e Marcos (o professor Nei, de Artes, ainda não tinha chegado à escola). Fiquei feliz com sua reintegração ao nosso grupo pesquisador e ficamos amigas, durante minha permanência em Brasília, mesmo sem nunca termos cumprido nossas promessas de nos encontrar para possíveis passeios pela cidade, no Parque Olhos D'Água, por exemplo, ou na Federação Espírita de Brasília, da qual Aldemira faz parte, ambos localizados perto da Quadra 411 Norte, onde eu morei.

### **Rômulo Santiago, professor de Biologia e Coordenador Pedagógico**

O pesquisador Rômulo tem cabelos longos, é alto, esguio e tem um sorriso largo. Coloca-se sempre de forma educada e gentil. Mesmo me parecendo estudioso e compromissado, pareceu-me também leve e brincalhão. Uma das imagens mais fortes que ficou para mim, do CEM-03, foi uma dele com outro professor que, aproximando-se, colocou os cabelos longos de Rômulo sobre sua própria cabeça, como que se apropriando deles para si. Isso aconteceu no ano de 2014, quando me dediquei às primeiras aproximações com a escola e frequentei as reuniões de coordenação coletiva às terças-feiras, convivendo com os professores da área de “Ciências de Exatas”, dentre eles, o professor Rômulo. Convivi também com a então coordenadora pedagógica, professora Aldemira e no decorrer de nosso processo de contratualizações os dois mantiveram suas coautorias para nossa intervenção.

O pesquisador Rômulo, com a professora Aldemira e outros professores da área das “Ciências Exatas”, tomou parte na definição da situação-problema-desafio para nossa

pesquisa-ação: ‘as dificuldades de aprendizagens dos estudantes’, que foi redefinida por mim como “ecorrelações de aprendizagem” e que se constitui como o problema para esta investigação. Essa situação-problema-desafio estabelecida para nossa intervenção foi acolhida e confirmada pelos novos integrantes do grupo pesquisador, os professores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

Como o professor Rômulo foi eleito coordenador da Educação de Jovens e Adultos do noturno, em maio de 2015, voltamos a nos encontrar e eu sugeri aos outros pesquisadores também a reintegração dele no grupo pesquisador, com vistas não apenas à continuidade de sua participação e envolvimento anteriores, mas naquele momento também com sua atuação como coordenador pedagógico e as possibilidades de sua inserção, nesse papel e fora da sala de aula, para as articulações de nossas discussões e planejamentos processuais para a construção coletiva de nossa intervenção e também para nossas reflexões, tomadas de decisão e avaliações finais. Todos os outros pesquisadores concordaram e acolheram o pesquisador Rômulo (conforme registros no Diário de Itinerância: relato do dia 27 de jun. de 2015, p. 19).

Antes do início do segundo semestre, quando definíamos o prolongamento da intervenção, ele se disponibilizou a entrar de forma mais efetiva para o projeto, colocando a possibilidade de criar, ele também, uma aula ‘coringa’ – a ser usada pelas quatro disciplinas da área (conforme registros no Diário de Itinerância: relato do dia 07 de jul. de 2015, p. 21-22). Rômulo, atuou também como um articulador para nossa intervenção, no seu prolongamento para o segundo semestre de 2015, ajudando, na medida do possível, os encontros e contatos entre nós. Sua participação foi ativa também pela Internet: por *e-mail* e em nosso grupo de *WhatsApp*.

No final do ano de 2015, quando voltamos para uma reflexão e avaliação de nossa intervenção, Rômulo considerou a importância da formação dos professores e da Escola de Aperfeiçoamento Profissional Educacional – EAPE. De acordo com Rômulo, os professores do Distrito Federal - DF, por meio de seu sindicato, vincularam no plano de carreira a responsabilidade da Secretaria de Educação em oferecer os cursos, sendo que alguns governos tiveram que revitalizar a EAPE. Rômulo considera que, com isso, essa escola de formação de professores passou a oferecer bons cursos, inclusive com bolsas para cursos de mestrado.

Entretanto, o pesquisador Rômulo, professor de Biologia, à época em que buscou melhorias para sua formação, disse que a opção que teve foi uma especialização em uma

faculdade à distância, particular, com a qual fez uma pesquisa de campo em um posto de saúde e investigou como os jovens são acolhidos na rede pública de saúde. Foi no ano de 2009, e investigou também o Índice de Desenvolvimento Humano da cidade de Ceilândia, ranqueando-a como se fosse um país e classificando-a com relação a outros, além de buscar conhecimentos também sobre as fontes de pesquisa nas quais os adolescentes confiam e das quais se utilizam em suas buscas de orientação no que diz respeito a prevenção e a saúde sexual. Sobre isso, Rômulo fez um gráfico, aplicou questionários e considerou que, hoje, isso deve estar desatualizado. Contudo, segundo ele, a preocupação continua, pois, o problema existe. Rômulo ressaltou que essa é a linha de trabalho pela qual ele se interessa e que, basicamente, é a sua vivência, mesmo que tenha engavetado sua pesquisa, a qual desde o ano de 2009 não a pegou mais.

Rômulo disse que fez outro curso de especialização em outra instituição à distância, com uma metodologia “de marcar X, do jeito que alunos gostam” (vídeo SAM 0883: “Conversa final avaliativa docente”). Disse que foi de marcar X, mas que foi bom porque escolheu um curso de sua área, leu todas as apostilas e aprendeu muito. Assim, Rômulo considera a qualidade institucional dos cursos que fez e a qualidade também de seu envolvimento com eles, com os quais tem alcançado suas progressões funcionais previstas pelo plano de carreira. Ele tem planos de fazer um curso de mestrado.

### **Mere, professora de Língua Inglesa**

Fui apresentada a professora Mere, rapidamente, no dia 09 de março de 2015, pelo diretor da escola, que me acompanhou até a sala de aula dela. O diretor falou-lhe de minha pesquisa, ressaltando que eu já estava na escola desde o ano anterior e indicou-lhe o meu projeto. Falei-lhe da situação-problema-desafio para a pesquisa-ação, da forma coletiva com a qual a definimos e de minha sugestão de trabalharmos com as corporeidades dos estudantes com o objetivo de contribuir para as melhorias nas aprendizagens. Além disso, disse-lhe que a proposta era para todos os professores de sua área, para um trabalho interdisciplinar. Ela respondeu-nos que aceitava conversar comigo, em um horário de coordenação, às quintas-feiras, quinzenalmente. Nesse dia a professora Mere disse também que não queria se envolver com nada que aumentasse o trabalho que já tinha.

“Mere”, com a pronúncia aberta: “Mére”, chama-se Maria de Oliveira Souza. Em uma aula com seus alunos, em que eu estava presente, alguns meses depois que nos



conhecemos, ela falou sobre os significados e sentidos dela para o seu nome, “Maria”, o qual modificou para “Mere”. Contou aos estudantes que quando criança tivera seu nome, Maria, relacionado à pobreza, à sua descendência africana, à profissão de empregada doméstica e, mesmo, a uma pessoa feia, como foi considerada por coleguinhas seus, em sua infância, na escola. Relatou ter superado as discriminações que sofreu e que não tem mais problemas com seu nome “Maria”. Acha-o bonito, simples, mas que adotou para si o nome “Mere”, desde que se tornou professora de Língua Inglesa e começou a ser chamada assim por alguns estudantes. Disse que escolheu essa grafia porque considerou a possibilidade de acrescentá-lo ao seu nome, a exemplo do Lula, ou da Xuxa e outras pessoas que assim fizeram, pois a lei brasileira permite isso, e não queria um nome com a redundância de “Maria Mary”. Perguntei-lhe se não haveria a necessidade da grafia com o assento, “Mére”, e ela me respondeu que não é necessário e não é orientado pela regra ortográfica correspondente de nossa língua, para esses casos (Diário de Itinerância: relato do dia 10 de ago. de 2015, p. 9).

No dia seguinte ao dia em que nos conhecemos, vi quando Mere entrou na Sala dos Professores apressada. Nesse dia só nos cumprimentamos. Considerei a necessidade de buscar mais abertura da parte dela e achar um jeito de modificar sua predefinição de que só poderíamos conversar, às quintas-feiras, quinzenalmente. Quinze dias era tempo demais para eu esperar, principalmente naquele momento inicial. Contudo, considerei que se tratava de uma questão delicada e que insistências inoportunas de minha parte poderiam prejudicar pequenas conquistas obtidas.

Da próxima vez que me encontrei com Mere, foi ela que tocou no assunto da pesquisa. Falou-me que já tinha entendido tudo o que eu estava querendo. Eu tinha entregado a ela uma cópia do “Projeto Simplificado: o corpo como espaço de pesquisa” (Apêndice 5, p. 348). Escrevi esse texto por sugestão do diretor para que eu abordasse os professores com algo em mãos, pequeno, para que os professores não tivessem que ler um texto grande demais. Mere disse que, sabendo o que eu queria, já tinha até pensado em um tema: as “novas tecnologias”, tão presentes e que, segundo ela, todos os professores poderiam, tranquilamente, trabalhar com isso. Percebi certa disposição dos professores/as do CEM-03 em trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação e penso que, talvez, tenha sido também pela influência do trabalho, ali, do grupo de pesquisa Proeja Transiarte, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Respondi-lhe que o tema que ela pensou fazia sentido para mim. Ademais,

considero que um professor contemporâneo - que vive e se preocupa com nosso tempo, não pode se apartar das 'novas' tecnologias, dada a rapidez com que elas são inventadas e popularizadas e sua importância em nossas vidas. Disse do valor disso para as artes, que ao longo de sua história sempre andaram de mãos dadas com a tecnologia e, mesmo, com a própria invenção de novas tecnologias. Disse-lhe da possibilidade que eu via para a agregação desse tema, dela, com outro, muito caro ao projeto. Ela, então, me perguntou se já existia outro tema, para o projeto. Disse-lhe que sim. Diante da situação-problema-desafio envolvendo as dificuldades de aprendizagens dos estudantes - conforme o enunciado pelo grupo pesquisador - e com vistas a um tipo de relação mais favorável para a construção de conhecimentos, o projeto já tinha outro tema, também muito importante, ao lado das novas tecnologias.

Eu estava a uns três lugares distantes dela, ainda próxima da porta de entrada da sala, na extremidade da mesa e Mere me chamou para me sentar mais próxima a ela. Começamos um diálogo proveitoso para esta pesquisa e que também me proporcionou bem-estar. Ao final de nossa conversa, Mere disse que, colocado de forma objetiva, o que eu estava querendo não passava disso. Eu estava pretendendo um trabalho interdisciplinar, com os professores da área trabalhando um só tema, coisa que eles, professores, já conheciam. Respondi-lhe que sim, e que além de interdisciplinar, eu tinha em mente também um trabalho transdisciplinar e estético, envolvendo outras dimensões da realidade, como os saberes tradicionais dos estudantes, as artes, suas corporeidades e até aspectos espirituais dos participantes, para o enfrentamento da situação-problema-desafio. Nesse dia conversamos por muito tempo, sobre a questão da pesquisa, questão essa voltada para nossa situação-problema-desafio; sobre corporeidade e os sentidos estéticos, sobre interdisciplinaridade, sobre transdisciplinaridade e sobre a dimensão do sagrado, para as pessoas. Percebi que para Mere foi importante minha ponderação de que qualquer resultado de nossa intervenção seria importante para nossas avaliações e reflexões, tanto os que considerássemos positivos como os negativos e que, além disso, não trataríamos apenas dos resultados, mas também dos processos. Quanto a trabalharmos com o tema sugerido por ela, as novas tecnologias, apresentei-lhe como uma possibilidade para isso que os estudantes capturassem imagens de algo que eles fizessem, nas aulas com corporeidade, imagens fixas e em movimento e que, depois, eles poderiam editar um vídeo e, talvez, montarem uma instalação artística com o vídeo de uma performance deles. Essa nossa conversa foi em um dia de reunião de coordenação coletiva (Diário de Itinerância: relato

do dia 19 de mar. de 2015, p. 6-10). No entanto, as conversas entre Mere e eu foram mais frequentes, também em seus horários individuais de estudo, em intervalos de aulas, na sala dos professores; antes, durante ou depois de suas aulas e também pelos corredores da escola.

### **Marcos Aurélio Rezende, professor de Língua Portuguesa**

Conheci o professor Marcos no início do mês de março de 2015, quando fui apresentada a ele por um integrante da equipe diretiva da escola, que me acompanhou até a sua sala de aulas. Eu estava à vontade, com clareza do que queria falar ao professor, sobre minha proposta de intervenção na área dele, com um trabalho pedagógico e interdisciplinar com a corporeidade e a dimensão estética dos estudantes, em busca de melhorias para as aprendizagens. Marcos demonstrou receptividade e pareceu acolher minha presença e as breves informações que lhe dei sobre a pesquisa e disponibilizou seus horários vagos para conversarmos. Também se disponibilizou para reuniões à distância e sugeriu que eu criasse um grupo de *e-mail* para nós.

Depois de dois dias, tivemos outro encontro. Fui até sua sala de aulas e contei-lhe que ficara o primeiro horário com a Turma 2º G. Conversamos sobre nossos papéis para a pesquisa, ele como o professor regente responsável pelas aulas que iríamos planejar, com corporeidade, e eu como observadora participante de nossas investigações, durante essas aulas e ele concordou que eu entrasse para suas aulas.

Em nosso terceiro encontro, Marcos também foi receptivo. Isso para mim era importante, pois ainda não tinha convivido com os professores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” e tinha a sensação de estar começando tudo de novo – meu trabalho de escuta sensível e criação de vínculos intelectuais e pessoais, ao qual houvera me dedicado todo o ano de 2014.

Conversamos sobre o projeto para esta pesquisa e a situação-problema-desafio estabelecida por seus colegas. Conversamos também sobre transdisciplinaridade como uma atitude diferente de outras mais positivistas de lidar com o mundo e com a construção de conhecimentos, para as aulas e os professores da área. Ele disse que nunca ouvira falar sobre transdisciplinaridade e que queria compreender melhor. Falei-lhe sobre um texto que fiz para entregar-lhes, com a apresentação de minha proposta, “Projeto Simplificado: o corpo como espaço de pesquisa”. Marcos pediu que eu lhe entregasse naquele momento mesmo, pois ele já queria ir dando uma olhada.

Nesse dia ele me chamou para conversar em sua sala, pois tinha horário vago. Disse-me que estava estudando para fazer uma prova de seleção para um mestrado em linguística, na Universidade de Brasília-UnB e que não estava com muito tempo, mas que o objetivo dele era ajudar-me, com meu projeto. Respondi que sim, que precisava de ajuda e que agradecia muito sua disposição, mas que a ideia principal de meu projeto era outra: que ele avaliasse seu interesse e identificações com o projeto e que, caso o assumisse para uma intervenção em seu trabalho docente, que o inserisse em suas aulas. Assim, seríamos um pelo outro, mas estudando e nos transformando juntos e até, talvez, como irmãos intelectuais. Disse que eu me animara com ele, sabendo que tem planos para um mestrado e que, talvez, este projeto pudesse ajudar em seus estudos. Ele disse que assim seria muito melhor.

Durante todo o ano de 2015, nossas conversas foram frequentes. No início do ano ele me enviou um arquivo de computador com slides de seus conteúdos, já planejados e distribuídos por todo o seu plano de curso, para que eu lhe sugerisse como introduzir o trabalho com a corporeidade dos estudantes. Dei-lhe algumas ideias, por exemplo a de que ele poderia levar os estudantes - com atuações performáticas durante todo o decorrer da aula - a compreenderem sua exposição normal dos conteúdos, mas agora com outra postura, outra visão de mundo e uma nova corporeidade, enquanto assumissem outros aspectos de si mesmo, normalmente não acessados durante uma aula tradicional. Os estudantes estariam assumindo aspectos de si mesmos (por isso tratava-se de realidades da própria vida dos estudantes), mas estariam, com a performance, distanciando-se da realidade usual, comum, por meio de suas criações performáticas, com arte, ou seja, com a imaginação e criação. Falei ao Marcos que performance artística tem a ver com a manipulação do tempo e do espaço. Que ele poderia, por exemplo, criar novas configurações para o espaço da sala de aula e os corpos dos estudantes. Ou que ele poderia dar aulas fora da sala. Ou com os alunos em pé, ou criando gestos, para suas performances.

Marcos disse que com minhas sugestões tinha se interessado ainda mais pelo projeto. Que isso lhe fizera sentido e pareceu-lhe de grande utilidade para melhorar suas relações com os estudantes. Avisou-me que não estaria presente na próxima quinta-feira de planejamento coletivo, ofereceu, novamente, seus horários vagos para conversarmos e ressaltou que me dava total liberdade para levar aos outros professores o que discutimos e o que ele considerava importante. Explicou melhor, para que eu falasse para os seus colegas que sua preocupação era, sim, modificar suas aulas, pois percebia que os estudantes não

estavam aprendendo direito. Que queria aulas novas, mas que, para ele, é fundamental garantir os conteúdos (Diário de Itinerância: relato do dia 13 de mar. de 2015).

### **Nei Cirqueira, professor de Artes**

Nós constituímos nosso grupo pesquisador e ficamos - a professora Aldemira, o professor Rômulo, o professor Marcos, a professora Mere e eu - na expectativa de que um professor de Artes chegasse à escola. Fui informada no final do mês de maio de 2015 por um integrante da equipe diretiva, que colaborou com nossa intervenção, de que o professor Nei, de Artes, tinha chegado à escola (Diário de Itinerância: relato do dia 28 de maio de 2015, p. 21). Com isso, decidimos conversar com ele e convidá-lo para integrar nossa pesquisa-ação, quando ainda só sabíamos o seu nome. Marcos considerou a importância da entrada desse professor para o nosso grupo pesquisador. Conteí-lhe que professor Rômulo também concordava, ressaltando que o professor Nei era da área de teatro e poderia contribuir para nossa *práxis* com corporeidade e, talvez, com performance artística, se mantivéssemos essa ideia.

O pesquisador Rômulo, coordenador pedagógico, teve uma conversa preliminar com o professor Nei sobre o nosso projeto com estética e corporeidade e perguntou se ele tinha interesse. Contou-nos a resposta de Nei: que já tinha começado suas aulas a alguns dias e que estava querendo trabalhar com expressão corporal dos estudantes e que, caso pudéssemos fazer alguma interlocução com esse seu conteúdo, sua resposta poderia ser afirmativa. O Marcos, o Rômulo e eu comemoramos essa notícia, pois era justamente o que estávamos precisando para avançar com a intervenção. Combinamos, então, conversar com ele, na próxima semana (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de jun. de 2015, p.10).

Na noite da próxima terça-feira, olhei o horário de aulas do professor Nei, fui até sua sala de aula e me apresentei a ele. Quando lhe falei o meu nome ele demonstrou certa familiaridade comigo e foi bastante amigável, desmanchando um estranhamento que se formou em seu semblante quando lhe chamei a porta, interrompendo sua aula. Senti mesmo que o Rômulo tinha conversado com ele, sobre o projeto e sobre mim, e senti sinceridade e satisfação nele, com o meu convite. Falei-lhe muitíssimo rapidamente sobre o tema com corporeidade, a situação-problema-desafio e nosso objetivo geral: contribuir para melhorias nas aprendizagens. Entreguei-lhe um cronograma que fizemos para a intervenção e ofereci uma cópia de um livro do Boal (1991), com o qual eu tinha feito uma compilação em um texto que chamei de “Baú de ideias”, a pedido dos pesquisadores. Nei dispensou a cópia e disse que tinha um exemplar do livro e isso me alegrou muito, porque além de ser um sinal

de que ele já chegou à escola próximo ao ponto em que nós estávamos, em nossos planos, também já conhecia o material com o qual estávamos trabalhando, um sinal também de nossas proximidades intelectuais – pedagógicas, éticas e estéticas.

O professor Nei também me falou de sua falta de tempo, normalmente, e naquele momento ainda mais agravada pelo fato de ter acabado de chegar à escola e já ter que regularizar a situação da disciplina com os estudantes. Perguntei-lhe se poderíamos deixar para conversar depois de uns dias. Ele concordou, dizendo que assim poderia se concentrar melhor em nossa conversa. Despedimo-nos e eu fiquei com uma ótima impressão do professor Nei. Jovem, com roupas casuais e usando um brinco na orelha esquerda. Achei-o bonito, com um rosto iluminado e com sorriso aberto (Diário de Itinerância: relato do dia 16 de jun. de 2015, p. 17). Nosso encontro marcado para o mês de julho não aconteceu. Mesmo tendo combinado com os pesquisadores, quando cheguei à escola soube que o Conselho Escolar tinha sido antecipado e que todos os professores tinham sido dispensados, para finalizarem o preenchimento de seus diários.

Só me encontrei com o professor Nei pela segunda vez depois das férias. Eu ia em direção a sua sala de aulas e encontrei-o a meio caminho, na entrada da escola. Ele me viu, olhou-me com um sorriso e falou-me “Oi, lindona!”, e pediu-me para que marcássemos nosso encontro para o dia seguinte. Contou-me que já tinha dado uma olhada no projeto e que tinha recebido meu *e-mail* para o nosso grupo pesquisador, com a socialização dos planos, mas que ainda não tinha lido com mais atenção (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de ago. de 2015, p. 13-14).

Nesse encontro, Nei foi chegando e já pedindo para que eu lhe falasse sobre o projeto de pesquisa. Informei-lhe, primeiramente, sobre as relações entre minha vida pessoal, profissional, minhas opções políticas e o meu projeto de doutorado. Falei-lhe sobre o caráter coletivo e de corresponsabilidades de uma pesquisa-ação e sobre a constituição do problema da pesquisa, tomado como situação-problema desafio pelo grupo pesquisador e falei também sobre a constituição do próprio grupo pesquisador, com seus colegas. Falei-lhe sobre o tema da pesquisa, “corporeidade” – dimensões físicas e estéticas, para as investigações. Que estávamos tentando construir uma metodologia interdisciplinar, com aulas ‘coringas’ – estruturas que poderiam ser usadas e/ou ressignificadas por diferentes conteúdos/professores. Essa metodologia poderia se caracterizar também como transdisciplinar se, dentre outras atitudes, pudéssemos abordar outras dimensões, além da dimensão científica, para o trabalho com os conteúdos das disciplinas - como as

espiritualidades, os sentidos comuns e as necessidades próprias dos estudantes, conosco aprendendo a nos relacionar com os valores e culturas deles.

Falei-lhe também sobre a situação-problema-desafio, que de ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’ foi ressignificada por mim com a noção de ecorrelações de aprendizagens. Falei das noções de Maturana (2002), pressupondo o amor como a emoção de base para o movimento de aceitação recíproca entre as pessoas, em seus agrupamentos sociais - em nosso caso, na Educação de Jovens e Adultos. Nei me ouviu atentamente e não me forneceu, naquele momento, nenhuma opinião sobre o que lhe relatei, mas me afirmou sua decisão de integrar-se ao nosso grupo. Disse-me que poderia sim, desenvolver em suas aulas uma culminância para nossa intervenção e utilizar tanto o processo como o produto dos estudantes para as avaliações de sua disciplina. Falei de minhas entradas nas aulas dos pesquisadores para observação participante e informei-lhe de meu trabalho com os registros dos dados e anotações no Diário de Itinerância para as descrições e interpretações coletivas sobre o objeto da pesquisa - que se constituiria justamente na intervenção coletiva que estávamos construindo. Ele compreendeu e aceitou prontamente (Diário de Itinerância: relato do dia 12 de ago. de 2015, p.16).

O professor Nei reafirmou seu interesse em tomar parte da intervenção e como ele não estaria presente às reuniões de coordenação coletiva, às quintas-feiras, informei-lhe sobre os principais procedimentos para o prosseguimento da intervenção, com as definições já alcançadas pelo grupo pesquisador. Nei demonstrou interesse pelas aulas que já tinham sido criadas pelo grupo, as quais eu estava chamando de aulas ‘coringas’: “A teia”, “Experimento nº 1”, “Corporeidade” e “Selfie”. Certificou-se de que era com os estudantes da turma 3º C e acessou, depois, esses planos em suas íntegras, postados por mim em nosso grupo de *WhatsApp*. Disse que ao final daquela etapa de nossa intervenção poderia orientar os estudantes para a criação de alguma obra artística, talvez uma performance com o tema “Corporeidade”, dialogando com os acontecimentos de todas as aulas/disciplinas de nossa intervenção.

## 2.5 ETNOMETODOLOGIA: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

A busca por respostas possíveis à questão da pesquisa configurou-se como porta de entrada para as unidades de significados em identificação – em escolha, dentre a integralidade dos registros, constantes em suas três dimensões formais de origem: “planejamento, “aulas” e “avaliações”. Os acontecimentos em escolha foram os que vi como significativos e interessantes para a questão de como uma intervenção com base no trabalho com as dimensões corporais e estéticas dos estudantes pode levá-los a uma presença mais plena para a transformação das informações das aulas em conhecimentos, a fim de contribuir para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Considerei o amor como estratégia para minhas análises, interpretações e interconexões, em busca de relacionamentos mútuos, em abordagens sustentáveis e nutritivas para os diferentes interesses e teorizações de cada professor do grupo pesquisador, buscando ter como base a ternura e empatia pelas necessidades locais. Interessei-me também por mim e minhas mudanças, ou não, com nossas relações.

O relato da parte empírica desta investigação concentra-se no terceiro capítulo e suas três partes funcionam como organizadoras de meu relato da experiência, onde busco as primeiras descrições e compreensões das experiências e busco também escolher, dentre os registros, os que puderem ser estabelecidos como unidades de significados e emprestem inteligibilidades do campo, para as análises. Para a escrita do terceiro capítulo e descrevendo as experiências, mantive entre parênteses as referências de localização, no diário de itinerância, dos dados construídos, para que me fosse possível voltar aos mesmos e manuseá-los com mais facilidade, principalmente os acontecimentos em escolha como unidades de significados para a criação de categorias matrísticas de análise. De forma semelhante, no quarto capítulo e para as análises das categorias matrísticas mantive entre parênteses a referência interna para a localização, no terceiro capítulo, das unidades de significados identificadas, para revisitá-las no contexto das descrições das experiências, facilitado meus retornos, na busca de afinar a sintonia com seus significados.

Isso me ajudou a não me perder na prodigalidade dos registros do Diário de Itinerância, facilitando a operacionalidade para as idas e voltas aos acontecimentos e seus sinais que, depois de pré-escolhidos, demandaram confirmações de suas potencialidades para a investigação de se e como o trabalho pedagógico, estético e transdisciplinar pode contribuir para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a recorrência aos dados construídos, manuseando-os com mais



facilidade, ofereceu-me a operacionalidade para as verificações de nossas interpretações dos acontecimentos empíricos – os dados e acontecimentos registrados no Diário de Itinerância e as escolhas pelas quais finalmente me decidi, dentre todos, por aqueles relatos e narrativas que, a meu ver, despontaram-se como unidades de significados importantes e interessantes para a questão e para o objetivo dessa investigação.

Para identificar as falas dos estudantes na “Roda final de Conversa com os Estudantes” utilizei os nomes fictícios de Vitória, Rubens Pedro e Luísa para os quatro estudantes que participaram. Os pesquisadores optaram por serem identificados nesta investigação e assim, utilizei seus nomes próprios para todo este texto.

Para a criação de estruturas gerais conceituais para o aprofundamento das análises e interpretações considerei as descrições, análises e inteligibilidades dos pesquisadores locais e chamei essas categorias analíticas de **categorias matrísticas**, pois concebi-as identificando-me com a noção de caminhos explicativos de objetividade entre parênteses, de Maturana (2002, p. 250). Nesta investigação, o objeto – a intervenção – e as relações vividas, as quais intento descrever e analisar, não existiram de forma independente do que eu fiz no campo, onde e quando eu influencie e fui influenciada. Compreendo a noção desse autor de que a objetividade sem parênteses da cultura e ciência ocidentais modernas desconhecem as implicações recíprocas entre observador e ‘observados’, em um jeito de ser e conviver baseado na coação dos argumentos pretensamente universais, onde não cabe falar sobre ética e amor. Além disso, busco uma aproximação das discussões desse autor sobre sociedades matrísticas (MATURANA, 2004), compreendendo a noção de cultura patriarcal como uma forma de convivência baseada na autoridade, na justificação racional e na dominação sobre os outros por meio da apropriação da verdade. Entrelaçando essas noções desse autor, vejo identificações intrínsecas e mútuas entre a objetividade sem parênteses e elementos patriarcais de coação e dominação, no sistema de explicações da cultura e ciência ocidentais modernas e busco distanciar-me desses modelos. Com essa interpretação, intento uma aproximação da estrutura de ações e emoções desta investigação com a noção de cultura matrística de Maturana (2004), buscando deslocamentos como: ao invés de conspiração, projeto e trabalho comum; ao invés de competição, colaboração; no lugar de aparência, olhar para o outro; no lugar de autoridade, corresponsabilidade e cooperação (MATURANA, 2004). Ao denominar as categorias analíticas como **categorias matrísticas** busco uma aproximação com a presença mística feminina e seu regime de acolhimento, no lugar de hierarquia e autoridade. Busco pelo sagrado feminino e os valores

predominantes daquele ponto de nossa evolução humana, há milhares de anos atrás, quando não havia nem patriarcado, nem matriarcado - onde o amor foi a emoção fundamental.

As categorias matrísticas, com seus sentidos diretivos gerais, encenaram-se como se fossem regras capazes de classificar as unidades de significados e como se fossem capazes de separar inequivocadamente cada unidade de significado e inserí-la no que seria sua única possibilidade de categorização. Entretanto, pode-se perceber a possibilidade de inclusão de uma unidade de significado em mais de uma categoria matrística. Para aceitar essa liberdade de trânsito das unidades de significados entre as diferentes categorias matrísticas que criei, busquei autorizações e fundamentações no preconizado por Macedo (2012) sobre as possibilidades para as análises e compreensões das compreensões e inteligibilidades dos pesquisadores, considerando, com o autor, que essa inteligibilidade, “[...] não é jamais assimilada por uma suposta forma de compreensão das coisas que assimila e apaga através da lógica compreensiva do pesquisador” (MACEDO, 2012, p. 92).

Busquei uma organização das unidades de significados em seleção para articulá-las a proposições de ordem gerais - as categorias de análise - e desenvolver relações com essas proposições buscadas, por meio de derivações e inferências de declarações teóricas gerais, a partir de ideias que perpassam os diferentes acontecimentos significativos em escolha. Confrontei as unidades de significados escolhidas com as teorias escolhidas e o objetivo da pesquisa. Com essa triangulação, reuni unidades de significados semelhantes em conjuntos e desses conjuntos inferi as categorias matrísticas - os marcos teóricos de análise para as próprias unidades de significados.

Utilizei também registros imagéticos das unidades de significados e as imagens foram também importantes para esta investigação. Tomei-as no sentido de “sintomas” (DIDI-HUBERMAN, 1998) de acontecimentos significativos para a questão da pesquisa. Busquei explorar a dialética das imagens e os diálogos entre seus tempos: os instantâneos de presente, sua inexorável condição de passado - com seus recalques - e os sintomas que sempre deixam do futuro. Imaginei as imagens com três cascas: uma concreta, com seus conteúdos formais, uma invisível, com seus conteúdos simbólicos e outra que, além de invisível, é também imponderável. E tentei descascá-las, buscando também pelos desejos latentes e virtualidades dos acontecimentos significativos que elas apresentam, com seu futuro de conhecimentos e de não conhecimentos para esta investigação, pois compreendo que saber e não saber andam de mãos dadas, conforme o demonstrado por Didi-Huberman (2005, p. 21).

Considerarei também as noções de etnoimagens, de Macedo (2012), para compreender e interpretar realidades das unidades de acontecimentos significativos apresentadas pelas imagens, com sua afirmação de que:

“O não-verbal não substitui o verbal, mas convive com ele, ou seja, as palavras ou frases podem compor o visual, com o sonoro, numa nivelção e transformação de todos os códigos. Sua característica plurissígnica gera sua segunda característica estrutural, ou seja, insere-se no espaço da página onde é escrito e, concomitantemente, transforma o próprio espaço em linguagem, caracterizando-o como manifestação privilegiada do não-verbal” (MACEDO, 2012, p 136).

Assim, o tratamento que busquei dar para as imagens e para o texto escrito foi na linha de meus estudos de mestrado (OLÁRIA, 2010) sobre a função da imagem como um dado a ser investigado e não apenas como meras ilustrações. Além disso, busquei fazer com que as imagens precedessem o texto, para as análises e interpretações. Muitas vezes, o texto também contém elementos ficcionais, posto que as análises e interpretações também são teses, rivalizando com o ficcional da imagem. Portanto, busquei uma independência entre imagens e textos, além de tratá-los, ambos, como objetos de investigação.

Entreguei todas as imagens desta pesquisa - tanto as fixas quanto os vídeos - ao grupo pesquisador, por mensagens de e-mail e pelo disco *Google Drive* - pela “nuvem” na Internet, como está sendo chamado esse tipo de disco virtual. Fiz isso processualmente, durante os dois anos que ali convivi, à medida em que as imagens iam sendo feitas por mim, com fotografias e audiovisuais. Disponibilizei também a maior parte de minhas anotações para o Diário de Itinerância, que foi lido pelos professores pesquisadores que, algumas vezes, participaram também da escrita. Quanto à disponibilização, ou não, das imagens dos estudantes a estes, deixei a critério dos pesquisadores locais, que como professores decidiriam com seus alunos e com seus critérios éticos profissionais como fazer desdobramentos pedagógicos desse material, para além de nossa intervenção. O álbum pensado para nossa intervenção, pelo pesquisador Rômulo, não foi concretizado pelo grupo pesquisador, principalmente, a meu ver, pela necessidade de encerrarmos nossa pesquisa.

Enfim, para as análises dos dados construídos – inclusive dados imagéticos - identifiquei as unidades de significados a partir de seus surgimentos no campo; agrupei as unidades de significados por semelhanças teóricas; aproximei os agrupamentos criados com as unidades de significados às teorias adotadas e elaborei as categorias de análise, que denomino categorias matrísticas, relacionando-as ao referencial teórico.

### 3 O CAMPO: OLHARES, REFLEXOS E INTELIGIBILIDADES

Três meses e 200 quilômetros - são essas as distâncias entre mim e o campo - neste momento da escrita e essas medidas não dão conta da sensação de separação que ora sinto, com as imagens fugidias desses dois anos tão concretos de minha vida. A Quadra 411 Norte, em Brasília – DF, onde morei durante dois anos do curso dessa investigação, as escolas Parque e Classe dessa mesma quadra, onde meu filho, hoje com nove anos, estudou durante esse tempo, a Via Estrutural com sua “Boutique das Frutas”, meu caminho para a cidade de Ceilândia e o próprio CEM-03 - todos esses espaços tão “meus” até tão pouco tempo, me parecem, agora, esvanecidos pelas camadas de ar e seus mistérios, acumulando-se entre nós, a cada medida de tempo e de espaço que nos separa.

Mas despontando dessa espessa névoa que hoje parece me separar das vivências que tive com o CEM-03 e convidando-me a ver de novo, está a materialidade do Diário de Itinerância, a me olhar como que esperando para desmentir esse temor de uma quase perda. São registros nossos - meus e dos pesquisadores locais - textos escritos, áudios gravados, textos imagéticos com registros fotográficos e vídeos. São registros de textos descritivos, reflexivos, avaliativos e também textos para planejamentos. E também de nossas dinâmicas de conversações, nesses dois anos de trabalho investigativo e de amizades.

<b>REGISTROS DE ACONTECIMENTOS COM A PESQUISA-AÇÃO</b>	
<b>Diário de itinerância: anos de 2014 e 2015</b>	Texto escrito para planejamento da intervenção: 51 páginas
	Texto escrito com observação participante: 230 páginas
	Fotografias: 448
	Áudios: 22
	Vídeos: 34
	Mídias em computador (power point): 2
	1 fotomontagem (o plano “Selfie”)
<b>11 documentos institucionais do CEM-03</b>	1) Formulário perfil para a EJA; 2) Calendário de atividades pedagógicas para o 2º Semestre de 2014; 3) Calendário de atividades pedagógicas para o 1º Semestre de 2015; 4) Calendário de atividades pedagógicas para o 2º Semestre de 2015; 5) Formulário para plano de curso; 6) Horário de aulas para o 1º Semestre de 2015; 7) Horário de aulas para o 2º Semestre de 2015; 8) Listagem de alunos da Turma 2º G; 9) Listagem de alunos da Turma 3º E; 10) Portaria nº 284: Distribuição de carga horária/2015; 11) Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; 12) Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio; e 13) diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017/SEEDF.

Tabela nº 5: “Acontecimentos registrados com a pesquisa-ação”. Visualização geral dos acontecimentos vivenciados. Organizada por mim, entre 06 de mar. e 15 de jun. de 2016, a partir de arquivos pessoais.

As reaproximações com os acontecimentos da pesquisa-ação por meio do manuseio dos registros, bem como a visualização geral proporcionada pelo processo de organização reinseriu-me, aos poucos, em nossas vivências. Entretanto, meu olhar se deslocou. Não sou mais aquela quando, um dia, talvez, vir novamente a “Boutique das Frutas”, no caminho para o CEM-03; como não sou mais aquela ao analisar e interpretar, hoje, os sinais que deixamos no Diário de Itinerância, com vistas ao objetivo e à questão desta pesquisa.

Percepções e sentimentos gerais de crise para a educação e suas paisagens de dificuldades configuram-se como um contexto para a formulação da questão inicial para esta investigação. As perspectivas teóricas adotadas para o trabalho estético e pedagógico com a corporeidade de professores e estudantes abrangem uma ontologia para os participantes e configura-se na perspectiva do amor como uma dimensão existencial para os processos de construção de conhecimentos e empoderamento pessoais e sociais. Considerando também que tais processos emergem da corporeidade e das realidades dos estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, procuro possíveis respostas para a seguinte indagação: uma intervenção com base no trabalho com as dimensões corporais e estéticas dos estudantes pode levá-los a uma presença mais plena para a transformação das informações das aulas em conhecimentos? Com vistas a essa questão e com o objetivo de contribuir para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, para as primeiras descrições e compreensões dos dados construídos com nossa pesquisa-ação volto-me para os tempos/espacos originários desses registros, em três âmbitos diferentes - planejamento, aulas e avaliações, divisão formal sob a qual realizamos nossa própria intervenção coletiva.

Das ideias iniciais para nossa intervenção, nem tudo realizamos. Por ser uma pesquisa-ação, constituímos-nos como um pesquisador coletivo, para avançar juntos. E esse avanço juntos muitas vezes me fez abrir mão de alguns desejos meus em prol do coletivo. Muitas vezes, talvez por ter me identificado tanto com o grupo, me entristeci com o que me pareceu resistência, dentre os pesquisadores. Às vezes senti-me desanimada. Por exemplo, uma insatisfação tomou conta de mim quando percebi as inadequações, para o grupo, de um planejamento que fiz, por solicitação dos próprios pesquisadores, em um momento de nossa pesquisa-ação, ao considerarem que eu deveria assumir o papel de uma espécie de supervisora para a construção de nossa intervenção.

Planejei e propus ao grupo um planejamento completo, até com cronograma. Com

ele, sugeri uma mística para as aulas, relacionando as necessidades ordinárias do/as estudantes com os conteúdos das disciplinas, a fim de valorizar as aulas, demonstrando a importância das mesmas para os objetivos de vida do/as estudantes. Essa proposta não foi acolhida para uma efetivação pelo/as pesquisadores. Pareceu-me que isso foi considerado por ele/as muito fora do comum para o trabalho com os conteúdos de suas disciplinas. Essas respostas não foram ditas explicitamente, mas eu percebi em seus olhares para mim, em suas expressões corporais, em seus silêncios. Senti um certo medo dele/as, a meu ver, para abordar diretamente esse assunto, comigo, talvez... Enfim, um assunto a ser evitado. Quando eu falava sobre uma mística para as aulas, algumas reações foram de mudar logo de assunto e, com isso, fui percebendo as inequívocas rejeições. Continuou assim, mesmo depois que mudei a denominação, de “mística”, para “ritual para as aulas”.

Além disso, também não foi aceita por ele/as minha proposta para a realização de pequenas performances pelos estudantes, envolvendo os sonhos que eles declararam no “Questionário Existencial”. Meu objetivo com a ideia de performances com os sonhos dos estudantes foi o de relacionar imaginação e realidade para a busca de mudanças e também tornar pedagógico o momento da chamada para o registro da frequência, o que, a meu ver, trata-se de um momento infrutífero para as aulas e para a qual, muitas vezes, é dispensado um tempo grande demais.

Quando percebi que tais propostas não se concretizariam, senti-me decepcionada, insatisfeita e entristecida. Tinha me apegado às figurações que eu tinha criado para essas aulas, mas percebi que tinha que descartar logo aquelas minhas imaginações, retirá-las do caminho de nossa intervenção - outra intervenção que eu via a se erigir e, quanto a isso, eu não tinha dúvidas. Precisávamos avançar juntos e a intervenção caracterizou-se, muitas vezes, também por, algumas vezes, solitários atos meus de fé e de amor. Contudo, outras vezes a intervenção caracterizou-se por encontros plenos, freireanos, eu diria, porque amorosos, em uma fraternidade intelectual que também aconteceu entre nós, pesquisadores.

Assim, avançamos e nesse avançar juntos eu pude compreender, de forma mais consistente, que o trabalho só tem sentido quando é feito com e por um coletivo. Penso que sozinha não vale a pena e a aceitação do outro permite que ele avance também. Mesmo discordando, eu aceitei os significados e aqueles atos de ‘resistência’ dos pesquisadores. As legitimidades dessas ‘resistências’ – consideradas intelectualmente por mim já antes de nossa intervenção - transformaram-se, em nosso caminhar, de meras

resistências em criatividade, encarnando-se nos quatro planos transdisciplinares de nossa intervenção, os quais chamei inicialmente de planos ‘coringas’. Esses planos foram enredados pelo/as três professores pesquisadores e suas disciplinas e se concretizaram em nove aulas deles com os estudantes, para nossa intervenção. Além dessas nove aulas curriculares, nossa intervenção contou também com uma oficina da Semana Cultural. Os planos e as recriações dos pesquisadores com suas respectivas aulas demonstraram uma dialética entre resistir e acolher e traduziram alguns aspectos de propostas minhas aparentemente rejeitadas por ele/as. A beleza disso foi maior do que o que eu pensara.

Com as descrições de nossa intervenção, nas três subdivisões seguintes deste texto busco seguir identificando unidades de acontecimentos significativos dentre as inteligibilidades do campo. Minha intenção, depois disso, é a de empreender desdobramentos e aprofundamentos nas análises e interpretações, a fim de desenvolver o próximo capítulo para este texto. Neste terceiro capítulo, com a análise dos registros, faço as primeiras descrições compreensivas, organizadas e distribuídas pelas suas três subdivisões originárias - planejamentos-aulas-avaliações - as quais considero como organizadores do relato da experiência.

Esses três organizadores do relato da experiência estão intituladas: “De cá do espelho: planejamentos coletivos docentes”; “Disciplinas, aulas, encontros”; e “Dentro do espelho: olhares discentes”. Apresento-as nessa ordem, a seguir, como subdivisões deste capítulo para descrever e compreender os acontecimentos vividos. Busco também escolher e identificar unidades de significados, a fim de prosseguir com elas e aprofundar em suas análises e interpretações.

### 3.1 DE CÁ DO ESPELHO: PLANEJAMENTOS COLETIVOS DOCENTES

Busco significados e inteligibilidades da base empírica desta investigação como possibilidades de respostas para a questão de como uma intervenção estética, pedagógica e transdisciplinar com a corporeidade do/as participantes pode contribuir para melhorias nas relações de aprendizagem. Nesse momento de minhas investigações meu olhar volta-se primeiramente para os registros de nossos encontros de planejamento para nossa intervenção, durante o primeiro semestre de 2015. É como se no momento de nossos planejamentos estivéssemos do lado de cá de um espelho.

Fiz uma primeira leitura dos acontecimentos registrados no Diário de Itinerância, em busca dos mais pertinentes à questão da pesquisa, em escolha como unidades de significados para as análises e interpretações. Com esse trabalho, senti a necessidade de informar os registros com essa minha primeira leitura, diferenciando-os uns dos outros e colorindo-os como lidos, no próprio arquivo original, digital, do Diário de Itinerância. Assim, à medida que escolhia e identificava cada um, recortava-os e os distribuía, reescritos, pelas três unidades contextuais – planejamento, aulas, avaliações - e pintava-os, respectivamente, com as cores primárias - amarelo, azul e vermelho, de acordo com a ordem dessas unidades contextuais, respectivamente.

Com a retirada de unidades de significados em escolha, o Diário de Itinerância se coloria, tornando-se mais inteligível para mim, porque melhor visualizável e também porque ia possibilitando-me figurações do que ainda não estava escrito. Concomitante à pintura do Diário de Itinerância, este terceiro capítulo foi sendo construído pelas unidades de acontecimentos que, traduzidas e trazidas do Diário de Itinerância para cá, dão vida às unidades contextuais que estabeleci antes do início da leitura, apenas com a lembrança da sequência de nosso processo de construção da intervenção. Foi um trabalho exaustivo e atordoante, pois fui condicionada por um ritmo frenético que me trazia de lá (o diário), para cá (este texto), o tempo todo.

As páginas do Diário de Itinerância foram se colorindo primeiramente de amarelo, com a identificação de unidades significativas referentes aos registros de nossas ações de planejamento. Aos poucos, foi-se colorindo também de azul, com os registros das aulas e, por último, de vermelho, com as avaliações do/as estudantes. Entretanto, aconteceu de umas unidades de acontecimentos aparecerem em mais de um contexto (planejamento-aulas-avaliação), por exemplo, com os significados dos estudantes que o pesquisador Marcos trouxe para as reorientações de seu plano “Corporeidade”. Nesse caso, a parte de



planejamento do Diário de Itinerância, a qual eu estava pintando de amarelo, apresentava partes coloridas também de vermelho - cor que escolhi para os significados discentes.

Normalmente, quando vejo duas cores primárias juntas, vejo a cor secundária dessa mistura. Perguntei-me: como a beleza que vejo nas cores secundárias - no laranja, por exemplo, com sua derivação do amarelo e do vermelho - poderia me ajudar para o quarto capítulo? A teoria das cores ofereceu-me metáforas para conviver com o desconhecido - o próximo capítulo, o quarto, ainda disforme, mas já com a sua exigência de criação das declarações teóricas analíticas gerais. A me espreitar, o quarto capítulo foi meu companheiro constante para a escrita deste terceiro e talvez esse tenha sido o momento mais difícil desta pesquisa, quando eu mais convivi com o não saber. Apesar de sua presença insistente no início do manuseio dos registros, o quarto capítulo ainda não se dava a entrever. Além de ainda não existir eu não podia imaginar como ele seria, a não ser sua promessa de encontrar categorias gerais, que eu sentia como categorias matrísticas, mesmo com sua retirada do seio das próprias unidades de acontecimentos significativos. Matrísticas porque férteis categorias teóricas; maternais, a meu ver, porque grandes, gerais; amorosas, porque feitas de seus próprios frutos, os quais acolhe; de uma justa inteligência, porque composta da união de saberes anteriores (as cores primárias, ou seja, os próprios acontecimentos empíricos que lhes dera origem). As categorias matrísticas do quarto capítulo me ajudariam a compreender mais ainda os acontecimentos.

Foi difícil e extenuante a escrita deste terceiro capítulo, pois mesmo não tendo clareza sobre as categorias matrísticas que eu buscava, meu trabalho se caracterizou por uns lampejos com seus sinais virtuais. Lampejos que me interrompiam e me levavam a um salto, meio no escuro, para uma anotação lembrete, inconclusa e para algo desconhecido, que passou a misteriosamente habitar a página além, à frente do *Word*, como se fosse um espectro e que foi se configurando como um esboço para o quarto capítulo. Esse movimento não pôde ser evitado por mim e essa dinâmica, como já disse, foi extenuante também emocionalmente, por ter que conviver e começar a escrever algo que eu ainda não conhecia. Porém, minha brincadeira com a teoria das cores e com a ideia de categorias maternais forneceram-me uma fé lúdica. Eu repetia para mim mesma, nos momentos mais cansativos e difíceis: vá em frente, pois, afinal, a mistura de cores primárias resulta em secundárias e, assim, sucessivamente, e isso deve ter alguma verdade também para isso! Além disso, mãe é mãe... Quando finalizei este, um esboço do quarto capítulo já me esperava à frente.

### 3.1.1 Encontros, desencontros e diretrizes

Ao iniciar minhas idas ao CEM-03, busquei por espaços de encontros docentes, como os de planejamento coletivo, em meu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia<sup>10</sup>. No CEM-03, na cidade de Ceilândia, esses espaços de encontros coletivos são chamados “coordenação pedagógica”, para os quais sempre fui convidada a participar e os quais frequentei. Foi assim que durante o ano de 2014, período que considero como de escuta sensível, com os professores, frequentei com eles um curso que fizeram, de formação continuada, denominado PNEM: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Com a notícia que o diretor nos deu no início do ano de 2015 de que o horário tinha sido reorganizado para que os quatro professores da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” tivessem suas primeiras aulas em uma mesma turma, definiram-se a área, a turma e os professores pesquisadores para nossa intervenção. No primeiro semestre do ano de 2015 trabalhamos com a turma 2ºG e no segundo semestre trabalhamos com a turma 3ºE. No primeiro semestre, o pesquisador Marcos considerou positivo o fato de não termos escolhido uma turma para trabalhar e, sim, adotado a turma que se configurou com mais possibilidades, pelo horário, como o que aconteceu também com a turma 3ºE, no segundo semestre. O Professor Marcos disse que a turma 2ºG era uma turma mais difícil, que teríamos mais chances com outras, mas concordou com o fato de não termos escolhido uma turma considerada mais fácil (Diário de Itinerância: relato do dia 26 de maio de 2015, p. 15). No primeiro semestre, José Carlos - que não participou com a regência das aulas de nossa intervenção - perguntou por que trabalharíamos com essa turma, apática demais, segundo ele, e por que não uma turma de 3º ano. Respondi-lhe que foi porque com uma turma de 3º ano talvez não tivéssemos a chance de investigar nossos resultados, depois de encerrada a intervenção. Ele concordou, aparentemente.

---

<sup>10</sup> Quando cheguei à Brasília para esse curso de doutorado vinha de uma intensa experiência docente bem-sucedida, a meu ver, com reuniões coletivas, trabalhos colaborativos e até mesmo regências compartilhadas, em meu trabalho como professora de Artes com o curso Proeja-FIC, da Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e com o Instituto Tecnológico de Goiás - IFG. Com os desafios a nós apresentados por esse curso para as nossas práticas e reflexões, avançamos na construção de metodologias docentes, favorecidos/as pelos horários de planejamentos coletivos e para estudos individuais, horário que utilizávamos integralmente. Com nossas aulas com regência compartilhada, com dois e até três professores/as em sala de aula, tivemos algumas experiências interdisciplinares e, com isso, a meu ver, começamos a ter atitudes mais ou menos transdisciplinares, com relação às nossas formas de construir conhecimentos com os conteúdos e, com eles, valorizar outros sentidos para a vida dos/as participantes – nós, professores, bem como os estudantes.

Disse que a turma 2ºG, então, seria o nosso grupo de estudos e que eu deveria procurar me encontrar mais com eles (Diário de Itinerância: relato de 15 de abril de 2015, p. 21). Identifico os sentidos de apatia de estudantes para as ecorrelações de aprendizagem como uma unidade de significados para esta investigação. Esse capítulo se constitui no relato de campo e na identificação de unidades de significados para a criação de categorias de análise – as categorias matrísticas (último capítulo deste texto).

Busquei aproximações com as duas turmas envolvidas com esta pesquisa, uma no primeiro e a outra no segundo semestre do ano de 2015. No primeiro semestre, a oportunidade para que eu conhecesse a turma se deu com a falta do professor de Artes, quando fiquei um primeiro horário com a turma 2ºG (Diário de Itinerância: relato de 12 de mar. de 2015). No segundo semestre, conheci a turma 3ºE com a professora Aldemira, quando lhes apresentamos o projeto de continuidade da intervenção, em um horário cedido a nós por uma professora de outra área.

No primeiro semestre apresentei o projeto para a turma 2ºG, brevemente, depois de minhas apresentações pessoais. Falei-lhes de minha negociação, em andamento, com os três professores da área. Falei de nosso interesse em trabalhar com a turma deles, por causa da situação favorável do horário, com as quatro disciplinas da área todas nas primeiras aulas. Perguntei-lhes sobre o tempo para a primeira aula. Os estudantes disseram-me que, às vezes, o sinal soa até as 19h45min. E que eles chegam às 19h10min. Ponderei com eles que, assim, seriam apenas cerca de 30 minutos, para essa primeira aula.

Depois, apresentei-lhes uma atividade para aquele final de aula. A turma se dividiu em dois grupos de três (tinham apenas seis estudantes presentes) e o desafio foi: que uma bolinha de papel (que eu preparei e entreguei a eles na hora), passasse por todos do grupo, em um menor tempo possível. Rapidamente pensaram em uma forma que considero relativamente rápida e criativa - considerando trabalhos docentes anteriores, quando pude presenciar alguns 'insucessos'. Por exemplo, quando os estudantes não conseguiam exercer suas corporeidades (presenças físicas, estéticas e sinestésias) com mais plenitude, permanecendo sentados em suas carteiras, aparentemente esperando uns pelos outros, sem iniciativas para a criação de uma resposta ao problema. Já nos êxitos que pude presenciar com essa atividade com a turma 2ºG do CEM-03, vi estudantes movimentando-se e levantando-se de suas carteiras, alguns grupos até solicitando sair da sala para fazerem suas experimentações. Vi corpos se entregando à tarefa coletiva, juntando-se ou separando-se, em busca do menor tempo. Até que, com liberdades e

intimidades consigo mesmos e com os outros, conseguiam aproximar-se entre si, em círculos, estenderem suas mãos para o centro, disponibilizando apenas um dos dedos da mão (em geral o dedo indicador) e, assim, encostarem rapidamente a bolinha de papel em todos, ao mesmo tempo, e alcançarem um tempo mínimo para a execução da proposta (Diário de Itinerância: relato de 12 de mar. de 2015).

Tive uma segunda aproximação com os estudantes da turma 2ºG no dia 17 do mesmo mês, durante a aula da pesquisadora Mere. Para essa observação participante, sentei-me em uma cadeira na fileira da frente durante a aula. Bem próximo a mim sentaram-se duas estudantes. Percebi que uma delas era uma pessoa com deficiência física nos membros inferiores. Parece que tinha também alguma deficiência nos braços e nas mãos. A outra estudante - que se sentara próxima a mim - cochichando segurou em meu braço e me convidou para lanchar, logo após a aula; eu agradei o convite, mas disse que teria que trabalhar, durante o intervalo. No dia seguinte, novamente chamou-me a atenção essa mesma estudante que, aproximando-se de mim para conversar, se disse uma pessoa aberta, da qual todos gostavam. Ela disse-me que estava estudando para ser presidenta do Brasil. Perguntei-lhe onde ela estava estudando para ser presidenta do Brasil e ela me respondeu que era ali mesmo, na Educação de Jovens e Adultos do CEM-03 e que para ser presidenta era necessário que ela terminasse o 2º ano e fizesse também o 3º ano.

Para as aproximações com os estudantes e em busca de investigações sobre suas realidades, sentidos, significados e seus ambientes educativos, elaborei uma proposta de instrumento de pesquisa, denominado “Ficha Dissertativa Existencial para o/as Estudantes” como uma proposta inicial, que foi apreciada pelos pesquisadores. Depois de algumas modificações na proposta, no mês de outubro do ano de 2014, definimos o instrumento e o intitulamos “Questionário Existencial” (Apêndice 4, p. 346). Em março do ano de 2015 esse instrumento passou a ser desenvolvido com os estudantes pelos três professores da área, com o objetivo de considerar aspectos das realidades dos estudantes para trabalharem seus conteúdos disciplinares.

As aulas para a Educação de Jovens e Adultos do CEM-03, nos anos de 2014 e 2015 tiveram ~~uma~~ duração de 40 a 50 minutos. Iniciaram-se às 19h00min, com término às 22h50min. Essa modalidade funcionou com uma organização semestral para os períodos letivos de curso de qualquer uma das séries da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e um regime de grade aberta para a matrícula dos estudantes nas disciplinas. Assim, as matrículas dos estudantes para as turmas em geral foram

irregulares, de forma que cada professor das disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” para a turma 2ºG, no primeiro semestre de 2015, e para a turma 3ºE, no segundo semestre, tiveram turmas diferentes, com alguns estudantes matriculados para sua disciplina que podiam não terem se matriculado para disciplinas de seus colegas de área. No primeiro semestre e para a turma 2ºG fiz uma listagem dos matriculados nas quatro disciplinas. A pesquisadora Mere, ao visualizar a tabela, observou que foram 53 estudantes, ao todo, matriculados nas quatro disciplinas da área. 19 estudantes faziam apenas uma disciplina, 16 faziam pelo menos três, e nove estudantes faziam as quatro disciplinas. Essa professora considerou maior viabilidade para análises apenas com os 16 estudantes que faziam pelo menos três disciplinas.

Para a realização de nossa intervenção, além dos nossos encontros em duplas e às vezes em trios, nos corredores ou na Sala de Professores, nos intervalos das aulas, consideramos também as possibilidades de encontros entre todos os pesquisadores nos dias de coordenação pedagógica, para os quais também fui convidada. O pesquisador Rômulo, eleito coordenador pedagógico, articulou com os pesquisadores que podiam estar presentes nesses dias e a pesquisadora Aldemira se dispôs a participar dessas reuniões à noite, e não no vespertino, turno em que também trabalhava (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p.02).

Entretanto, os encontros para planejamento e construções coletivas de nossa intervenção aconteceram, em sua maior parte, durante intervalos de aulas em que os pesquisadores estavam disponíveis. Mesmo com a casualidade dessas situações, penso que alcançamos uma forma mais frequente do que teria sido com as reuniões de coordenação coletiva, com uma periodicidade quinzenal, no horário dos professores. No que se refere às discussões sobre se um trabalho docente interdisciplinar atrapalha, ou não, o desenvolvimento dos conteúdos, construímos entendimentos em duplas. Considero que perdemos a chance de fazer ponderações coletivas e, talvez, alcançar mudanças mais consistentes e definitivas para aquele grupo de professores pesquisadores, para além de nossa intervenção. Com esse episódio, identifico o sentido de importância de encontros coletivos docentes para as ponderações, discussões, reflexões e decisões para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos como uma unidade de significados para a criação de categorias de análises, ao final deste texto (último capítulo).

Foi em um intervalo de aulas, que o pesquisador Marcos, por exemplo, me contou

que logo depois de eu apresentar-lhe, individualmente, a proposta para a intervenção e antes mesmo que nos encontrássemos em reunião de coordenação coletiva, ele já tinha começado a fazer alguns “experimentos” (conforme registro no Diário de Itinerância: relato de 14 de abril de 2015, p. 14-16). De forma semelhante, mesmo considerando a necessidade de que conversássemos melhor, todos juntos, antes do início com os estudantes - possivelmente em uma próxima reunião de coordenação pedagógica - a pesquisadora Mere, professora de Inglês, depois de um rápido planejamento entre nós duas, me convidou para que fizéssemos, já na próxima semana, uma aula com verbos e a corporeidade dos estudantes (Diário de Itinerância: relato de 09 de abr. de 2015, p. 9).

Aconteceram também encontros entre os pesquisadores, de iniciativa deles e sem a minha presença. Por exemplo, uma noite, ao chegar ao CEM-03 me deparei com os três professores da área em uma espécie de mini-reunião, na Sala de Professores, antes de entrarem para suas salas. Eles estavam discutindo o projeto para nossa intervenção. Quando me viram, um exclamou: "Olha ela aí! Estamos aqui pensando algumas coisas, sobre o ‘seu’ projeto..." Eu sorri para eles e perguntei se estavam inventando “experimentos”, falando-lhe que foi esse o sentido que a Mere tinha sugerido para as novas aulas. Eles riram, concordando com esse novo sentido para as aulas. Mere frisou mais uma vez que, realmente, tratava-se de experimentações e que ela tinha planejado uma para aquele dia, com os estudantes (Diário de Itinerância: relatos de 14 de abr. de 2015, p. 11).

Tivemos a oportunidade de discutir sobre a intervenção durante algumas reuniões de coordenação coletiva, com o pesquisador Marcos - no dia 11 de junho de 2015 e com a pesquisadora Aldemira, no dia 20 de agosto de 2015 - e, sempre, com a presença do pesquisador Rômulo, coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos do período noturno e alguns outros professores, de outras áreas ou turnos (Diário de Itinerância: relatos do dia 11 de jun. de 2015, p.10 e dia 20 de ago. de 2015, p. 2).

Consideramos o valor de nossos encontros informais para a intervenção. O pesquisador Nei, por exemplo, ressaltou que estávamos realizando um bom trabalho, também, segundo ele, pela pertinência do projeto de intervenção. De minha parte, alegrava-me com o fato de que, mesmo sem muitos momentos com a presença de todos, conseguíamos um trânsito entre nós pesquisadores e os conteúdos disciplinares, o que nos levou à efetivação de nossa intervenção (Diário de Itinerância: 25 de ago. de 2015, p. 02).

As contratualizações entre nós para o planejamento e efetivação da intervenção

foram processuais e dependeram sempre de nossos entendimentos e negociações, durante todo o tempo em que convivemos juntos. Nossos entendimentos foram também pessoais e emocionais, para a pesquisa-ação. Um exemplo dessa nossa forma de nos entender é uma anotação que fiz, ao final de uma aula da pesquisadora Mere - aula pensada e planejada por nós duas, orientada por ela para que fosse uma “pequena ação com corporeidade”, pequenas performances corporais dos estudantes, conforme o desejo dela e do pesquisador Marcos (e com o qual concordei):

Eu fiquei muito emocionada com essa aula. Tão singela, demonstrando as transformações reais concretas que podemos fazer, dentro de um contexto de dificuldades (considerado impossível, por alguns). Penso que minha felicidade com essa aula se deu também pela comparação, implícita, com a primeira aula que fiz observação participante com essa professora – aula tradicional, com os estudantes calados e colados às carteiras escolares (alguns alheios, mexendo com outras coisas, em suas bolsas ou celulares). Também percebi uma felicidade em Mere, fazendo uma aula diferente, com seus alunos. O rosto da professora, durante o seu fazer aquela aula e mais ainda ao final, estava mais bonito e iluminado. “Cozinheiros também desfrutaram da comida que fazem para os outros”.

Depois de todos esses acontecimentos, ao sair da sala, Mere me falou, de forma surpreendente, para mim, que a aula que ela pensara foi aquela e que eu, agora, poderia avaliar o trabalho dela (!). Minha reação imediata foi de tristeza com o que vi como uma triste realidade simbólica, ligada às relações de poder e às opressões nas escuras relações humanas e com a contrariedade que senti contra isso fiquei quieta e sem palavras, pensando, por alguns segundos, apenas olhando nos olhos dela.

Daí, respondi a ela que o meu papel ali não era o de avaliar o seu trabalho. Que entre nós não tem um mais bonito, para assumir o papel de avaliador do trabalho do outro. Que estamos fazendo juntos, que estamos juntas no mesmo barco. E que para mim, aquela foi a aula mais bonita do mundo, pois conseguimos tocar no que queríamos e também porque eu sei o quanto é difícil.

Quanto às avaliações, reflexões, inerentes de nosso ser, essas nós faremos, mas de forma coletiva, uns afetando o que os outros pensam, em uma roda de conversa, em uma quinta-feira que conseguíssemos estar todos juntos. Para isso é que eu estava fazendo observação participante, para produzir dados, que serão analisados e interpretados por nós, em comum. (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de abr. de 2015, terça-feira).

Fiquei muito afetada com esse investimento também emocional, a meu ver, da parte dela, abrindo-se para que eu, isoladamente, avaliasse o seu trabalho; talvez, por causa dessa base emocional para nós duas, naquele momento, tenhamos avançado de forma tão firme e esclarecedora, para nossa intervenção coletiva. Vínculos assim se efetivaram, de forma semelhante, entre mim e os demais pesquisadores.

Assim, e com a importante colaboração do diretor da escola, foi viabilizado o principal procedimento para o desenvolvimento da pesquisa-ação - nossa intervenção

pedagógica em sala de aula, em busca de respostas possíveis para a questão da pesquisa, enfrentada como uma situação-problema-desafio pelos pesquisadores: melhorias para as correlações de aprendizagem. O objetivo da intervenção foi desenvolver atividades curriculares interdisciplinares com os conteúdos das disciplinas, trazendo as corporeidades e a dimensão estética dos estudantes para o primeiro plano das aulas. Os momentos para a construção da intervenção, com fases superpondo-se e modificando-se umas nas outras, como o preconizado por Babier (2014, p, 121), também aconteceu conosco.

Hoje, quando cheguei ao CEM-03 me deparei com os três professores da área, em uma espécie de mini-reunião, na Sala de Professores, antes de entrarem para suas salas. Eles estavam discutindo o projeto. Quando me viram, um exclamou: "Olha ela aí! Estamos aqui pensando algumas coisas, sobre o 'seu' projeto..." Eu sorri para eles e perguntei se estavam inventando "experimentos", falando-lhe que foi esse o nome que Mere tinha sugerido para as novas aulas. Eles riram, concordando com esse novo sentido, para as aulas. Mere frisou mais uma vez que, realmente, trata-se de experimentações e que ela tinha planejado uma para hoje, com os estudantes (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de abr. de 2015, terça-feira).

Mesmo satisfeita com o caráter coletivo inequívoco de nossa intervenção, com o enfrentamento da situação-problema-desafio e satisfeita também com o sentido de esperança e possibilidades de transformações para as aulas, muitas vezes - justamente depois que eles se apropriaram de minha proposta - eu me sentia atordoada com a movimentação da intervenção, que não parava de se modificar. Repeti comigo mesma, várias vezes, meio zozna, que o chão da escola não parava de se mexer.

O professor Marcos, com sua decisão (com a qual eu concordei) de fazer pequenas ações com a corporeidade dos estudantes da turma 2ºG, de nossa intervenção, estendeu sua ação para outras turmas. Daí, prosseguiu com as aulas da intervenção com a turma 2ºG, mas com a experiência adquiridas nas outras. E já que eu não estava presente em todas para a observação participante e descrição dos dados, ele mesmo começou a tomar nota de suas aulas. A professora Mere, sempre soube das iniciativas e experimentos de Marcos e era ela que, naquele momento, me informava sobre as últimas notícias, dele. Foi ela que criou um novo nome para as aulas da intervenção, "experimentos", com o qual todos nós concordamos e, junto com isso, ela começou antes da data que eu tinha sugerido (para o mês de maio). Ela queria ir experimentando, antes de começar e, com isso, começou.

Claro que me alegrei com as iniciativas dos pesquisadores, mas uma sensação de



falta de controle às vezes tomou conta de mim, pois eles, de posse da situação-problema-desafio, do tema corporeidade e com uma convicção sobre as potencialidades do tema para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, muitas vezes tocaram a intervenção, informando-me depois, de suas decisões. O primeiro planejamento que fiz para a intervenção - com cronograma, plano de ações e até objetivos e conteúdos - serviu para que eu lhes apresentasse o projeto, pois organizei as ideias, mas logo se tornou obsoleto. Penso que pode ser considerado nosso objeto conquistado, abordado.

Assim, a releitura do livro “Pesquisa-ação” (BARBIER, 2004) foi de grande importância para que eu refletisse com a noção de que:

Cada fase, na verdade, modifica o conjunto do sistema interativo da pesquisa-ação. A dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos no âmago do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo-alvo, estimulam, constantemente, o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação (BARBIER, 2004, p. 121).

O autor chama a atenção para a importância da mediação, uns com os outros, mas ressalta a necessidade de se manter a capacidade para o desafio, para o falar “não”, para que a pesquisa não perca sua força crítica e caia no consenso débil, infrutífero para a intervenção na escola e a construção de conhecimentos com ela (BARBIER, 2004, p. 124). Talvez tenha residido aí minha preocupação em “perder o controle” da intervenção, pois eu tinha em mente manter um clima de questionamentos entre nós. Outro problema foi a falta de chance para os encontros de todos os pesquisadores e eu, conjuntamente.

Nossas ideias e planos, desde o início, consideraram a proposta que fiz aos demais pesquisadores de trazermos a corporeidade e os sentidos estéticos dos estudantes para o primeiro plano das aulas, o que foi acolhido por elas. José Carlos, professor de Educação Física (que, ao final, não tomou parte da intervenção), por exemplo, ressaltou a necessidade do trabalho pedagógico com o corpo e falou “sobre desinibições, torcicolos, mau-olhado...” (Diário de Itinerância: relato de 07 de abril de 2015, p. 1).

Propus também aos pesquisadores que nossa intervenção estética e pedagógica com a corporeidade dos estudantes buscasse uma integração entre disciplinas e professores, ressaltando a noção presente na própria escola de que um professor não sabe o que o outro faz (Diário de Itinerância: encontros com o CEM-03, jul./set. de 2014). Penso que as percepções negativas de compartimentações disciplinares e segregação entre professores, ao par de experiências docentes com trabalho interdisciplinares, no CEM-03,

como o relatado pela pesquisadora Mere, refletiu-se em um jogo entre resistir e aceitar o trabalho interdisciplinar proposto pela nossa própria pesquisa-ação.

Buscando pelas referências anteriores dos pesquisadores com o trabalho interdisciplinar, além da sugestão oficial de “favorecer o encontro interdisciplinar” (SEEDF, s/d, p. 25), no documento sem data e intitulado “Currículo em movimento”, considero também a experiência que os pesquisadores tiveram com um curso de formação de professores, realizado por meio de uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, com o curso do Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Médio/PNEM-DF, o qual pude acompanhar na Educação de Jovens e Adultos do noturno do CEM-03, durante o segundo semestre de 2014, nas reuniões de coordenação coletiva da área de “Ciências Exatas” às terças-feiras quinzenais. De acordo com a pesquisadora Aldemira, à época coordenadora pedagógica, as discussões e os exercícios hipotéticos que os professores realizaram, mesmo não levando para suas práticas em sala de aula, representaram avanços teóricos no que se refere à formação e fundamentação intelectual dos professores quanto à interdisciplinaridade, com seus princípios de integração entre conteúdos e a cooperação entre professores.

Assim, com as aproximações anteriores dos pesquisadores a exercícios interdisciplinares, considero que a busca de trânsito, cooperações e diálogo entre as diferentes disciplinas e professores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” para nossa pesquisa-ação inseriu-se em um contexto familiar no que se refere também aos desafios para a incorporação das novas práticas, de forma consistente e mais abrangente, na escola, em resposta aos argumentos de insuficiências e inadequações das práticas tradicionais elitistas para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente considerei a realização de nossa intervenção com um cronograma para apenas o primeiro semestre do ano de 2015 (Diário de Itinerância: relato do dia 10 de mar. de 2015, p. 1). Entreguei cópias de um texto inicial simplificado, com o plano de intervenção intitulado: “Projeto Simplificado: o corpo como espaço de pesquisa” (Apêndice 5, p. 349). Com as solicitações dos pesquisadores para que eu apresentasse o projeto para os estudantes e com nossos diálogos nesses dois momentos, foram construídas considerações comuns para a intervenção. O professor de Educação Física estava de licença médica e a escola, na ocasião, não contava com professor de Artes. Assim, Mere, professora de Língua Inglesa e Marcos, professor de Língua Portuguesa,

começaram a solicitar aos estudantes que realizassem pequenas ações com performances corporais, introduzindo gestualidades aos seus conteúdos disciplinares para as aulas. Optaram em iniciar com essas “pequenas ações” (nas palavras deles) antes da data que marcamos para o início da realização da intervenção (05 de maio de 2015), avisando-me que seriam apenas primeiros exercícios para a invenção das novas aulas, para a intervenção.

Discutimos juntos a pertinência do caráter de invenção para essas aulas e consideramos que não poderíamos mesmo encontrar uma receita pronta com algo tão específico para nós, uma unidade pedagógica com corporeidade e arte, dialogando com as necessidades dos estudantes e além disso, fazendo uma integração com as disciplinas da área. Certamente se encontrássemos algo, no *Google*, por exemplo, não faria sentido para nós. Ao mesmo tempo, discutimos sobre a necessidade de coragem para inventar um inédito e usá-lo, mesmo que ainda não tenha sido validado por alguém antes. Que como garantia de se manter a qualidade docente, mesmo com as inconclusões e incertezas do processo, tínhamos a experiência e responsabilidade docente, que nos orientam a manter a qualidade, mesmo em busca de aulas que ainda não existem.

Depois dessa conversa entre nós, passei a chamar as novas aulas a serem inventadas de “experimentos”, a partir do primeiro uso dessa expressão pela pesquisadora Mere. Depois disso, novas aulas começaram a surgir. O “Experimento nº 1” foi desenvolvido pela professora Mere, no mês de abril. Em seguida, o pesquisador Marcos realizou também uma aula com corporeidade, a qual chamei de “Experimento nº 2” e que ele renomeou para “Corporeidade”. Com essas atitudes dos pesquisadores eu percebia que o projeto deixou de ser só meu, pois eles se apropriaram dele para enfrentarem a situação-problema-desafio que, entre eles, adquiriu o sentido também de busca de transformações da realidade, ali.

Em seguida à criação dessas duas aulas, em uma noite, em casa, tive a ideia de fazer uma compilação do livro de Boal (1991), com a seleção de algumas atividades criadas por esse autor, as que considere pertinentes aos conteúdos das disciplinas. Chamei de “Baú de ideias” e minha intenção foi oferecer aos pesquisadores, para ajudá-los a pensar em aulas com corporeidade. Fiz as impressões e levei em minha próxima ida à escola. Ao chegar, fui surpreendida com a proposta dos professores para que eu fizesse, justamente, o que tinha feito, de madrugada em casa (Diário de Itinerância: relato do dia 07 de maio de 2015, p. 5). Eles pesquisaram esse material. Marcos disse que tentaria uma

aula trabalhando música e a respiração dos estudantes, inspirado em nosso “Baú de ideias” e que já tinha escolhido uma música: “Atirei o pau no gato”, por considerar importante a familiaridade e a simplicidade dessa música para a busca de expressões, com os estudantes (Diário de Itinerância: relato do dia 26 de maio de 2015, p. 15).

Entretanto, durante o mês de junho os pesquisadores voltaram-se para o calendário escolar, com suas exigências para as provas, fechamento de notas, frequência, conselho escolar e encerramento de seus diários. Assim, houve uma interrupção nas aulas de nossa intervenção e os pesquisadores apresentaram-me a proposta para continuarmos no segundo semestre. Marcos falou da importância de seus exercícios com as novas aulas e de sua intenção de continuar, mesmo depois que eu terminasse o doutorado e voltasse para Goiânia. Mas disse que gostaria de continuar no próximo semestre com a minha presença. Falou que a decisão de prosseguir com o projeto para o semestre que vem, inicialmente, era uma decisão individual dele, a qual me propunha e sugeriu que eu falasse com os outros pesquisadores. Respondi-lhe que poderíamos pensar melhor, pois teríamos problemas com a mudança dos horários dos professores, para o próximo semestre e ele disse que achava que o horário não seria modificado (Diário de Itinerância: relato de 26 de maio de 2015, p. 15).

O pesquisador Rômulo também sugeriu a continuidade para o segundo semestre de 2015. Eu disse-lhe que Marcos também considerou que a intervenção deveria continuar, mesmo com os eventuais ajustes para o horário, pois os professores da área que compõem o grupo de pesquisadores poderiam continuar com seus horários nas primeiras aulas de uma mesma turma e nossa intervenção poderia prosseguir com uma nova turma. O pesquisador Rômulo solicitou-me que, depois de conversar com os outros pesquisadores, que eu anotasse nossas necessidades em um papel para que ele encaminhasse para a pessoa que faria o horário (Diário de Itinerância: relato do dia 28 de maio de 2015, p. 17-18).

O professor José Carlos concordou com o prolongamento da intervenção, mesmo tendo declarado, anteriormente, estar cansado e sobrecarregado de trabalho. Mére também concordou com a continuidade do projeto, mas pediu que não escolhêssemos uma turma, que considerássemos a turma que mais se apresentasse com aulas das quatro disciplinas da área, em suas primeiras aulas, depois dos ajustes para o horário. O diretor chamou-me em sua sala e perguntou-me o que eu precisava para continuar com a intervenção com os professores, para o segundo semestre. Falei-lhe que eu estava mesmo

considerando a possibilidade de prosseguir. Que o professor Marcos me apresentou essa proposta e que os professores José Carlos, Rômulo, Aldemira e Mere concordaram. Ele então disse que era por isso mesmo que queria falar comigo, pois já estavam trabalhando para organizarem os horários dos professores para o segundo semestre. Falei que o que precisávamos era que esses mesmos professores da área tivessem suas aulas nos primeiros horários de uma mesma turma qualquer, caso não fosse possível continuar com a mesma turma que, talvez, se dispersaria. Ele concordou com isso e disse-me que tomaria as providências para que continuássemos, pediu que eu falasse com o professor Rômulo, coordenador pedagógico, e explicasse a ele o que queríamos, para que se fizesse. Os encaminhamentos para a continuidade de nossa intervenção prosseguiram, com essa fluência, que me motivou. Embalada pelas decisões deles, tomei a minha própria decisão de prolongar o trabalho de campo, considerando também que a intervenção precisava ser aprimorada, por exemplo, com uma regularidade e sequência que permitissem melhores observações sobre os processos e resultados.

Os pesquisadores Rômulo e Marcos tiveram em mente a possibilidade de extensão de nossa intervenção para mais escolas da rede. Rômulo estudou sobre pesquisa-ação, tinha lido o livro de René Barbier (2004) e também ponderou sobre a expressão ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’ e da necessidade de modificações para as inserções da diversidade de outras questões à essa. Concordei com ele e falei sobre a noção com as correlações de aprendizagem, para o projeto. Ele perguntou se depois que obtivéssemos resultados, ao final, se não existiria a possibilidade de estender o projeto para toda a rede. Falei que eu não sabia como poderia se dar essa política, mas que esse assunto poderia ser esclarecido para nós com a participação de meus professores orientadores e forneci seus nomes completos. Entretanto, não falei mais sobre esse assunto, o qual não tinha considerado para esta investigação.

Quanto às possibilidades de generalizações, respondi-lhe que não me pareciam muito fáceis ou evidentes em uma pesquisa-ação, pois para criarmos nossos “experimentos”, em busca de melhorias para as aprendizagens e progressos para aqueles estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nós modificamos a cada aula, com nossas reflexões e tomando como base a turma com a qual trabalhamos. Disse-lhe que eu não estava certa de que nossa intervenção poderia ser simplesmente ‘replicada’. Falei que talvez pudéssemos indicar e recomendar os princípios teórico-metodológicos utilizados e desenvolvidos com nossa pesquisa-ação (Diário de Itinerância: relato do dia 28 de maio

de 2015, p. 17-21).

Com nossa decisão de prolongarmos a intervenção, Mere, Marcos e Rômulo consideraram a necessidade de alcançarmos mais densidade para a intervenção. Marcos solicitou que eu fizesse um planejamento para o segundo semestre, com um trabalho estético e transdisciplinar, conforme minha proposta e com os conteúdos programáticos das disciplinas (Diário de Itinerância: relato do dia 03 de jun. de 2015, p. 4-5). Fomos avisados por um integrante da equipe diretiva, responsável pela formação das turmas e um importante colaborador para nossa pesquisa-ação, de que nossa turma para o prolongamento da intervenção seria a turma 3°C e que ele tinha se esforçado para rastrear os estudantes da turma 2°G, do primeiro semestre, a fim de que déssemos continuidade com os mesmos estudantes, no segundo semestre (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de jun. de 2015, p.12).

Meu primeiro contato com a turma 3° C para o segundo semestre da intervenção aconteceu no dia 20 do mês de agosto, quando iniciamos a intervenção com os estudantes, depois de vencida a etapa de nossos planejamentos gerais. Com o apoio solicitado por mim ao diretor e ao coordenador pedagógico, professor Rômulo - também integrante do grupo pesquisador - a pesquisadora Aldemira e eu conseguimos um horário, cedido por uma professora de outra área, para apresentarmos aos estudantes a proposta de continuidade da intervenção, com as aulas dos três professores das disciplinas da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Diário de Itinerância: relato do dia 18 de ago. de 2015, p. 1).

O planejamento que fiz, atendendo à solicitação dos pesquisadores, baseou-se na avaliação do grupo pesquisador para nossa intervenção durante o primeiro semestre do ano de 2015, com a seguinte reflexão: integrarmos o trabalho com as corporeidades ao trabalho docente com os conteúdos e não criarmos duas situações paralelas - aulas ‘normais’ com os conteúdos disciplinares e as aulas com corporeidade, sendo vistas como um atraso nos conteúdos. Com relação à esse entendimento, pareceu-me que estávamos em um retrocesso, pois isso foi discutido por nós desde o início da intervenção.

Outra consideração foi com relação à integração das ‘provas’ às aulas com corporeidade. Mere, assim como Marcos, ressaltou a necessidade de iniciarmos o segundo semestre com um planejamento pronto, com planos de aula “adaptáveis” não apenas para as quatro disciplinas da área, mas para todas as disciplinas do noturno, com a Educação de Jovens e Adultos do CEM-03. Marcos enfatizou a necessidade de

“medirmos” os resultados da intervenção (Diário de Itinerância, 11 de jun. de 2015, p. 10 e 11).

Incomodou-me a ideia de entregar tudo pronto aos pesquisadores e incomodou-me também as duas razões que me pareceram estar levando a isso: falta de tempo e falta de convicção de suas possibilidades de invenção de aulas. Como compreender a reprodução e utilização de materiais pedagógicos antigos e criados por outros, sem uma reflexão por parte do professor que os utiliza? Como discutir a utilização dos mesmos planos e materiais de um período letivo para outro e com turmas diferentes? Como compreender uma apatia docente que leva a uma repetição e mesmice eternas? Como compreender a desnecessidade de criação do novo como uma forma de se alcançar satisfação docente?

Escrevi um plano de curso com as dimensões estéticas e com a corporeidade dos estudantes em primeiro plano, relacionando com o mundo do trabalho, com o planejamento de 12 aulas. Chamei-os de ‘planos coringas’, pois poderiam ser utilizados com os diferentes conteúdos disciplinares. Inspirei-me nos jogos do “Baú de idéias”, as sugestões de aulas que apresentei aos pesquisadores no primeiro semestre do ano de 2015. Para esse plano de curso, busquei inspiração também lendo Merleu-Ponty (2015), enquanto pensava em como concretizar as corporeidades para o trabalho estético e pedagógico com os conteúdos disciplinares. Planejei também a criação de uma mística de entrada para as aulas das disciplinas da área, a ser apresentada aos Pesquisadores Locais, como uma proposta a ser discutida por nós. Além disso, idealizei um mural avaliativo a ser construído pelos estudantes, para aumentar o protagonismo deles. Ambos, a mística e o mural, com a função de objetos estéticos transdisciplinares, a perpassarem todas as aulas da intervenção (Diário de Itinerância: relato do dia 08 de jun. de 2015, p. 6).

Entretanto, esse planejamento não prevaleceu integralmente. Tendo em mente que foram os próprios pesquisadores que solicitaram a continuidade da intervenção para o segundo semestre e considerando a finalização do tempo que eu tinha a ser dedicado ao trabalho de campo para esta investigação, rapidamente tomei duas decisões: 1) diminuir o tamanho da intervenção, buscando livrá-la de afetos negativos com significados de atrasos para os conteúdos disciplinares; e 2) constituir a intervenção apenas de aulas criadas com os pesquisadores como, de resto, foi a minha intenção, desde o início. Assim, reescrevi o plano de curso, considerando os dois planos de aulas já criados por Mere e Marcos e juntando apenas uma de minhas propostas, o mural avaliativo dos estudantes,

para aumentar o protagonismo dos estudantes com a continuidade da intervenção. Posteriormente, Aldemira criou também uma roda de conversa final com os estudantes para aprimorar ainda mais o protagonismo deles. Nós discutimos sobre o fato de o plano de curso idealizado por mim não ter sido adotado integralmente pelos pesquisadores e consideramos a capacidade que o mesmo teve de, não tendo suas aulas adotadas, inspirar e provocar a criação de aulas próprias de cada pesquisador. O pesquisador Rômulo disse ter lido o plano de curso e considerou que foi um grande avanço para o projeto, com aulas que podem ser trabalhadas por todos os quatro professores da área.

Depois da criação de uma nova aula, “A teia”, pelo professor José Carlos, Rômulo ressaltou as relações que poderão ser construídas para os diferentes conteúdos da área, com a utilização de um mesmo plano pelas quatro disciplinas e o quanto isso facilitaria a criação de referências e relações para os estudantes, favorecendo as ecorrelações de aprendizagens. Falou também do quanto o trabalho dos professores, mesmo com esse salto qualitativo, ficaria menor, pois cada aula que um/a professor/a planejasse seria multiplicada por quatro, vez que seria usada por todos os colegas da área. Além disso, ressaltou a beleza dos nomes das aulas que já tínhamos, como “A teia”, “Corporeidade” ou o “Experimento nº 1”. Rômulo concordou com minha argumentação sobre a necessidade de planejarmos com base no entendimento de cada um/a dos professores pesquisadores e sobre a falta que faz as reuniões de coordenação coletiva. Rômulo concordou com minha argumentação, mas disse que era necessário um ponta pé inicial, para agilizar o processo (Diário de Itinerância: relato do dia 07 de jul. de 2015, p. 21-22). Com as reflexões do pesquisador coletivo, ao final do primeiro semestre, sobre a estrutura processual da intervenção com a Educação de Jovens e Adultos, identifiquei a seguinte unidade de significados, para a criação de categorias matrísticas (no quarto capítulo deste texto): avaliações processuais e final - como e quanto (análises); sequência para as ações da intervenção (densidade); integração do tema aos conteúdos disciplinares e às provas, evitando situações paralelas para a intervenção (direcionamento); inclusão das demais disciplinas com as turmas envolvidas, para ampliação da criação de referências e relações (coesão).

Ao iniciar o segundo semestre e de posse do planejamento que fiz, os pesquisadores criaram novas aulas, “adaptáveis”, nas palavras de Marcos, e que foram efetivadas por eles, com seus alunos. Quanto à falta de mais encontros coletivos, tentamos remediar. Aldemira sugeriu a criação de um grupo de *WhatsApp*, enfatizando o caráter instantâneo



para as comunicações, quando todos do grupo pesquisador poderiam enviar e receber mensagens instantâneas, em seus celulares, com acesso mais fácil à *internet* e sem a necessidade de ligarem um computador. Todos os pesquisadores concordaram com isso e forneceram seus números de telefone celular. Marcos ressaltou a necessidade de mantermos nosso grupo de e-mail.

Com os grupos de *e-mail* e *WhatsApp*, iniciamos o trabalho coletivo também com o Diário de Itinerância, para nossa pesquisa-ação (Diário de Itinerância: 07 de ago. de 2015, p. 7). No início do mês de agosto já tínhamos as definições para a intervenção e repassamos os principais procedimentos para o prosseguimento da intervenção: 1) que, nas próximas quatro semanas, os professores pesquisadores trabalhassem com os quatro planos ‘coringas’: “A teia”, “Experimento nº 1”, “Corporeidade” e “Selfie” – este criado pelo professor Rômulo - com os estudantes da turma “3º C”; 2) que, ao final dessa etapa, o professor Nei orientaria os estudantes para a criação de um trabalho final para a culminância de nossa intervenção, talvez uma performance artística, com o tema “Corporeidade” e dialogando com os acontecimentos das aulas das disciplinas da intervenção (ao final, ao invés de uma performance, foi criada a oficina “Jogos Teatrais”); 3) que essa obra final fosse apresentada em um evento da escola, talvez na Semana Cultural ou na Semana da Consciência Negra (Diário de Itinerância: 18 de ago. de 2015, p. 1).

Assim, o prolongamento da intervenção se deu com novas reconfigurações: menos aulas e apenas com os planos coletivos. No início do mês de agosto, finalizado nossos planejamentos e idealizações, os pesquisadores ressaltaram a interdisciplinaridade e as construções coletivas de nossa pesquisa-ação. Ressaltaram também os aspectos positivos do tipo de planejamento que estávamos construindo, coletivo e com aulas de uns a serem usadas por outros professores e o quanto que isso poderia ser ampliado, para a escola (Diário de Itinerância: 11 de ago. de 2015, p. 12). As reconfigurações para nossa intervenção durante o segundo semestre de 2015 e a conclusão da mesma, no final desse ano, foram influenciadas também pelos exames de qualificação para esta investigação, com as orientações da banca de professores, no dia 22 de maio desse ano. Enviei o texto do projeto de qualificação para todos os pesquisadores e para o diretor da escola, por *e-mail*, e compartilhei com eles o áudio dos exames, pelo *google drive* (Diário de Itinerância: relato do dia 12 de ago. de 2015, p.17). Ressalto os sentidos empíricos para a interdisciplinaridade e trabalho colaborativo docente na Educação de Jovens e Adultos,

com a criação coletiva de aulas compartilháveis e adaptáveis pelos diferentes professores e disciplinas e a possibilidade de, com os diálogos e estudos docentes, um professor trabalhar o conteúdo disciplinar de outro. Identifico esses sentidos como uma unidade de significados para a criação de categorias matrísticas de análises (quarto capítulo deste texto).

Nos encontros de coordenação pedagógica, pude perceber algumas noções e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos do CEM-03, mesmo sem que isso tenha sido pautado e nem sido tratado especificamente, em nenhum de nossos encontros, no ano de 2015. Por exemplo, antes do início das aulas, durante uma discussão entre os professores sobre como ficaria o horário no dia de uma paralisação nacional, contra uma Proposta de Emenda Constitucional - PEC para a terceirização da mão de obra brasileira, em tramitação no Congresso (Diário de Itinerância: relatos abr. de 2015, p. 16), Marcos se declarou a favor da compactação do horário de aulas, naquela noite, como um meio de concordar com o protesto, por se tratar, para ele, de um tema importante para os estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. Os professores ali presentes ponderaram quais interesses estavam em jogo, se dos professores ou se dos estudantes.... Um professor disse que, sempre nessas ocasiões, os interesses defendidos são os dos professores, pois o que importa para os estudantes são as aulas, vez que eles nem estavam sabendo nada daquilo. Ao final, os professores decidiram pelo horário normal para as aulas, naquela noite, mas acolhendo estudantes que por ventura chegassem atrasados o que, de resto, segundo eles, deve ser a atitude da Educação de Jovens e Adultos também nos demais dias de aula. Identifico esses episódios como uma unidade de significado para as categorias matrísticas de análise, com seu sentido de interesses políticos para a Educação de Jovens e Adultos – dos profissionais e dos estudantes.

Quanto à natureza da Educação de Jovens e Adultos, diferentes olhares parecem se fazer presentes. Ao chegar, no dia 24 de março de 2015, vi uma faixa informando sobre a existência de vagas para o “SUPLETIVO (Eja)”. A faixa estava exposta no lado de fora do muro da escola e voltada para a rua. A palavra “supletivo” foi colocada em letras grandes, na faixa, e a sigla EJA entre parênteses, com letras pequenas e apenas a primeira maiúscula. Depois de dois dias, cheguei à escola com a intenção de fazer uma fotografia da faixa, mas ela não estava mais lá. Antes, no primeiro dia do reinício de minhas idas à escola, no ano de 2015, observei, no interior da escola – no corredor contíguo à Sala dos Professores e à Sala da Direção, próximo aos horários, um pequeno

cartaz também fazendo referência a um supletivo, ofertado pela escola (Diário de Itinerância: relato do dia 24 de mar. de 2015, p. 10).

Perguntei à um funcionário se tinha supletivo ali, contando sobre a faixa que vi no muro externo da escola. Ele disse-me que sim, que a Educação de Jovens e Adultos é um supletivo, porque tem duração de apenas um semestre (Diário de Itinerância, relatos de 09 de abril 2015, p. 6). Isso parece ser um sentido específico construído localmente, pois de acordo com as “Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio” (SEEDF, s/d., p. 14), a organização por semestralidade mantém a carga horária dos estudantes e professores; o regime permanece anual e a mudança trata-se a uma reorganização do trabalho pedagógico em blocos semestrais para a oferta das disciplinas, agrupadas por área de conhecimento. Nessa mesma oportunidade e de forma semelhante, Mere considerou que se não for semestral não é Educação de Jovens e Adultos, pois se trata de alunos em busca de recuperar o tempo perdido e ressaltou um problema que via para aquele ano, ali: que estudantes jovens demais estavam sendo encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos.

No mês de março de 2015 eu soube, por meio do blog “Juntos na EJA, DF!”<sup>11</sup>, com sítio na *Internet*, da notícia de que novas diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos tinham sido lançadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, com a previsão de serem “aplicadas” entre os anos de 2014 e 2017. Esse lançamento chamou-me atenção também pela noção, dentre os envolvidos no lançamento, de que a publicação das diretrizes seria apenas um primeiro passo e que o grande desafio seria torná-la realidade, com suas concretizações em sala de aula. Foi noticiado de que uma publicação como essa era inédita no DF, até então, apresentando especificidades para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos: aspectos dessa modalidade de ensino no DF, orientações sobre organização curricular e pedagógica, entre outras diretrizes.

Não foi observada por mim uma divulgação das “Diretrizes Operacionais para a EJA 2014 – 2017” (SEEDF, 2014) na escola, nos momentos em que ali eu estive presente. Perguntei aos pesquisadores se eles sabiam das novas diretrizes e responderam-me que não tinham sido informados. No mês de abril ouvi quando as novas diretrizes foram referidas somente para o informe de que, a partir delas, os estudantes poderiam se matricular a qualquer momento do período letivo e não apenas em seu início (Diário de

---

<sup>11</sup> Endereço eletrônico: <<https://juntosnaejadf.wordpress.com/2014/12/31/sigamos-juntos-na-eja/>>.

Itinerância: abr. de 2015, p. 6). Ao contrário de uma possível simples divulgação, oficial, ou mesmo de uma mobilização para uma política pedagógica específica para a Educação de Jovens e Adultos, o que senti foi um clima de segredo, parecido com a aparição e o desaparecimento, repentinos para mim, da faixa “SUPLETIVO (Eja)”. Um exemplo para esse clima de segredo que senti foi o fato de meu interesse em saber sobre as diretrizes ter causado constrangimentos. Um funcionário para quem eu perguntei sobre as diretrizes pediu para que eu não fizesse perguntas, porque não se podia falar muito sobre esse assunto. Ele apenas precisava avisar que, a partir dessas diretrizes, os estudantes poderiam se matricular a qualquer momento (Diário de Itinerância: abr. de 2015, p. 16).

A redução do tempo para essa educação parece seguir se consolidando. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF, por meio de seu sítio na *Internet*, fez uma chamada, datada de 10 de junho de 2016, para as matrículas na Educação de Jovens e Adultos para o segundo semestre no ano de 2016, informando que:

“Divididos em três partes, os cursos da EJA têm duração de quatro semestres, nos dois primeiros segmentos, e de três semestres, no último. Nos primeiros dois anos, o aluno estuda o ensino fundamental e, no último um ano e meio de curso, aprende as matérias cursadas no ensino médio” (GOVERNO DE BRASÍLIA, 2014).

Durante nossa pesquisa-ação tivemos algumas reflexões pontuais sobre as dificuldades políticas para a Educação de Jovens e Adultos e o quanto podemos encontrar, em todos os âmbitos dessa educação, pessoas que são contra os princípios progressistas rumo à uma abordagem como o direito a ter direitos, dessa população. Essa discussão aconteceu, por exemplo, em uma conversa da qual participei com os pesquisadores Rômulo e Aldemira. Nessa oportunidade, informei aos dois que o encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, naquele ano – 2015 – seria em Goiânia, e estava sob a responsabilidade do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Pensamos sobre as possibilidades de viajarmos para Goiânia e participarmos desse evento, mas, ao final, não nos foi possível (Diário de Itinerância: 14 de ago. de 2015, p. 3).

Quanto aos conteúdos disciplinares, foi comum observar a noção, dentre os pesquisadores, de que na Educação de Jovens e Adultos, devem ser em quantidade menor – cerca da metade dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio regular. Com os significados construídos para a semestralidade, pude observar a noção de que os conteúdos devem ser em quantidade ainda menor que a metade, com a ideia local para uma redução da carga horária, o que, conforme as diretrizes para a semestralidade

(SEEDF, 2014) isso não aconteceria. De qualquer forma, observei, tanto entre professores como entre estudantes, a noção de que é melhor menos conteúdos para serem apreendidos, do que apresentar uma quantidade maior, sabendo que não haverá aprendizagem de tudo (Diário de Itinerância: relato do dia 10 de ago. de 2015, p. 9-10). Identifico, dessas inteligibilidades empíricas, uma unidade de significado para a criação de categorias matrísticas de análise, com a discussão da natureza da Educação de Jovens e Adultos, com sentidos empíricos voltados para as pertinências do caráter supletivo e para a necessidade da diminuição dos conteúdos.

Uma importante discussão entres nós e a qual esperei ser realizada com a presença de todos os pesquisadores foi se a intervenção atrapalhava, ou não, os conteúdos. Dentro de um contexto de apenas três encontros de coordenação coletiva, quando nem todos estavam presentes, essa questão não foi equacionada entre nós, com o que, talvez, pudéssemos ter construído significados, entendimentos e até uma definição coletiva, possivelmente. Outra discussão que não fizemos completamente foi sobre as considerações de Aldemira e Rômulo quanto à necessidade de esclarecermos, entre nós, sobre como cada nova aula – planejadas para a intervenção – considerava a corporeidade dos estudantes para o trabalho com os conteúdos da disciplina. Aldemira e Rômulo chamaram atenção para o entendimento de que o trabalho com a corporeidade é uma proposta de abordagem metodológica para os conteúdos e não um conteúdo em si. Foi entendida por nós como um meio para se alcançar os objetivos de aprendizagem de cada disciplina/professor (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p.02).

Como não conseguíamos uma reunião geral com a presença de todos nós, Aldemira, Rômulo e eu consideramos que, caso a corporeidade como metodologia não fosse o entendimento dos demais pesquisadores e se não adotassem aspectos de nossa intervenção, inclusive para suas avaliações docentes; se, ao contrário disso, seguissem considerando o projeto como algo paralelo e a diminuir as aulas com os conteúdos, o melhor é que abreviássemos a intervenção, a fim de que não atrapalhasse o plano de curso dos professores (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p. 3). E foi o que eu fiz, para o prolongamento da intervenção no segundo semestre do ano de 2015, prolongamento esse solicitado por todos os pesquisadores. Assim, com o número reduzido de encontros com todos nós, a possibilidade de construirmos significados compreensivos para essa aparente contradição ficou em aberto.

Considero a importância das inteligibilidades dos pesquisadores sobre nossos

encontros e desencontros, no funcionamento processual de nossa intervenção e na busca de contribuições para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. As dificuldades para a realização das reuniões de coordenação coletiva referem-se às possibilidades e desafios para discussões sobre a práxis - por exemplo, as defesas locais tanto para a presença como para a proibição de filhos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Refere-se também aos desafios para o acesso e participações nas elaborações das regras gerais do sistema, por exemplo no que se refere às diretrizes pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, com suas orientações para a distribuição de tempos e espaços para essa educação, bem como sua organização curricular. As diretrizes podem ser envolvidas, muitas vezes, em um clima de segredo, nas escolas de Educação de Jovens e Adultos.

Como já disse, as três partes deste capítulo funcionam como organizadores de meu relato da experiência e, com a busca das primeiras descrições e compreensões dessas experiências busco também escolher, dentre os registros, os que puderem ser estabelecidos como unidades de significado que emprestem inteligibilidades do campo para as análises. Assim, olho para a prodigalidade dos dados em suas dimensões formais de origem e busco, dentre todos os registros, os que hei de considerar como significativos do trabalho pedagógico e estético com a corporeidade dos estudantes - no sentido positivo e no sentido negativo - mas que interessem à investigação sobre melhorias nas relações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, com as compreensões empíricas sobre os desafios para a realização dos encontros coletivos, desafios à participação na elaboração das regras gerais para a Educação de Jovens e Adultos e ao desafio de se obter informações sobre as regras, identifico mais uma unidade de significado para esta investigação. Busco por noções teóricas subjacentes a esse acontecimento empírico, envolvendo os informes, as informações e os mistérios na escola e os desafios para a plenitude de participações e para o bem viver comum. Considero três sentidos para essa primeira unidade de significados escolhida: 1) pertencimento, 2) ocupação/criação de espaços e bem-estar e 3) participações na tomada de decisões educacionais como construção do futuro.

Na busca de condensação da essência do acontecimento e de sua abstração para que funcione como unidade de significado sinto que algo pode se perder em um caminho de simplificações para o quarto capítulo, além do que já não veio para este texto e ficou no chão do CEM-03. Esse meu temor, inicialmente intuitivo, fica ainda mais justificado pelo preconizado por estudiosos, como na afirmação de René Barbier de que “separar o

significante do significado para explicar a sua estrutura é acreditar que o redemoinho no rio é uma entidade separada dele e, mais ainda, separada da água que fundamentalmente o constitui” (BARBIER, 1998, p. 176).

Contudo, como fiz para essa unidade de significado - sobre os informes, as informações e os segredos como desafios para a participação plena e para o bem viver comum - com as descrições deste capítulo sigo em busca de identificar mais unidades de significado, tentando condensar seus sentidos para remetê-las para o quarto capítulo, que está sendo criado por essas unidades, ali à frente, para aprofundar em suas próprias interpretações.

### **3.1.2 O Questionário Existencial**

As análises e interpretações das respostas dos estudantes ao “Questionário Existencial” tiveram o sentido de uma interlocução entre suas necessidades, seus significados culturais e os conteúdos disciplinares para nossa intervenção. Contudo, os pesquisadores locais - professores regentes das duas turmas consecutivas com as quais trabalhamos - a meu ver não demonstraram maiores necessidades em analisar as respostas dos estudantes, em favor do que já conheciam sobre os mesmos. Assim, planejaram suas novas aulas para a intervenção, primeiro com a turma 2ºG e, no segundo semestre de 2015, com a turma 3ºE, momento em que nossa intervenção ganhou uma sequencialidade e maior consistência.

A fluência e a rapidez que a realização do “Questionário Existencial” adquiriu entre os pesquisadores me levaram a uma reflexão sobre nosso trabalho docente com alunos que podem ser antigos conhecidos nossos. Penso que para a formação de professores reflexivos há que se considerar o valor de se buscar novos olhares docentes, olhares investigativos com suas *práxis*, combatendo posturas e (re) afirmações sociais e existenciais, aparentemente necessárias, de inequívocas experiências profissionais. Buscar atitudes de estranhamento com relação ao familiar, ver-se sempre começando ou, ao menos, inacabado/as, a meu ver, constituem-se em atitudes filosóficas docentes favoráveis às mudanças e às melhorias que queremos para a educação e valem o preço do risco que corremos em parecer ‘inseguros’, ‘inexperientes’, em um ambiente de relações de poder que, muitas vezes, leva a se ter respostas prontas para tudo.

Em março do ano de 2015, quando os pesquisadores locais – os três professores

da área – solicitaram aos estudantes para que respondessem o “Questionário Existencial”, as respostas dos estudantes à questão nº 20 configuraram-se como possibilidades para relações mais consistentes de seus significados existenciais com os conteúdos disciplinares de nossa intervenção. 28 estudantes responderam ao “Questionário Existencial” e ficou ressaltada a relação que fazem entre seus sonhos de vida e suas necessidades econômicas de sobrevivência, sendo que a grande maioria apresentou narrativas sobre as profissões para as quais querem se formar. Eles atribuíram a si próprios toda a responsabilidade em criar as condições que elencaram para a realização de seus sonhos de terminarem os estudos e ascenderem socialmente - serem alguém na vida. Assim, exigiram de si mesmos grandes esforços pessoais, força de vontade, estudos exaustivos, ânimo e luta diante das dificuldades, dedicação, responsabilidades pessoais e fé em Deus. Considero os sentidos dessas compreensões dos estudantes como uma unidade de significados, para que tomem parte na criação das categorias matrísticas de análise.

Dos 28 estudantes que responderam ao questionário, 16 responderam até a vigésima questão sobre os sonhos deles. Os outros não conseguiram responder o questionário completo até o final da aula e deixaram as últimas questões em branco, a meu ver aparentando cansaço com tantas perguntas. Entretanto, dois questionários ficaram quase completamente respondidos, apenas com a questão nº 20 em branco, talvez por uma indisposição específica com intimidades pessoais de sonhos para o futuro. Diferentemente, no entanto, dois outros estudantes pularam questões imediatamente anteriores e responderam a última, parecendo especialmente interessado/as em seus sonhos. Dos 16 que responderam até a questão de nº 20, um sonha em terminar os estudos para passar em um concurso, trabalhar em um órgão público e ter estabilidade na vida. Três fizeram referências apenas a terminarem seus estudos e serem bem de vida e um falou sobre seus sonhos com a casa própria, sendo que nenhum desses três últimos falou sobre alguma possível profissão ou emprego. Cinco consideraram cursos técnicos profissionalizantes para a realização de seus sonhos e seis consideraram fazer faculdade.

Os assuntos e conteúdos que os estudantes gostariam que também fossem estudados nas escolas foram política, ética, doenças, drogas, canto, dança, música, cidadania, sexualidade, corrupção, saúde, “conhecimentos feitos de experiências”, “interatividade”, “para se estudar nos livros os temas que mais aparecem nos jornais” (Questionário Existencial). Com isso, demonstraram a desconsideração, por parte deles,



dos conteúdos acadêmicos por si mesmos e demonstram a necessidade de atribuição de significâncias do cotidiano para os conteúdos escolares. Considero essa compreensão dos estudantes como uma unidade de significados, a fim de que seus sentidos tomem parte na criação das categorias matrísticas para as análises das ecorrelações de aprendizagem.

Para refletirem e avaliarem suas aprendizagens, os estudantes discutiram a falta de tempo para estudarem em casa; a importância de “o jeito do professor dar aulas”; consideraram negativa a redução da carga horária, ao dizerem que “os minutos das aulas são poucos e os conteúdos não são muito explicativos” (Questionário Existencial); e demonstraram o valor que dão quando aprendem a fazer coisas que não faziam antes. Os significados dos estudantes sobre como aprender melhor sinalizaram para uma carga horária normal para eles, desconsiderando o fato de trabalharem de dia e chegarem cansados à escola, à noite, talvez contando com um jeito positivo de o professor lidar com o cansaço deles, em sala de aula. Identifico também essa inteligibilidade dos estudantes como uma unidade de significado, para que seus sentidos tomem parte na criação das categorias matrísticas.

As respostas dos estudantes sobre os seus sonhos, na questão de nº 20 do “Questionário Existencial”, levou-nos a raciocínios críticos sobre a relação da Educação de Jovens e Adultos com o mundo do trabalho e do emprego. A partir do questionamento feito pelo pesquisador Rômulo, perguntando-se por que os estudantes relacionaram seus sonhos tão diretamente ao mundo do trabalho/emprego, perguntamo-nos sobre as razões para os indícios aparentemente tão evidentes de uma centralidade do mundo do trabalho/emprego na vida dos estudantes. Não poderia ser por que eles e elas já são bombardeados, o tempo todo, com esse fundamento para uma educação e uma escola que lhes repete e enfatiza isso o tempo todo?

O pesquisador Rômulo enfatizou que quando se pensa em sonhos para uma pessoa, normalmente não se pensa no mundo do trabalho e do emprego, apresentando o exemplo de que se essa pergunta fosse feita a ele, sua resposta não estaria ligada às suas atividades profissionais.... Sua resposta seria fazer um gramado para o jardim de sua casa, e também uma horta – o que ele até já havia começado. Rômulo se pergunta por que os estudantes, no “Questionário Existencial”, não relacionaram seus sonhos com uma viagem ou outra coisa mais relacionada diretamente com a felicidade e necessidades interiores, existenciais.

Continuando nesse raciocínio crítico para as respostas discentes, o pesquisador

fez reflexões com aspectos existenciais próprios: será que sua resposta teria sido a mesma se essa pergunta tivesse lhe sido feita quando era jovem, quando ele ainda não tinha uma profissão...? E mais, será que quando jovem e inserido em um âmbito escolar ele seria capaz de dar resposta como as que daria hoje? Será que como alunos e querendo dar as respostas que, como alunos, já sabemos de antemão que os professores querem ouvir, será que poderíamos falar sobre gramados e hortas...? (Diário de Itinerância: relato do dia 16 de jun. de 2015, p. 17).

A meu ver, as inteligibilidades do pesquisador com as respostas discentes à questão de nº 20 ressaltam uma dimensão teórica da realidade com ênfase no trabalho como constituição do ser, transcendendo o mundo profissional e do emprego. Escolho essa compreensão e destaco-a como mais uma unidade de significado identificada para as análises e interpretações do quarto capítulo. Para compreender esse ponto de vista local e sua compreensão, busco perspectivas teóricas interpretativas que envolvam a auto-organização e autoprodução para o ser, em sua dimensão ética e poética. Busco uma condensação dessa unidade de significados envolvendo vida, trabalho e produção de si e a insiro em um quadro interpretativo para a criação de categorias teóricas fundantes, matrísticas, que deverão acolher e demonstrar elementos teóricos comuns às unidades de acontecimentos significativos. Considero três sentidos para essa unidade de significados: “Vida, trabalho e produção de si”: trânsitos e fluxos em tempos-espacos (possibilidades de interações entre dimensões aparentemente incomunicáveis para a formação docente e discente); 2) autoprodução ontológica; e 3) interior e exterior: mundos existenciais.

### **3.1.3 Experimento nº 1**

Nossa pesquisa-ação e contratualizações definitivas envolveram três disciplinas e seus respectivos professores – Mere, Marcos e Nei, além de outros dois professores – Rômulo e Aldemira. O planejamento do “Experimento nº 1” foi idealizado pela pesquisadora Mere, professora de Língua Inglesa, com a minha participação e foi ela quem primeiro efetivou esse plano com os estudantes (Diário de Itinerância: relato de 09 de abril de 2015, p. 7-10), ainda no primeiro semestre do ano de 2015, quando praticamente não tivemos encontros coletivos de planejamento.

Nossas conversas e construções coletivas - na maioria das vezes em duplas, algumas vezes em trios e raras vezes com todo o grupo - foram marcadas pela atualização

que eu sempre fazia, com os demais pesquisadores, das discussões anteriores e do acúmulo que foi se formando para nossas decisões. Assim, as primeiras idealizações de Mere para o “Experimento nº 1” foram marcadas pelas conversas que ela teve com o pesquisador Marcos - professor de Língua Portuguesa - sobre os aspectos gerais que deveriam caracterizar nossa intervenção. Mere compartilhou comigo as conversas que teve com o Marcos; de minha parte, compartilhava com ela o que eu ia conversando com Marcos, sobre os aspectos de interdisciplinaridade e corporeidade que queríamos que nossa intervenção adquirisse.

Para a criação das aulas para nossa intervenção, tínhamos sempre nossa situação-problema-desafio em mente, envolvendo as “ecorrelações de aprendizagem” – redefinidas por mim a partir da noção inicial de “dificuldades de aprendizagem dos estudantes”. Em busca de respostas possíveis para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, partimos das noções gerais de minha proposta para uma intervenção, caracterizada por um trabalho docente diferente, transdisciplinar e com o deslocamento da corporeidade e os sentidos estéticos dos estudantes para o primeiro plano das aulas. Consideramos que para nossa intervenção fazia-se necessário um número de aulas que fosse suficiente para o enfrentamento da situação-problema-desafio. E para a busca de respostas possíveis sobre o trabalho com corporeidade se faziam necessárias também, de nossa parte, avaliações e reflexões sobre as mudanças, ou não, para a aprendizagem dos estudantes. Ressaltei com os pesquisadores, naquele momento inicial de construções coletivas para a intervenção, que não poderia se tratar de algumas aulas com temas interdisciplinares, com as usuais noções de interrupções dos conteúdos para, depois de encerrado o projeto, voltarem-se para as aulas normais e o cumprimento normal dos conteúdos.

Visualizamos uma tabela que fiz de todas as aulas da área, de acordo com o calendário escolar oficial, para os meses de maio, junho e julho do ano de 2015. Mere riscou as aulas de julho, explicando que daquelas não poderíamos esperar nada, por estarem no fim do período letivo. Circulou os dias das provas finais para o mês de maio, as suas – de Língua Inglesa – e também as de Língua Portuguesa e de Educação Física mostrando que não podíamos contar também com aquelas aulas marcadas para as provas. Naquele momento, início do ano de 2015, considerávamos apenas três disciplinas, pois o período noturno da escola não contava com professor de Artes. Mas com o decorrer de nossa intervenção, chegou um professor de Artes para a escola e o professor de Educação

Física, desistiu da regência das aulas da intervenção, de modo que a intervenção, ao final das contas, foi construída por três disciplinas e seus três professores, que se constituíram como pesquisadores de nossa pesquisa-ação.

Quando planejávamos o “Experimento nº 1”, ponderei com Mere sobre a necessidade de conversarmos melhor, para nossos planejamentos em comum, todos junto/as, antes de iniciarmos com os estudantes. Chamei-lhe a atenção para o dia 23 de abril do ano de 2015, uma quinta de coordenação coletiva, com mais possibilidades para que sentássemos todos juntos e afinássemos, coletivamente, nossos entendimentos. Ela aparentemente concordou com isso, mas mudou de ideia e me convidou para que tentássemos algo com os estudantes, nós duas, já na próxima semana, talvez uma aula com verbos, em inglês, trabalhando com a corporeidade dele/as. Concordei e respondi que, então, entrássemos nós duas, ela com a regência e eu com observação participante. Mere queria começar logo e ver o que aconteceria em sala de aula. Disse que não sabia direito e ressaltou que seria um “experimento”.

Conversamos sobre o caráter de experimento e ensaio, não apenas para essa primeira nova aula, mas para as próximas também. Consideramos os entendimentos de Marcos, os quais relatei a Mere. Marcos, avisando que não poderia comparecer na próxima reunião de coordenação coletiva, solicitou-me que levasse aos seus colegas de área suas ideias para nossa intervenção, enfatizando que sua preocupação era, sim, modificar suas aulas, pois percebe que os estudantes não estão aprendendo direito (Diário de Itinerância: relato de 07 de abril de 2015, p. 2). Quer aulas novas, mas, para ele, garantir os conteúdos é fundamental, mesmo reconhecendo que não é possível dar todos os conteúdos que ele tem elencado em seu plano de curso (organizados em um arquivo de computador com o *software Power Point*). Mere disse que ela e o Marcos estavam achando difícil motivar os estudantes a se mexerem um pouco e que o Marcos até já ~~tentou~~ havia tentado alguma coisa, recentemente, em suas últimas aulas. Disse-me que eu não teria tido “sorte” para minha pesquisa, pois a turma 2ºG, segundo ela, era apática demais e talvez não obtivéssemos bons resultados. Trabalhamos com essa turma, na primeira versão de nossa intervenção, no primeiro semestre do ano de 2015, porque foi a turma que mais tinha aulas da área em seus primeiros horários. Respondi a Mere que não podíamos deixar que as dificuldades encontradas desmerecessem nossas pesquisas. Que as dificuldades deveriam ser explicitadas e que poderíamos investigar também os insucessos.

Diante das dificuldades levantadas por Mére, respondi a ela com possibilidades de performance artística para um trabalho com a chamada para registro da frequência dos estudantes, tão necessária e cobrada de nós professores, mas sem abordagem pedagógica. Que os estudantes poderiam exercitar suas corporeidades, fazendo um primeiro exercício, singelo, para construir suas personas, sobre aspectos de si mesmos com relação ao mundo do trabalho, tema recorrente em suas respostas para a pergunta sobre seus sonhos, declarados no “Questionário Existencial”. Que eles poderiam entrar na sala e anotarem, eles mesmos, suas presenças, carregando em seus corpos a concretização de suas personas e utilizando, talvez, um artefato corporal, com referências ao sonho de cada um, a maioria relacionado à profissão que querem para si. Que poderíamos, inclusive, com eles, construir um objeto artístico e pedagógico para o diário, o qual poderiam manusear em suas performances. Disse-lhe que era apenas uma ideia e que mesmo que fizesse sentido a ela, não poderíamos considerá-la como um modelo para as novas aulas que queríamos criar. Que poderíamos pensar cada aula como um ensaio, como ela mesma disse, “experimentos”. Que realmente não sabemos como fazer, antes de fazer.

Diante de minha ideia com performance artística, Mere disse que a expectativa dela e do Marcos era a de que com nossa intervenção fossem incorporadas apenas “pequenas ações em cada aula” e a princípio apenas no início das aulas, para despertar os alunos, dar-lhes mais ânimo (Diário de Itinerância: relato de 09 de abril de 2015, p. 7). Sugeri que, dada a dificuldade que ela, professora de Língua Inglesa, e Marcos, professor de Língua Portuguesa, estavam encontrando para trabalhar com a corporeidade dos estudantes, que eu falasse com o José Carlos, professor de Educação Física, em meu próximo encontro com ele, para dar umas ideias, pois ela estava pensando uma aula com verbos que podem ser traduzidos com o corpo. Ou que, talvez, o próprio professor de Educação Física pudesse dar essa aula, e se ele não soubesse esses verbos em inglês, ela poderia ensinar a ele. Concordei com ela e falei que achava possível que ela também pudesse dar aulas trabalhando com a corporeidade dos estudantes, mesmo não sendo professora de Educação Física. Ela concordou, disse que logo aprenderia, depois das ideias que José Carlos nos desse. Considero a beleza – harmonia e propriedade com as quais os tópicos teóricos sobre interdisciplinaridade e aprendizagem docente foram compreendidos por essa inteligibilidade local, empírica. Eu disse a ela que sua sugestão de um dar a aula do outro, com uns aprendendo os conteúdos dos outros, poderia levar à noção de um planejamento único para mais de uma disciplina e com uns professores

trabalhando diferentes conteúdos disciplinares. E, claro, para isso faziam-se ainda mais necessários nossos encontros coletivos. Consideramos o quanto encontros e estudos coletivos podem contribuir para novas atitudes docentes.

Mere me ofereceu uma cópia de sua apostila com conteúdo de Língua Inglesa e me falou da possibilidade que ela via para um trabalho seu com o corpo dos estudantes, mostrando-me a parte de verbos, em sua apostila. Ressaltou para mim o quanto que alguns verbos têm a ver com o corpo e como ela poderia solicitar que os alunos representassem suas respectivas ações, para ela. Animamo-nos com essa ideia dela e confirmamos nosso plano para execução já na próxima terça-feira. Nomeei esse plano como “Experimento nº 1”, a partir do significado da própria Mere, com esse seu plano.

Para a continuidade de nossa intervenção, no segundo semestre de 2015, Mere decidiu fazer melhorias em seu plano “Experimento nº 1”, depois de já efetuado por ela, no primeiro semestre (Diário de Itinerância: relato do dia 10 de ago. de 2015, p. 9). Pedi a Mere que apresentasse o seu plano aos demais pesquisadores por meio da gravação de um áudio com ela:

Tá, a dinâmica foi o seguinte: nós estávamos trabalhando passado simples, verbos regulares. Então, eu escolhi vinte verbos que pudessem ser representados com ações corporais. Cair, levantar, sorrir, etc. Então, primeiro eu escrevi esses verbos em um cartaz, fui mostrando para eles e nós, juntos, fomos representando as ações. Fizemos isso duas ou três vezes e depois, pra finalizar, ao mostrar cada cartaz com o verbo, eles deveriam representar, sem que ninguém falasse nada. Eles deveriam reconhecer esse verbo, olhando para o cartaz, e representar. Então essa foi a dinâmica (transcrição do áudio “Experimento nº 1”, gravado por mim, em 11 de ago. de 2015).

Posteriormente, para os registros em nosso Diário de Itinerância, Mere quis sistematizar seu plano em tópicos. Ela reescreveu-o e enviou-me para que assim ficasse registrado:

- 1 Objetivo: verificar se através da representação gestual e da corporeidade os estudantes podem compreender melhor as ações representadas pelos verbos.
- 2 Incentivação: Solicitar aos estudantes para sentarem-se em círculo, propondo-lhes uma atividade diferente.
- 3 Desenvolvimento: com o/as estudantes sentado/as em círculo:
  - 1º) Apresentação das fichas;
  - 2º) Ao mostrar cada ficha, pronunciando seu respectivo verbo, estimular para que todo/as o/as estudantes, ao mesmo tempo, representem as ações de cada verbo, com gestos e expressões corporais.
- 4 Avaliação: por meio da observação com relação à quantidade e ao modo como os estudantes conseguirão, ou não, representar, por meio de gestos estéticos corporais, cada ação dos verbos (Diário de Itinerância: relato do dia 24 de ago. de 2015, p.01).

O plano “Experimento nº 1”, de autoria de Mere, foi efetivado também pelo

pesquisador Nei, professor de Artes.

Considero o valor desse episódio de nossa intervenção e escolho-o como unidade de significado para as análises e interpretações de como um trabalho estético, pedagógico e transdisciplinar com a corporeidade dos/as participantes pode contribuir com melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. Considero suas noções de experimento e ensaio para a criação de novas aulas, ressaltando-lhe três sentidos: 1) saber e não saber como atitude epistemológica; 2) processos do fazer artístico para metodologias docentes e para novas aulas; e 3) interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e criatividade.

### 3.1.4 Corporeidade

O plano “Corporeidade” nasceu de minha proposta ao pesquisador Marcos, professor de Língua Portuguesa, ponderando com ele que, para além de sua declaração generosa em querer ajudar-me em meu projeto de investigação, a ideia principal era para que ele avaliasse seu próprio interesse e identificações com o projeto e que, caso lhe fizesse sentido, transformasse suas aulas com aspectos estéticos com a corporeidade dos estudantes, para a construção coletiva de nossa intervenção com a Educação de Jovens e Adultos no noturno do CEM-03. Assim, seríamos um pelo outro, estudando e nos transformando juntos.

Com isso, Marcos quis mais informações sobre o projeto, inclusive perguntando-me pelo nome do mesmo, procurando entre os papéis da pastinha que eu houvera lhe entregado. Achou uma impressão do “Questionário Existencial” e leu o título de meu projeto, para ele e para mim: “Arte, corpo e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro de Ensino Médio 03 – CEM-03, Ceilândia –DF, Brasil: uma intervenção estética, pedagógica e interdisciplinar”. Falei a ele que o objetivo era o de contribuir para as ecorrelações de aprendizagem. Marcos perguntou-me como seria, na prática, nas aulas dele, essa “tal de estética” (Diário de Itinerância: relato de 24 de mar. de 2015, p. 13). Antes que eu respondesse, ligou o retroprojeto e me mostrou um poema, de Manuel Bandeira, dizendo que estava trabalhando com poemas, em suas aulas. Comentei rapidamente que podemos compreender a dimensão estética de um poema pela sua forma... Ele insistiu e repetiu – “como seria em suas aulas?”

Eu li o poema, para nós dois - era um poema curto e falava sobre o amor. Quando terminei de ler, ele perguntou-me como seria esse poema trabalhado com o corpo, poderia

ser com abraços? Percebi certa timidez nele para pensar uma nova aula.... Respondi que sim, me parecia uma boa ideia, sem dúvida, mas que o principal para fazermos aulas novas é não sentirmos vergonha de inventar. Vergonha de não seguir uma receita pronta na qual nos justificar, ao contrário, que podemos ter liberdades para criar uma coisa nova. Sim, poderia ser com abraços e o que mais ele criasse junto com os estudantes. E quem saberia o valor, em primeira mão, seriam eles - os próprios avaliadores de sua criação. Que é muito bom olharmos para frente e não enxergarmos nada pronto, que é bom que eu não tivesse chegado com uma sugestão para ele, até por não ser professora de Português. Assim, podemos criar de forma a fazer mais sentido para nós mesmos e nossos alunos.

Quanto aos afetos estéticos para a aprendizagem dos estudantes, que Marcos pedira para que eu explicasse melhor, perguntei-lhe se quando ele percebe que um aluno aprende uma coisa que ele falou, ou fez, se não percebe algo especial, entre ele e o aluno, um ‘clima’, um olhar diferente do aluno, meio que de êxtase, ou prazer; uma espécie de consumação de um processo integral, com começo, meio e fim que acabara de vivenciar, por exemplo. Marcos concordou e disse que ele tinha mesmo momentos assim, com seus alunos, em suas memórias. Pareceu-me que a noção de experiência estética para aulas fez sentido para ele.

Depois dessa nossa conversa fiquei com a impressão de concordância por parte de Marcos com relação ao meu projeto, pareceu-me que ele gostou da ideia de fazer novas aulas, com o tema corporeidade, abrindo-se para o diálogo com os demais pesquisadores, seus colegas, e buscando uma interdisciplinaridade (Diário de Itinerância: relato de 24 de mar. de 2015, p. 13). Ele decidiu-se por tomar parte da intervenção e em uma aula sua anunciou aos estudantes que faria aulas diferentes. Avisou-lhes – aparentemente avisando para si próprio e acostumando-se com a ideia – que esse projeto envolveria um trabalho com o corpo e que se de repente ele pedisse que os estudantes se tocassem, se abraçassem ou pegassem nas mãos uns do/as outro/as, que eles não se assustassem, “seria da aula” (Diário de Itinerância: relato de 25 de mar. de 2015, p. 15-16). Logo após essa sua fala com as estudantes, pediu-me que eu me apresentasse e falasse um pouco sobre o projeto.

Durante todo o mês de março, Marcos preocupou-se em como trabalhar seus conteúdos relacionando-os com atividades corporais com os estudantes. Por exemplo, no caso do “amor” com o poema que houvera trabalhado em uma de suas aulas, poderia mesmo ser com abraços entre os estudantes? (Diário de Itinerância: relato de 25 de mar.



de 2015, p. 17).

Após nossas contratualizações iniciais para a realização da intervenção, Marcos referiu-se, mais uma vez, a um antigo desejo seu de melhorar suas aulas. Disse que sempre fez tudo o que podia para isso: usava microfone e projetor de imagens para ministrar suas aulas, com os conteúdos registrados em arquivos de computador (Diário de Itinerância: relato de 14 de abril de 2015, p. 14-16). Disse que enfatizava mais os conteúdos de redação, pois achava que estes poderiam se relacionar melhor com o mundo do trabalho, que considerava importante para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Disse que até contava piadas, para fazer os estudantes rirem um pouco, mas que, com a intervenção, estava investindo no sentido de aproximar suas aulas ao projeto que propus a eles/as. Declarou-se com disposição para trabalhar de forma transdisciplinar e que, mesmo já tendo usado de outros meios, em sala de aula, com projeção de imagens e outros, ressaltou sua aprovação para minha proposta de trabalho pedagógico com a dimensão estética e a corporeidade dos/as estudantes. Marcos disse que um projeto assim poderia mesmo ajudar nas aprendizagens, pois, segundo ele, já tinha intuído que nós aprendemos com o corpo. Entretanto, ressaltou que fazia questão que suas novas aulas fossem sistematizadas, pois não queria ficar trabalhando no improvisado.

Logo depois de eu apresentar a proposta, individualmente, a cada um dos pesquisadores, e antes mesmo que nos encontrássemos todos para o planejamento coletivo inicial, Marcos começou a fazer o que ele, por um momento, chamou de “experimentos” – usando o sentido que Mere deu para as novas aulas – as aulas que estávamos planejando para uma intervenção estética, pedagógica e transdisciplinar. Respondi-lhe que Mere tinha mesmo me contado que ele já começara. Ele confirmou e, meio timidamente, a meu ver, falou que estava pedindo aos estudantes para se mexerem um pouco, para se levantarem de suas carteiras e, às vezes, até para se abraçarem. Disse que, com essa nova abordagem, estava dando aulas com todo mundo em pé. Perguntou se era pertinente que ele registrasse essas aulas, pois eu não estava presente, mas, receoso, disse que estava preocupado, pois lhe parecia estar usando uma Educação Física meio de forma inapropriada, para seus conteúdos de Português.

Marcos perguntou-me o que eu achava de suas considerações. Quanto à sua disponibilização para fazer anotações respondi-lhe que sim, que ele poderia registrar suas aulas, quando eu estivesse ausente, com sua iniciativa de fazer novas abordagens também com outras aulas e turmas que não as estabelecidas para nossa intervenção coletiva e que

poderíamos discutir também sobre os acontecimentos com essas aulas dele, em nossos encontros para reflexões e avaliações para a intervenção. Lembrei-lhe de nosso horário para a intervenção e de minha presença nas primeiras aulas com a turma escolhida para a intervenção, quando, então, eu me encarregaria de registrar dados da aula, como o combinamos por nós para minha observação participante. Quanto à sua preocupação em não estar atendendo os critérios da disciplina Educação Física ao buscar a corporeidade dos/as estudantes para a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa – disciplina da qual é professor regente - respondi-lhe que poderia ser que, nesse começo, de forma individual e antes de nossos encontros coletivos, que não aprofundássemos tanto nos critérios de outras disciplinas, na busca de uma interdisciplinaridade com os nossos conteúdos, mas que não devemos nos culpar por isso, pois considerava que tínhamos o direito de errar e que é errando que se aprende. Uma garantia de que não persistiríamos no erro é essa sensação que temos – e que ele próprio demonstrava, naquele momento - de incompletude, de ter que melhorar, de avançar em nossas investigações; essa sensação de querer fazer mais e melhor, na próxima aula.

Falei-lhe sobre uma experiência que vivenciei com um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre professores, com regência compartilhada. Ao compreender que minha expressão “regência compartilhada” tratava-se da entrada de mais de um professor, juntos, para uma aula, Marcos perguntou-me se isso era mesmo possível e como acontece. Se era com um professor dando sua aula e depois o outro, dividindo o tempo em dois, por exemplo.

Contei-lhe de minhas vivências, nos anos de 2011 a 2012, com o curso Proeja FIC, um curso de Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO, em parceria com o Instituto Tecnológico de Goiás e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Falei-lhe de nosso horário oficial, exigindo a entrada de mais de um professor, em um mesmo horário, em sala de aula. Disse-lhe que é possível entrar mais de um professor para uma mesma aula sim, e rindo, respondi que não vi lá acontecer de um dar sua aula e depois o outro, a sua, mas que, comigo, aconteceu de um ficar no papel principal de professor regente de seus conteúdos e o outro ficar como coadjuvante, em uma espécie de assistência. Contudo, de tanto fazer, começamos a refletir e, como tínhamos liberdade e horário de planejamento comum, fomos aprendendo a fazer aulas compartilhadas com interdisciplinaridade de conteúdos e que, com isso, parece que começamos a ter uma

atitude mais transdisciplinar com relação às nossas formas de construir conhecimentos, valorizando outros sentidos para a vida.

Diante da surpresa do Marcos quanto à possibilidade de entrarem dois professores juntos, para uma aula, respondi-lhe que com minha experiência em Goiânia-GO percebi o quanto isso é difícil e que, às vezes, nos entendíamos meio no improviso, apenas com olhares, com um se retraindo um pouco para o outro assumir a regência. Que é difícil e que, a meu ver, é necessário ver amorosidade entre colegas e amorosidade com relação a nós mesmos, nossos medos e ansiedades.

Quanto à preferência do pesquisador Marcos - e também da pesquisadora Mere que, além de gravar um áudio com os pontos principais de seu “Experimento nº 1”, para o segundo semestre de 2015, escreveu-o em tópicos tradicionais para um plano de aula - por uma sistematização da metodologia como condição para os experimentos, respondi-lhe que sim, que iríamos construir conhecimentos consistentes e sistematizá-los, com a nossa intervenção. Disse-lhe que, contudo, naquele momento, suas novas aulas poderiam parecer-lhe e ser mesmo singelas, para começar. Mas que com o decorrer de nossas ações e entendimentos para o projeto, elas poderiam ficar cada vez mais sofisticadas, com o atendimento, por exemplo, de suas exigências quanto aos critérios da disciplina Educação Física para a sua própria abordagem com a Língua Portuguesa. Que a Educação Física pode ser uma educação dos sentidos e, com essa noção, enxergamos o quanto a nossa área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” tem objetivos em comum.

No mês de abril, Marcos confirmou um plano seu para uma aula com corporeidade e Língua Portuguesa. Pensei em nomear essa aula como “Experimento nº 2”, pois sua aula aconteceu no dia seguinte ao “Experimento nº 1”, de Mére, logo após termos brincado com a nossa realidade: inventar novas aulas com a corporeidade dos estudantes trabalhadores. Mas Marcos, posteriormente escolheu o nome “Corporeidade” para essa aula dele. Uma noite, ao convidar-me para sua sala de aula, Marcos repetiu mais uma vez que se tratava mesmo de um experimento, com umas pequenas ações que ele planejou – como que me avisando para não criar grandes expectativas. Respondi-lhe que compartilhava de sua forma de trabalhar. Falei que queríamos fazer mudanças com a intervenção, mas que poderíamos começar de pequeno (Diário de Itinerância: relato de 15 de abril de 2015, p. 16-17).

O plano de aula que Marcos criou foi marcado pela justaposição de três ações com a corporeidade dos/as estudantes para o trabalho com o conteúdo de português. No início

de suas exposições do conteúdo, planejou uma interrupção para que os estudantes se levantassem e fizessem um breve exercício corporal de alongamento e que se sentassem novamente, depois disso. Depois, mais ou menos no meio da aula, os estudantes deveriam ficar de pé, por uns instantes e se sentarem novamente. E no final da aula, que pegassem nas mãos uns dos outros, como em um cumprimento. Marcos afirmou que se tratava de um pequeno exercício, diante da importância que considerava para corporeidade e a necessidade de que a aula envolvesse todos os nossos sentidos de nossa corporeidade, para as aprendizagens.

Entretanto, o pesquisador Marcos continuava preocupado com o fato de a seu ver, estar utilizando os conteúdos de Educação Física de forma superficial e inapropriada e pediu para que buscássemos a colaboração do professor de Educação Física. Novamente insistiu sobre o potencial que vê nesse tipo de trabalho para melhorar as aprendizagens, enfatizando a necessidade de registrar suas aulas, para essa intervenção, a fim de continuar com elas depois, pois já estava dando aquelas aulas do seu *power point* já há nove anos. Ao se encontrar com Mére, Marcos falou-lhe sobre mais uma preocupação dele, com a intervenção: como fazer interdisciplinaridade português-inglês...? Mere respondeu-lhe que achava possível, talvez utilizando os “estrangeirismos” do conteúdo de Língua Portuguesa.

Encontramo-nos, a pesquisadora Mere, o pesquisador Marcos e eu, com o professor José Carlos, de Educação Física, em um intervalo de aula. Mere e Marcos disseram-lhe que já estavam fazendo seus “experimentos” com a corporeidade dos estudantes, mas que estavam muito preocupados, porque não queriam usar a Educação Física de modo banal e que estavam esperando a oportunidade para sentarmos juntos com ele e conversar. José Carlos, aparentemente concordando com esse possível encontro, naquele momento mesmo fez uma sugestão a ser incorporada na sequência pensada por Marcos: que do aperto de mãos, Marcos prosseguisse para um abraço – e falou que o abraço tem diferentes formas e funções (Diário de Itinerância: relato de 28 de abril de 2015, p. 3).

Com as sugestões do professor de Educação Física, Marcos perguntou-me sobre mais alguns exercícios com a corporeidade dos estudantes. Falei-lhe sobre alguns que eu conhecia: “amassar pão” (a própria pessoa faz massagens de seus ombros até a base do pescoço), “sim” (rotações da cabeça para frente e para trás), “não” (rotações da cabeça para os lados esquerdo e direito, alternadamente), “talvez” (tentativa de tocar os ombros

com as orelhas) e massagens nas orelhas e pescoço, para escutar melhor. Perguntei-lhes o que achavam. O professor de Educação Física pontuou que, para tais exercícios, seriam necessárias três respirações profundas, primeiro. Além disso, segundo ele, é necessário também um exercício de rotação com os dois ombros, para frente e para trás. Marcos fez todos esses exercícios, para testar em si mesmo (Diário de Itinerância: relato do dia 26 de mar. de 2016, p. 18).

Para a continuidade da intervenção no segundo semestre do ano de 2015 e com sua avaliação de que algumas de suas aulas com corporeidade foram consideradas pelo/as estudantes como maçantes e cansativas, Marcos buscou minimizar o sentido de “exercícios” para as mesmas e incorporou algumas das sugestões a ele oferecidas pelo professor José Carlos e eu. Sugeri a ele que trabalhasse mais o sentido de “jogo” e “brincadeira”, depois das avaliações coletivas que fizemos – Marcos, Rômulo e eu, ao final do primeiro semestre (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de ago. de 2015, p.15).

Marcos deu o título “Corporeidade” para o seu plano e com o mesmo reformulado, sugeri-lhe que gravasse um áudio com sua apresentação, para socializar com os demais pesquisadores – professora Mere e professor Nei - de Artes, que acabara de chegar à escola para ocupar, provisoriamente, a vaga do professor efetivo, que estava de licença médica. O professor Nei aceitou nosso convite e integrou-se ao grupo pesquisador de nossa intervenção. Marcos, então, gravou um áudio, com voz pausada, didática e clara:

Sobre a aula “Corporeidade”, é o seguinte: primeiro, nós pedimos para os alunos se levantarem, explicamos para eles que nós vamos ter um pequeno momento para relaxar, depois nós pedimos para eles respirarem profundamente, três vezes, né... inspirar e expirar... Três vezes. Em seguida eles levantam o ombro, em sentido rotatório para frente e, depois, para trás. Cinco vezes. Vagarosamente.... Depois, pede pra um aluno fazer uma massagem, no ombro, um com o outro... Faz uma massagem no ombro, depois, troca... E pra finalizar, pedir para os alunos colocarem a mão na orelha e massageá-la, levemente...

Isso pode ser feito no início da aula, no meio da aula ou no fim da aula. É isso (transcrição do áudio “Corporeidade”, gravado por mim, em 13 de ago. de 2015).

Enviei o áudio do professor Marcos com sua proposta “Corporeidade” para o nosso grupo de *e-mail* e também para nosso grupo de *WhatsApp* (Diário de Itinerância: relato do dia 12 de ago. de 2015, p.17). Posteriormente, o plano “Corporeidade” foi efetivado também pela pesquisadora Mere, professora de Língua Inglesa e pelo pesquisador Nei, professor de Artes.

Na construção processual identificando unidades de análises e interpretações, sigo fazendo (e refazendo) escolhas de acontecimentos que me parecem significativos para a questão de se e como uma intervenção coletiva, pedagógica e estética com a corporeidade dos/as participantes pode contribuir para a melhoria nas ecorrelações de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos. No que se refere à construção coletiva da intervenção e as inteligibilidades locais com o plano “Corporeidade”, considero compreender teoricamente as necessidades empíricas de sistematizações metodológicas, bem como o que me parece um desejo de ocultamento, ou minimização, do caráter de improvisado presentes na criação de novas aulas, com a escolha de outras turmas que não as estabelecidas pela e para a coletividade da intervenção. Considero também as indecisões quanto às vantagens de se registrar, ou não, o que se intentava para as novas aulas com as outras turmas. Como deixar registrado algo sobre o qual não estamos certos/as, para fora das quatro paredes da sala de aula, possibilitando eventuais repercussões no ambiente das relações interpessoais, políticas e de poder na escola?

Considero três sentidos para essa problemática que percebo nas inteligibilidades locais: 1º) Timidez, vergonha pessoal docente e constrangimentos com sua própria corporeidade como causa e consequência de idealizações e mitificações das novas aulas; 2º) Conflito e sofrimento profissional e pessoal docente - às vezes dissimulados por meio da altivez e indiferença de certas posturas de “experiência profissional” – como causa e consequência de desconhecimentos, idealizações e mitificações de conteúdos das outras disciplinas, da corporeidade, da estética humana e seus recortes na arte; 3º) Conflito entre o caráter de experimento para as novas aulas e a necessidade de justificações em sistematizações metodológicas: possibilidades de mudanças por meio da hibridização dessa inteligibilidade local com aspectos estruturais de processos de criação da arte, no viés da produção docente de si mesmo – autopoiese; 4º) Interdisciplinaridade e formação docente: rupturas nas relações interpessoais de poder e hierarquias disciplinares. Esses sentidos envolvem noções de aprendizagem docente e conteúdos até então estranhos, relacionados à corporeidade, à estética e a estruturas de criação artística para a construção de novas aulas e para a reinvenção de si mesmo/a e se estabelecem como uma unidade de significado para a criação das categorias matrísticas e aprofundamento das análises e interpretações, no quarto capítulo.

### 3.1.5 *Selfie*

O plano “*Selfie*” foi criado pelo pesquisador Rômulo. Ele é professor efetivo de Biologia, da Educação de Jovens e Adultos do período noturno do Centro de Ensino Médio 03 e, portanto, não faz parte do grupo de professores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Entretanto, ao final do primeiro semestre de 2015, ele foi eleito pelo coletivo de professores para a coordenação pedagógica e antes do início do segundo semestre, quando planejávamos o prolongamento da intervenção, ele se disponibilizou a entrar de forma efetiva para nossa pesquisa-ação, colocando a possibilidade de criar, ele também, uma ‘aula coringa’ para nossa intervenção (Diário de Itinerância: relato do dia 07 de jul. de 2015, p. 21-22).

Aulas ‘coringas’ foi como passei a chamar o que, no momento de planejamento para nossa intervenção, ainda não passava de ideias para a construção de planos de aulas interdisciplinares, no sentido de que pudessem ser usadas por qualquer uma das disciplinas. Mesmo ainda em estado imaginativo, as aulas ‘coringas’ se configuravam para nós em sua potência e com um forte apelo figurativo, talvez pela nossa experiência de fazedores de aulas. As aulas ‘coringas’ foram aulas de existências virtuais, pré-forma em nossas imaginações, e que vieram a tomar existência entre nós, mais tarde. Quando isso aconteceu, perderam esse nome, que deixou de fazer sentido entre nós. Essas aulas passaram a existir com seus nomes e significados próprios, de cada uma, sendo que todas apresentaram o caráter de propostas de experiências pedagógicas para nossa intervenção.

Penso que “*Selfie*” começou a tomar forma para Rômulo em um dia em que a professora Aldemira, voltando de sua sala de aula para a sala de coordenação, falou a ele sobre o que eu e ela tínhamos considerado sobre os sentidos de corporeidade para as novas aulas que queríamos. Para esclarecer como seria mesmo o trabalho com a corporeidade dos/as participantes com as aulas de nossa intervenção coletiva, indagamo-nos sobre como provocar uma presença mais plena para os estudantes, em suas interações com os conteúdos das disciplinas. Consideramos a busca de um trabalho com os cinco sentidos dos/as estudantes, buscando relações estéticas com as questões a serem estudadas por eles/as. Estéticas no sentido de interações mais globais, provocando diferentes sentidos dos estudantes, bem como suas memórias, para o trabalho com os conteúdos das disciplinas. Queríamos nos distanciar do trabalho com apenas a audição dos/as participantes. Não queríamos, com as novas aulas, demandar apenas a atenção para nossas apresentações orais dos conteúdos, com aulas meramente expositivas, com os estudantes

calados e colados em suas carteiras. Além de buscar a presença da corporeidade dos estudantes para suas interações com os conteúdos e para as inter-relações pessoais dos participantes, tratava-se também de tentar dar concretude aos conteúdos, pois em nossas experiências com o mundo - em casa, na rua, no trabalho - travamos relações mais globais com as coisas. É na escola que, usualmente, somos levados a lidar com abstrações distanciadas para os conteúdos das aulas.

Aldemira apresentou como exemplo a noção de como aulas de geografia podem ter outros significados se os estudantes forem levados a vivenciar experiências dentro dos próprios ambientes aos quais os conteúdos se referem, ao estudarem sobre “planaltos”, por exemplo. Diante desse exemplo de Aldemira, falei-lhe sobre o estudioso Merleau-Ponty, perguntando se ela o conhecia. Ela disse-me que não o conhecia e eu contei-lhe que esse autor utilizou praticamente o exemplo dela para explicar o argumento dele de que devemos “voltar às coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1999), discutindo como os conteúdos de geografia serão sempre dependentes das paisagens às quais se referem.

Falei ao pesquisador Rômulo e à pesquisadora Aldemira sobre os planos “Experimento nº 1”, da Mére e “Corporeidade”, do Marcos e falei-lhes de minha interpretação das aulas que os dois fizeram, no primeiro semestre, com esses planos, aulas das quais participei como observadora. Falei-lhes que essas duas aulas foram criadas por eles como “experimentos” para nossa intervenção, no semestre passado. O Rômulo, então, começou a imaginar e a nos falar sobre um plano para uma aula - que eu vi também como um passeio - e refletiu sobre a utilização da palavra “aula” com significados de abordagens tradicionais dos conteúdos, sugerindo que utilizássemos a palavra “encontros” com os estudantes. Disse que para o planejamento desse encontro - encontro-passeio, a meu ver - não queria fazer um planejamento tradicional, pois nós professores também já estávamos cansados de planos de aula. Que mesmo se utilizasse um texto escrito, a fim de que nós pesquisadores entendêssemos a sua proposta, esse seu texto escrito teria apenas dois ou três pequenos parágrafos (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p.02). Logo no dia seguinte, recebi uma mensagem de *WhatsApp* do Rômulo, com o seu plano. Uma imagem, simplesmente:





Figura nº 04: “Selfie Botânico”. Rômulo Santiago.  
Montagem sobre fotografia aérea do CEM-03. Ceilândia-DF, 14 de ago. de 2015.

Tratava-se de um plano para uma aula-passeio aberta também para um diálogo dos conteúdos disciplinares com a noção de ecoeducação sustentável (BOFF, 2012), pois poderia tirar os estudantes e professores/as das suas salas de aula e da escola e levá-los a interagir com naturezas da cidade. Inseri a mensagem do pesquisador Rômulo e seu plano “Selfie Botânico” em nosso Diário de Itinerância e enviei aos demais pesquisadores, por meio do nosso grupo de *e-mail* e também em nosso grupo do *WhatsApp* (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p. 3).

Conversei com o Rômulo sobre a forma de comunicação de seu plano de aula (Diário de Itinerância: relato do dia 18 de ago. de 2015, p. 3). Fiquei emocionada com a inovação, a meu ver, que ele alcançou para nós pesquisadores. Ele tinha compartilhado comigo, naqueles últimos dias, algumas reflexões e problematizações dele para os nossos velhos e famigerados planos de aulas. Primeiro ouvi dele uma discordância sua para os sentidos tradicionais da palavra “aula” – acho que com o sentido de palestra, aula expositiva, tão somente. Respondi-lhe que eu também sinto isso e que já troquei a palavra “aula” por “encontro”, há muito tempo e que, ali, com eles/as e para nossos entendimentos para a intervenção, estava usando a palavra “aula” para não parecer tão ‘exótica’. Depois, ouvi do Rômulo sua inquietação com os próprios “planos de aula”, com seus textos longos e maçantes e com nossa indisposição para a leitura. Daí Rômulo nos apresentou um plano que podemos ler, interpretar e mais, imaginar ações para preencher suas lacunas, tudo isso em apenas um golpe de nossa vista!

Rômulo também pensou em um desdobramento para as aulas de cada um dos pesquisadores com o seu plano “*Selfie*” e falou comigo e com Aldemira, sobre sua ideia para um “catálogo” com as imagens dos estudantes. Imaginamos que esse catálogo (imagens fixas, impressas) poderia ter a seguinte organização: 1) primeiro, os *selfies* dos estudantes com os diferentes conteúdos/professores; 2) depois, na coleção de imagens do catálogo, imagens de uma culminância para a nossa intervenção – a performance que, talvez seria desenvolvida com as aulas do professor Nei (não fizemos a performance, mas sim, a oficina “Jogos Teatrais”); e 3) imagens fotográficas com as ações dos/as estudantes para o “Mural estético dos/as estudantes” e outras imagens, talvez. Todavia, esses desdobramentos não aconteceram, talvez pela falta de tempo.

Para mim, o plano “*Selfie*” foi uma espécie de revolução, no que se refere a planos de aula e comunicações entre professores. Para além das noções de “obra aberta”, de Umberto Eco (ECO, 2005), demonstradas pelo plano de Rômulo, com suas ambiguidades e espaço vagos que nos convidam a preencher com os nossos conteúdos, considero também o seu poder de comunicação, quando em um só golpe da vista apreendemos como é a proposta em sua integralidade, em uma fração de segundo, com a sua composição imagética. Rômulo, diante dessas minhas considerações quis fazer um esclarecimento: segundo ele, o que o levou a criar seu plano *Selfie* foi um comentário que fiz a ele, quando ele me expunha a sua preocupação em não fazer um plano longo e escrito, com conteúdo, objetivo, etc., desses planos aborrecidos que nós, professores, não aguentamos mais. Segundo as lembranças de Rômulo sobre esse episódio, diante de sua argumentação sobre planos enfadonhos, eu teria respondido a ele que, então, construísse uma imagem. Com isso, para Rômulo, o valor que ele também viu em *Selfie* não seria tanto dele, mas meu. Não consegui lembrar-me dessa fala que eu teria dito a ele, sugerindo-lhe que fizesse um desenho, uma imagem. Se aconteceu, conforme o Rômulo se lembra, por que ‘me deu um branco’?

Relaciono esse acontecimento enfatizando as construções e intervenções coletivas e interações recíprocas e dialógicas pessoais e profissionais para as mudanças que queremos para a Educação de Jovens e Adultos e essa ênfase pode levar para segundo plano o valor de criações individuais, desvalorizando personalismos docentes. A ênfase recai sobre a valorização das criatividade e obras coletivas para as transformações sociais que acontecem no seio de nossas socializações. Interações pessoais baseadas no amor, para nossas aceitações mútuas, cujas socializações podem buscar mais essa emoção - e

menos a competição - como estofa afetivo para nossas socializações.

Identifico esse episódio como uma unidade de significado, envolvendo as possibilidades para as intervenções coletivas, interações recíprocas e dialógicas, pessoais e profissionais. Dessa unidade de significados retiro o sentido do amor para as socializações docentes. Nossas construções coletivas processuais para o planejamento de “*Selfie*” aumentou minhas convicções no poder do coletivo e no poder da integração entre professor/as. “*Selfie*” cativou todos/as os professores pesquisadores e foi recriado e realizado pelos três, professores/as regentes de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Artes – Mere, Marcos e Nei, respectivamente.

Como Marcos não teve tempo de olhar nossas mensagens, nem por *e-mail* e nem no *WhatsApp*, relatei a ele, muito rapidamente, sobre o plano “*Selfie*”. Ele se interessou imediatamente, respondendo que esta é uma aula que usaria, sem dúvida nenhuma. Em seguida criou uma ressignificação desse plano do Rômulo para o seu conteúdo, apropriando-se dele: pediria aos estudantes que passeassem pela cidade de Ceilândia, em busca de erros ortográficos, em letreiros, fachadas ou algo semelhante, e fizessem *selfies* com os erros ortográficos encontrados. Nesse mesmo dia, ao encontrar-me com o Rômulo, no corredor da escola, contei a ele a apropriação que Marcos fez de seu plano. Refletimos sobre um caráter de obra aberta, de Umberto Eco (ECO, 2005), para esse seu plano de aula (Diário de Itinerância: relato do dia 21 de ago. de 2015, p. 02). Também nesse mesmo dia, na sala da coordenação, Marcos demonstrou ao Rômulo seu interesse pelo plano “*Selfie*” e contou-lhe como o tinha ressignificado, apropriando-se dele. Demonstrou admiração pela ideia e cumprimentou Rômulo com um aperto de mão, parabenizando-o pela sua criação (Diário de Itinerância: 21 de ago. de 2015, p. 06).

Foi também nesse mesmo dia que eu soube das decisões do pesquisador Nei, professor de Artes, com o plano “*Selfie*”. Ele falou comigo no caminho para sua sala de aulas. Na entrada, paramos e conversamos um pouco, enquanto os estudantes entravam. Foi uma conversa entrecortada pelas atenções e respostas que o professor Nei dava aos seus alunos. Nei falou-me que havia feito umas modificações para o plano “*Selfie*” e que olharia os outros planos interdisciplinares para se apropriar deles e realizá-los, nas próximas aulas. Disse que com a “*Selfie*”, enfatizaria as expressões corporais dos estudantes, contemplando, assim, os conteúdos que já havia escolhido para esse semestre – um trabalho estético com as expressões faciais dos estudantes. Nei usou a palavra “*selfie*” no feminino e o Rômulo, no masculino. Considerei que, possivelmente, os dois,

respectivamente, consideravam os significados de fotografia (Nei) e autorretrato (Rômulo) para essa palavra (Diário de Itinerância: relato do dia 25 de ago. de 2015, p. 02).

Quanto à pesquisadora Mere, professora de Língua Inglesa, só soube depois que também havia decidido trabalhar com “*Selfie*”. Assim, esse plano foi efetivado pelos três pesquisadores.

### 3.1.6 Mural estético do/as estudantes

A ideia inicial que deu origem a esse procedimento foi sugerida por mim, aos pesquisadores, com o objetivo de contribuir para um aumento do protagonismo dos estudantes. Além de considerar a necessidade de um aumento para o protagonismo dos/as estudantes, minha ideia foi também a criação, com eles/as, de um objeto pedagógico para a intervenção, além dos materiais didáticos já tradicionalmente usados pelos pesquisadores/as: uma apostila para a disciplina de Língua Inglesa e a projeção de textos, por meio de um aparelho de *Data Show*, para a disciplina de Língua Portuguesa.

Foram os próprios estudantes que discutiram e fizeram as definições para o que viria a ser o mural. A partir de minha sugestão para que criassem um espaço avaliativo para os registros de suas impressões sobre as aulas com corporeidade, talvez desenhando seus próprios corpos, no qual tanto poderiam fazer intervenções escritas ou com imagens, eles sugeriram um grande mural com o desenho de seus corpos como a superfície para receber suas inscrições. Diante de minha ponderação de que o mural ficaria grande demais, com o desenho do corpo de cada um deles, eles propuseram que o desenho fosse feito “com as partes de cada um, formando um corpo só” (Diário de Itinerância: relato do dia 20 de ago. de 2015, p. 1).

Discutimos, entre nós, sobre o mural dos estudantes. O pesquisador Rômulo concordou com a ponderação da pesquisadora Mére sobre a necessidade de mais tempo para o mural e acrescentou que, além disso, as manifestações dele/as para o mural poderiam não ter a consistência que eu estava imaginando. Segundo Rômulo, as intervenções dos estudantes poderiam ficar superficiais, apenas com palavras como “gostei”, vez que “não gostei” eles nunca falam para nós... Rômulo ressaltou que, diante disso, deveríamos motivá-los, orientá-los, insistindo com paciência, para que desenvolvessem expressões próprias (Diário de Itinerância: 11 de ago. de 2015, p. 13).

Mere, diante de minha proposta de iniciarmos logo no início do semestre a confecção do painel com os desenhos das silhuetas dos/as estudantes, para receber suas inscrições sobre cada aula da intervenção, respondeu-me que antes queria conhecer melhor os estudantes e apresentar-se a eles, apresentando também seus encaminhamentos com a disciplina de Língua Inglesa. Quanto aos materiais, Mere disse-me que na escola poderia ter rolos de papel *craft*, ou pardo, por exemplo, que só precisávamos perguntar na direção. Na direção, como não foi encontrado papel pardo, foram-me oferecidas cartolinas – um papel encorpado, que suporta a pintura com tinta à base de água, por exemplo. Mas gastaríamos muitas folhas para a confecção de um painel para o desenho da silhueta de corpo inteiro, dos/as estudantes, tamanho natural; percebi certo desperdício, caso eu aceitasse as cartolinas.

Marcos também quis deixar para meados do mês de agosto o início da confecção do painel para o “Mural Estético dos/as estudantes” (Diário de Itinerância: relato do dia 14 de ago. de 2015, p.01). O espaço inicial para as discussões e planejamento dos estudantes para o aumento de seus próprios protagonismos foi conseguido por sugestão da pesquisadora Aldemira: conseguimos um horário, cedido por uma professora de outra área, conhecida da Aldemira, com a autorização do diretor e a concordância do pesquisador Rômulo, coordenador pedagógico, articuladas por mim. Assim, esclarecemos aos estudantes que o objetivo do procedimento a ser pensado por eles/as, era o de buscar um maior protagonismo deles/as mesmos/as, com as aulas com corporeidade (Diário de Itinerância: relato do dia 18 de ago. de 2015, p. 1). Com isso, eles tiveram a ideia de “fazer um corpo só, com as partes de cada um” (Diário de Itinerância: relato do dia 20 de ago. de 2015, p. 1).

Depois dessa primeira conversa com os estudantes e ao discutirmos sobre isso, Mere avaliou que o mural não tinha sido uma boa ideia, que se tratava de um procedimento complicado demais para pouca coisa. Que se queríamos avaliar as aulas, temos maneiras mais objetivas, fáceis e rápidas de fazermos isso. Respondi a ela que um painel com o desenho das silhuetas, de corpo inteiro, dos/as estudantes, serviria como suporte para os registros não apenas verbais diretos, mas também, talvez, metafóricos e imagéticos, sobre seus significados para cada aula com “corporeidade”. Falei que de minha parte, a dificuldade que via era de manuseio: o mural poderia ficar grande demais para ser levado de sala em sala, de cada um dos três pesquisadores, para receber os registros, de forma orgânica e processual, ao final de cada aula. Hoje penso que faltou

discussões abertas e esclarecimentos sobre essa ideia, entre nós, pesquisadores, pois havia também uma percepção docente sobre avaliações das aulas, pelos estudantes.

Penso que o “Mural estético dos estudantes” – ou outro procedimento similar que o substitua – se caracterizou como um objeto estético, pedagógico e transversal para as aulas. Seu principal objetivo foi estimular o protagonismo dos estudantes, para o trabalho com suas corporeidades e outras formas de percepções/expressões, além das verbais, em suas apropriações dos conteúdos disciplinares. Penso que um espaço assim, para os estudantes, não deve ser tratado tão somente como um procedimento para a avaliação deles, sobre as aulas, vez que os registros de expressões verbais, gráficas e/ou imagéticas dos estudantes podem ser usados também para as avaliações e análises dos estudantes, pelos professores, e podem subsidiar, além de suas avaliações formativas, contínuas e investigativas, também a composições das notas, ou conceitos, para os estudantes. A meu ver, trata-se de um procedimento recursivo, em um círculo virtuoso nutritivo para as ecorrelações de aprendizagem.

Considero essas minhas compreensões sobre a realização do “Mural estético dos estudantes” como uma unidade de significados para as análises e interpretações, envolvendo as participações estéticas avaliativas discentes, com suas ações de aprendizagem, reflexões avaliativas e novas ações de aprendizagem, com os seguintes sentidos: 1) recursividade, sustentabilidade e progressos na construção de conhecimentos; e 2) objeto estético: percepções e expressões estéticas transversais para a criação de recursos didáticos para as aulas.

Quanto aos materiais de desenho e/ou pintura, desisti das cartolinas. Uma noite, ao sair da escola, passei em um supermercado de Ceilândia e peguei algumas caixas de papelão, que são doadas ali. Um papel encorpado, bom para confeccionarmos um painel para o “Mural Estético dos/as estudantes” (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de ago. de 2015, p. 11). Avisei, na direção da escola, que eu conseguira algumas caixas de papelão, considerando a necessidade de tomarmos outro direcionamento para os materiais, pois não me pareceu sustentável utilizar cerca de 40 cartolinas para emendar umas nas outras... A noite, em casa, comecei a montagem de um painel com papelão, para a confecção do mural, pelos estudantes (Diário de Itinerância: relato do dia 18 de ago. de 2015, p. 1).

Ao finalizar as descrições sobre os planejamentos de nossa intervenção estética, pedagógica e transdisciplinar, considero que nossas participações, por se darem no

coletivo, dependiam de diferentes posturas, envolvimento, ideologias e iniciativas, também permeadas por questões pessoais e profissionais. Foi assim que a intervenção foi sendo modelada. Por exemplo, foi possível identificar sensações de mal-estar docente, com a escola, como sentimentos de incompreensões e, até mesmo, humilhação e exclusão que, mesmo tendo origens de lados de fora de nossa intervenção, refletia-se ali. Penso que, talvez, por outro lado, como defesa para o mal-estar docente, tão presente na escola, posturas de indiferença podem ser desenvolvidas, levando aos distanciamentos, frieza e negações para o engajamento. Envolver-se pode ser perigoso.

Reflico com um pensamento de um cartão que recebi por meio de um grupo no *WhatsApp*: “Curar é tocar com amor o que antes tocávamos com medo”. Com isso, finalizo essa parte e, a seguir, busco aproximações com os acontecimentos que se deram durante as interfaces com os estudantes: as aulas das disciplinas com os planos para os experimentos pedagógicos de nossa intervenção. Assim, na parte seguinte deste terceiro capítulo, continuo as descrições sobre o campo e continuo também com a identificação de unidades de significado.

### 3.2 DISCIPLINAS, AULAS, ENCONTROS: EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS

O projeto de pesquisa-ação com a escola e minha proposta de intervenção coletiva foram acolhidos pelos pesquisadores como uma forma para o enfrentamento de um problema comum, enunciado por eles/as como “dificuldade de aprendizagem dos estudantes/evasão”. Assim, nossa intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar com a corporeidade dos/as participantes constituiu-se como uma busca de respostas possíveis para esse problema. Entretanto, mesmo com os juízos positivos dos pesquisadores quanto à pertinência e o valor da relação entre o problema e o objeto – a intervenção que estávamos construindo juntos e suas possibilidades de respostas - observei também outras inteligibilidades quanto ao enunciado do problema. Percebi que a atribuição, aos estudantes, das dificuldades de aprendizagem, bem como a responsabilização dos/as mesmos pelos seus próprios fracassos, foi analisada como o cerne da expressão “dificuldade de aprendizagem dos/as estudantes” (Diário de Itinerância: relato de 09 de abril de 2015, p. 4-5).

Suspendendo momentaneamente nossa discussão sobre a corporeidade e a dimensão estética dos/as participantes, bem como o diálogo entre as disciplinas, tais inteligibilidades locais consideraram que o problema maior, o grande obstáculo para essas melhorias são os “pedestais”: professores que se sentem acima e melhor que seus alunos. De minha parte, compreendo que os “pedestais” e as inteligibilidades críticas locais sobre os mesmos inserem-se diretamente na discussão sobre a corporeidade e as ecorrelações de aprendizagem, em sua dimensão das relações de poder, ao contrário da noção de necessidade de suspensão do tema, pois pedestais podem estar falando, justamente, de corporeidades e ocupações de lugares de poder.

De forma semelhante e ressaltando a importância das ecorrelações de aprendizagens na escola, a professora Aldemira considerou o quanto as chamadas ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’ têm a ver com questões mais amplas, também relacionadas aos afetos e aceitações mútuas entre os participantes. Nessa linha de pensamento dos pesquisadores locais, considero também que as chamadas ‘dificuldades de aprendizagem dos estudantes’ tem a ver com os afetos dos estudantes e dos professores com relação às próprias disciplinas do conhecimento, pois gostar e valorizar, ou não, uma matéria - como ainda pode ser chamada uma disciplina - é um significado discente escolar importante para as aprendizagens, bem como a valorização e o amor, ou não, de uma disciplina pelo seu professor ou professora.



Meu trabalho docente com o ensino de Artes Visuais na educação formal regular das escolas nutre minha curiosidade investigativa sobre a hierarquia existente entre as disciplinas. Pesquisas sobre o ensino de arte no Brasil demonstram (BARBOSA, 1997) a situação dessa disciplina nas hierarquias escolares e demonstram como o ensino de arte pode ser considerado um babado decorativo, uma disciplina para atividades manuais, por exemplo, a confecção de objetos decorativos escolares. Penso que professores de arte em geral, por formação, sentem a importância desse tema – para o bem e para o mal. Com minha experiência como professora em caráter temporário do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (por duas vezes, somando quatro anos de trabalho com formação de professores) percebi que também entre professorandos pode-se encontrar a ideia de que para esse curso, não é necessário ler. Nas escolas, ao lado de professores de arte desprovidos de práticas artísticas, encontro também professores artistas, às vezes com imagens de “artistas” - pessoas que vivem nas nuvens. Tanto uma quanto outra postura, certamente contribui para a imagem de depreciação para o ensino de Artes, ao lado de disciplinas como Matemática ou Ciências, além de Língua Portuguesa, cujos professores tem mais poder, por exemplo, em conselhos de classe.

Trata-se de encontros e desencontros também entre disciplinas, professores e, a meu ver, a escolha da área para a realização de nossa intervenção transdisciplinar, buscando os saberes das tradições, dos mitos e, mesmo, das espiritualidades dos/as participantes, envolvendo a estética e a corporeidade, parece ter se erigido nessa fissura das relações de poder entre as disciplinas. Considero que para nossa intervenção essa necessidade de minimização dos prejuízos - um engano positivista, a meu ver – aconteceu e se concretizou com a oferta da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” para a realização de nossa intervenção, área comumente considerada como mais favorável para projetos que podem colocar em risco os conteúdos, deixando a salvo disciplinas vistas como mais importantes para o currículo.

Um exemplo escolar da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio para as opressões de poder entre as disciplinas pode se concretizar com noções sobre as semanas de ciências, nas escolas. Estas podem ser momentos de cobrança curricular sobre professores e estudantes para que façam experimentos científicos e os apresentem, demonstrando o valor de verdade científica, mesmo com o caráter de exercícios escolares, mas distanciando-se de seminários, por exemplo. Estes e outros tipos de apresentações, distantes da ciência, podem ser considerados apropriados para outras semanas, as

semanas culturais, com as disciplinas de Artes, Português, Educação Física e Inglês, por exemplo.

Quanto a eventuais ponderações sobre as dificuldades de se trabalhar de forma interdisciplinar, com tais compartimentações entre as disciplinas e entre a Semana de Ciência e a Semana Cultural, pode-se invocar os próprios livros didáticos, que também podem estar compartimentados, principalmente no Ensino Médio. Um professor de Química, por exemplo, que siga o conteúdo de sua disciplina em seu livro poderia se ver impossibilitado de qualquer relação com outras disciplinas.

Podemos encontrar também, e de forma mais acentuada no Ensino Médio, a noção de que o mais difícil é melhor, mais confiável e as interrupções escolares que podem acontecer depois das semanas de ciências na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio podem ser vistas como um fator positivo, seletivo para o nível que se quer para um Ensino Médio, tanto na educação regular como na Educação de Jovens e Adultos que, ademais, não pode contar sempre com professores identificados política e epistemologicamente com essa educação. Pode acontecer que estudantes, durante a semana de ciências (no CEM-03 tradicionalmente com data no primeiro semestre escolar) e diante das dificuldades para demonstrar seus conhecimentos e apresentar experimentos científicos, parem de frequentar a escola para retomar seus estudos no segundo semestre do ano, considerando que a Semana Cultural (também tradicionalmente com data no segundo semestre), oferece melhores condições e facilita suas aprovações e prosseguimentos na seriação. Encontra-se a noção, na Educação de Jovens e Adultos do CEM-03, por exemplo, que a “Semana de Ciências é um divisor de águas na EJA, por causa da falta de capacidade dos estudantes, que se evadem, por causa dela” (conforme registro no Diário de Itinerância: relatos abr. de 2015, p. 4-5). Como enfrentar esse problema, também tendo em vista a discussão sobre uma Educação de Jovens e Adultos como atividade cultural, como o já denunciado pela literatura dessa área?

Abstraindo das inteligibilidades locais, identifico essa problemática como mais uma unidade de significado para as análises em busca de possíveis respostas para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. Busco a condensação dessa inteligibilidade envolvendo os professores, as disciplinas e os pedestais da hierarquia entre as disciplinas como situações prejudiciais para as aprendizagens. De minha compreensão desse pensamento crítico local ressalto seus sentidos a favor da igualdade de valor entre as disciplinas, professores e estudantes e seu sentido envolvendo a corporeidade, lugares e

espaços nas relações de poder.

As seguir, faço uma descrição das aulas regulares e da oficina realizadas pelo grupo pesquisador, aulas que se constituíram como experimentos pedagógicos e estéticos realizados com nossa intervenção. Com isso, prossigo na busca de identificar unidades de significado para possíveis respostas à questão de como uma intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar contribui para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. Busco compreensões das disciplinas envolvidas nesta investigação na perspectiva de dialética interdisciplinar e de disciplinaridade - ambas, como construções sociais. Busco investigar a existência de interação, ou não, entre as disciplinas envolvidas para a intervenção. A disciplina faz alguma diferença para a intervenção coletiva? Qual foi essa diferença, como ela marcou para a intervenção? Como a disciplina em questão se relacionou com outras disciplinas? Imitou? Foi imitada? Qual é a relação teoria-prática dessa disciplina?

Importa considerar também as possibilidades de encontros mais plenos com os participantes, por meio do trabalho com suas corporeidades colocadas em primeiro plano para as aulas. Por exemplo, é comum, em rodas vivas que se formam nas escolas, nem mesmo repararem direito nos estudantes. São verossímeis situações em que profissionais demoram muito ou nem mesmo chegam a perceber eventuais diferenças especiais em algum/a estudante.

### **3.2.1 Língua Inglesa: “Experimento nº1”, “Corporeidade” e “Selfie”**

A pesquisadora Mere, professora de Língua Inglesa foi a primeira a pensar em um plano para nossa intervenção - o “Experimento nº 1”- e também a efetivá-lo, em sala de aula, com os estudantes. Ao final de nossa intervenção ela tinha vivenciado, com seus alunos, três de nossos quatro planos, chamados inicialmente por mim de planos ‘coringas’, mas que acabaram se estabelecendo entre nós conforme o significado atribuído por Mére: como experimentos pedagógicos e estéticos para nossa intervenção.

Em minhas primeiras aproximações com essa professora pesquisadora, para nossos entendimentos e contratualizações iniciais, entrei com ela em sala de aula - mesmo antes da intervenção propriamente dita - a fim de compreendermos melhor como se daria minha proposta de fazer observação participante, com os pesquisadores locais, responsáveis pela regência das aulas. Nesse dia que entrei com ela, no início do primeiro

semestre de 2015, observei que Mere ministrou uma aula tradicional, expositiva, sobre gramática da Língua Inglesa, explicando, com o apoio do quadro-negro e de uma apostila, sobre os verbos irregulares, a regra geral para a formação do passado e algumas exceções para essa regra geral. Os estudantes permaneceram sentados em suas carteiras, durante toda a aula, ouvindo as explicações da professora (Diário de Itinerância: relato do dia 13 de mar. de 2015, p. 3). Os espaços se mantiveram, com a professora à frente, em pé e os estudantes sentados em seus lugares e enfileirados um atrás do outro, escondidos pelas suas mesas, cheias de materiais, à sua frente. A palavra ficou a maior parte do tempo com a professora que, às vezes, pedia a participação de algum estudante.

Para a primeira aula de Mere para nossa intervenção, com o seu plano “Experimento nº 1”, encontramos-a antes que ela fosse para sua sala de aula. Ela sorriu para mim e referindo-se a aula que faria em alguns minutos, olhou também para outros colegas que estavam próximos de nós e frisou mais uma vez que realmente tratava-se de experimentações, como o que ela tinha planejado para aquele dia, com os estudantes. Sorri para ela, demonstrando minhas identificações profissionais e pessoais com a ideia de aula experimento e, então, sugeri a ela o nome “Experimento nº 1”, para a sua aula. Ela concordou com esse nome, utilizando-o, algumas vezes, até meados do segundo semestre, quando encerramos nossa intervenção. Penso que talvez Mere não tenha se apropriado um pouco mais de sua autoria, possivelmente por modéstia ou por escrúpulos em se sentir autora, talvez. O mundo da arte e da criatividade, em geral, pode parecer inacessível até mesmo quando não é...

No dia da primeira aula de Mere com seu “Experimento nº 1” fui para a aula com ela e fiz observação participante (Diário de Itinerância: relatos abril de 2015, p. 12). Ela realizou a aula que tinha planejado, com verbos e corporeidade e a meu ver, configurou-se uma roda com performances dos estudantes. Pedi ajuda aos presentes para reorganizar a sala, retirando as mesas e fazendo um círculo com as cadeiras. Alguns estudantes e eu ajudamos. Mere esperou um pouco, para que mais estudantes chegassem. Comentou que, justamente naquele dia, eles estavam demorando demais. Com esse seu comentário fiquei com a ideia de que ela poderia estar ansiosa, ter gerado expectativas, estar apaixonada pela nova aula, talvez...

Um estudante perguntou a Mere o que teria naquele dia. Ela disse que tinha planejado uma aula diferente, comigo, e olhou para mim, sorrindo. Respondi que sim, e que nós duas estávamos na expectativa para esse dia. Ela sorriu. Mais estudantes

chegaram e Mere iniciou a aula. Solicitou aos estudantes que se sentassem nas cadeiras, em círculo. Pediu para que largassem seus materiais, que ficassem sentados, à vontade, relaxados. Eu me sentei na roda, também. Mére anunciou que, naquele dia seria uma aula diferenciada, com o projeto da “professora Vânia”. Falou que iria pedir para que os estudantes representassem, com seus corpos e gestualidades, os significados de alguns verbos, em inglês. Avisou que, como eles demoraram um pouco mais para chegar, talvez tivessem que entrar um pouco no horário do intervalo. Uma estudante explicou que os atrasos da maioria deles/as, naquele dia, foram por causa de uma companhia de ônibus que tinha parado, com os trabalhadores em greve, e que ela teve que pegar duas conduções para chegar à escola.

Mére mostrou os verbos, escritos individualmente, em fichas que ela preparou para essa aula. Depois de mostrar um dos verbos, ela perguntava o que significava e, para ajudá-los, fazia uma pequena performance corporal como tradução e pedia que todos repetissem a performance. Assim, passou por vários verbos, em inglês, como nadar, pescar, fumar, chorar, correr, comer, sorrir, cair.... Findada essa parte da aula, a professora começou a passar novamente suas fichas, solicitando que os estudantes repetissem as pequenas performances que ela criara, demonstrando se sabiam ou não sabiam os significados dos verbos. Pedia que não “colassem”, uns dos outros. Naquele momento eu pensei que talvez os estudantes não desejassem se lembrar, de propósito, para não terem que mexer seus corpos, pois estava com a ideia geral inicial dos pesquisadores para nossa intervenção, de que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos recusam-se a se levantar de suas cadeiras, por estarem cansados. Não foi o que aconteceu, pois eles participaram, demonstrando que estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mesmo cansados depois de um dia de trabalho, podem envolver-se em atividades com suas estéticas e corporeidades. Por exemplo, diante das solicitações de Mere para o verbo “escrever”, que demanda uma performance corporal relativamente fácil e sugerida pela própria professora, nenhum estudante respondeu, demonstrando que o que não sabiam mesmo era o significado do verbo.

A aula se configurou com falas, ruídos e sorrisos inexistentes naquela primeira aula da qual participei. Os estudantes movimentaram seus corpos, experimentaram novas formas para a criação de gestos, tentando relacionar com os significados dos verbos. Brincaram um pouco com seus não-saberes, quando a professora erguia uma ficha e ninguém iniciava uma performance. Os estudantes levantaram de seus lugares e

experimentaram outros espaços da sala/aula. Falaram muito mais do que ficaram calados.

Emocionei-me com essa aula. Tão singela, demonstrando as transformações reais concretas que podemos fazer, dentro de um contexto de dificuldades e até mesmo ceticismos. Penso que minha felicidade com essa aula se deu também pela comparação, implícita, com a primeira aula que observei – uma aula tradicional, com os estudantes calados e colados às carteiras escolares. Alguns alheios, mexendo com outras coisas, em suas bolsas ou celulares. Também percebi uma felicidade na pesquisadora Mére, fazendo uma aula diferente, com seus alunos. Seu rosto me pareceu mais bonito e iluminado, enquanto fazia aquela aula, e mais ainda ao final.

Para a segunda aula da pesquisadora Mere com seu “Experimento nº 1”, em agosto de 2015, ela tinha o mesmo objetivo da primeira – investigar se o trabalho com a corporeidade dos estudantes podia auxiliar para a compreensão dos verbos, em inglês; mas dessa vez ela acrescentou verbos potencialmente favoráveis para os exercícios estéticos com a corporeidade entre seus alunos, uns com os outros. Naquele dia, fomos para a sala de aulas e providenciamos um pincel atômico. Mere tinha preparado seu material pedagógico anteriormente: 10 fichas, com cada uma apresentando um verbo em inglês. O objetivo que Mere estabeleceu para a aula foi verificar se através da representação corporal os estudantes absorveriam melhor as ações representadas pelos verbos. Como “incentivação” (palavra utilizada por ela) Mere havia planejado pedir para que os estudantes se sentassem em círculo. Ela fez isso e explicou-lhes que faríamos uma atividade diferente. Para a realização da aula, Mere seguiu o planejamento que fizera.

Com os estudantes sentados/as em círculo, primeiro ela apresentou as fichas – uma de cada vez – e juntos todos representaram a ação indicada na ficha. Junto com a execução da ação, ela demonstrou a pronúncia de cada verbo e solicitou que os estudantes repetissem. Foram nove verbos: *clean, sit down, get up, kiss, hold, write, sleep, run, smile e walk*. Enquanto Mere mostrava uma ficha, pronunciando seu respectivo verbo, todos os estudantes, ao mesmo tempo, foram estimulados a representar as ações de cada verbo, com gestos e expressões corporais. Mere avaliou essa aula observando a quantidade e como os estudantes conseguiram representar cada ação. Estavam presentes 15 estudantes.

A pesquisadora Mére enfatizou para os estudantes que seria uma aula diferenciada, pois buscava trabalhar com a corporeidade deles. Perguntou se todos me conheciam (a turma não era a mesma do primeiro semestre de 2015) e falou do pressuposto teórico da pesquisa, com o trabalho pedagógico com a corporeidade para

facilitar as relações de aprendizagem. Apresentou a ideia de nossa intervenção, inserindo-se nela como pesquisadora, e esclarecemos para os estudantes quais eram os demais professores/disciplinas envolvidos/as na investigação. Organizamos as cadeiras em um círculo, no meio da sala e Mere iniciou a aula, a partir de seu plano “Experimento nº 1”.

Mere apresentava as fichas, com os verbos, e pedia para que os estudantes movimentassem seus corpos e apresentassem os significados das ações, por meio de um conjunto de gestos. Mere sugeriu gestos para alguns verbos, como “*sleep*”: juntou suas duas mãos postas uma com a palma na outra e encostou-as em seu rosto, inclinando-o para o lado esquerdo de seus ombros e fechando os olhos. Os estudantes repetiam e uma deixou escapar a seguinte fala, baixinho, logo depois de encerrado o seu gesto: “Que vergonha...”. Essa sua fala chamou minha atenção. Ao me virar e olhar para a estudante pude observá-la ruborizada, ao falar.

Foram visíveis as dificuldades dos estudantes, no início dessa aula. Demonstraram insegurança até mesmo para sentarem-se em círculo, de frente para os colegas, sem as mesas em suas frentes, escondendo parcialmente seus corpos. É como se muitos/as deles/as se sentissem nus, descobertos pela ausência de seus objetos escolares e suas mesas, à frente de si. Com o desenvolvimento da aula os estudantes foram se descontraindo, interagindo-se mais uns com os outros. Com o comando de Mere para o verbo *walk*, aconteceu uma reconfiguração nas posições iniciais dos estudantes, que inicialmente podem ter escolhido seus lugares conforme a pessoa que estava ao lado. Nós duas também mudávamos de lugar e, assim, todos participantes tiveram a oportunidade de aproximarem-se a mais pessoas do grupo, com verbos como *kiss* e *hold*.

Um pouco antes do final dessa aula, a turma já estava em um clima de alegria. Dentre os verbos escolhidos pela Mere teve também o verbo *smile*. Ficou visível também o contraste nas expressões dos estudantes, no início, retraídos e inseguros, e no fim dessa aula aparentemente mais à vontade e alegres. A avaliação de Mere foi que alguns estudantes ficaram envergonhados em participar e que a maioria conseguiu representar cada ação indicada pelos verbos. Considero que a realização de “Experimento nº 1”, com Mere e seus alunos/as, alcançou um diálogo com as disciplinas de Educação Física e Artes Cênicas, pelos aspectos performáticos dos/as estudantes com suas aprendizagens sobre verbos, na Língua Inglesa. Com isso, avançou também no que se refere ao objetivo de nossa intervenção, o de contribuir para participações mais plenas dos/as estudantes, com suas corporeidades em primeiro plano para a aula.

Ao final da aula, Mere fez uma breve conversa com os estudantes, sobre o que acharam da aula. Aproveitamos para falar sobre o “Painel Estético dos/as Estudantes” e seu objetivo de saber os significados deles/as com as aulas com corporeidade. Falamos sobre os dois encontros anteriores com a turma – em um horário cedido por uma professora de outra área e na aula passada, com o professor Marcos, quando eles tinham feito algumas definições para esse painel deles/as, ao decidirem desenhar “as partes de cada um/a formando um corpo só”. Avisamos que não trabalharíamos com o painel, naquela aula, porque o mesmo estava na Sala de Coordenação e não foi possível pedir para que a abrissem a tempo.

Mere, então, continuou a conversa investigativa, agora de forma individual com uma estudante que estava sentada ao seu lado. Perguntou-lhe se ela teve vergonha, com essa aula e a estudante respondeu que sim. Mere perguntou-lhe, de forma amistosa e terna: - “Vergonha de quê? Vergonha de abraçar, de beijar?” A estudante respondeu: - “Não... Não só de abraçar... De tudo. Vergonha de agir...”, respondeu a aluna, inclinando seu corpo para frente para melhor expressar o que estava querendo dizer com a palavra “agir”.

Essa conversa entre a professora e sua aluna, se confrontada com uma noção de aprendizagem em que o conhecimento não está nem no sujeito (estudantes) e nem no objeto (o conteúdo disciplinar), mas justamente nas relações mútuas do/a estudante com o conteúdo, pode nos provocar para mudanças urgentes - caso realmente queiramos enfrentar as ecorrelações de aprendizagem como uma situação-problema-desafio para nossas *práxis*. Como esperar que estudantes assim, com “vergonha de agir”, alcancem as interações e modificações recíprocas necessárias com os conteúdos, afetando e sendo afetados por eles? Reflito com uma descrição feita pela professora Aldemira, no início de minha convivência com a Educação de Jovens e Adultos do período noturno do CEM-03, no ano de 2014, com a “Escuta sensível” para esta investigação. Essa professora considerou que os estudantes da EJA são “mansinhos demais” (Diário de Itinerância: relato do dia 24 de ago. de 2015, p.01-03).

Considero a importância dessas inteligibilidades vividas para as melhorias de aprendizagem e progressos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a identifico como uma unidade de significados para as análises. Relaciono-a à uma preocupação comum docente sobre uma baixa autoestima atribuída aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e que, em nossa pesquisa-ação, foi compreendida como mansidão, pela pesquisadora Aldemira, e vergonha de agir, como o declarado por uma estudante. Para



compreender essas compreensões, remeto-a para o quinto capítulo, buscando condensar suas inteligibilidades envolvendo vergonha, autoestima e relações sociais, ressaltando o sentido de autoprodução de si mesmo/a, aprendizagem, corporeidade e ecologia humana.

No final do mês de agosto a pesquisadora Mere realizou o plano “Corporeidade” de autoria do pesquisador Marcos. Fui com ela para sua sala de aula e observei que ela levou os estudantes a fazerem as ações corporais do plano original, como o idealizado pelo professor Marcos, e acrescentou uma ação: pediu que os estudantes sentissem as mãos uns dos outros.

Mere colocou o trabalho com a corporeidade no início da aula, antes do trabalho com os conteúdos de sua disciplina. Ela conduziu os estudantes para que primeiro, respirassem profundamente, três vezes, inspirando e expirando. Depois, fizeram exercícios rotatórios com os ombros, para frente e para trás. Depois massagearam os ombros e costas uns dos outros, em círculo. Antes do final, massagearam suas orelhas e por último, Mere pediu que trocassem apertos de mãos. Não foram meros apertos de mão, pois os estudantes tiveram a chance de prolongar um pouco mais essa interação, tocando nas mãos dos colegas e, alguns, olhando-se nos olhos. Estavam presentes 11 estudantes. Depois dessa introdução com corporeidade, Mere trabalhou seus conteúdos com uma aula expositiva e com anotações no quadro. Finalizou sua exposição ao soar o sinal para o fim da aula. Sua aula foi fluente, com uma exposição atraente dos conteúdos e com anotações dela no quadro.

Para o plano “*Selfie*”, de autoria do pesquisador Rômulo, Mere fez uma ressignificação, a começar pelo nome que deu para o mural que construiu para essa sua aula, “A Língua Inglesa em nossa vida” (Diário de Itinerância: relato do dia 28 de set. de 2015, p. 08). Ela chegou mais cedo e eu também. Fomos para sua sala de aula e ajudei-a a afixar o mural que ela fez, anteriormente, para que os estudantes afixassem ali os seus *selfies*. Ela tinha solicitado que eles fizessem seus autorretratos juntos com alguma expressão em inglês, em algum letreiro que encontrassem pela cidade, ao passearem ou irem para o trabalho, ou mesmo em casa. De acordo com Mere, ao buscar marcas e expressões, na Língua Inglesa, em seus cotidianos, os estudantes compreendem como a língua inglesa faz parte de nosso dia a dia.

Mere, logo no início da aula chamou todos/as os/as estudantes para ficarem com ela, ao redor da mesa do professor, próximos à superfície que ela trouxera para receber os *selfies* dos/as estudantes e com isso todos/as ficaram juntos, agrupados em um só lugar

e conversando, muitos ao mesmo tempo. Mere falou a eles/as sobre o objetivo da aula. Cada um/a colocou seu *selfie* no mural. Mere leu um por um: *magic games, ice mellow, subway, designer* sobancelhas, *sport bike, smart fit*. Eles discutiram sobre o sentido de cada expressão e sobre os significados, para cada um deles, a partir de traduções da Língua Inglesa e a partir da descrição que cada estudante fez do local fotografado, bem como de suas relações e vivências com o lugar, todas lojas do comércio da cidade de Ceilândia.

A meu ver, essa abordagem desenvolvida pela professora Mére e seus alunos pode contribuir para melhorias dessa disciplina na Educação de Jovens e Adultos, desconstruindo certa imagem de que os estudantes não são capazes de aprender inglês. Penso que encontros como esses podem ressignificar o valor e as aprendizagens com a disciplina Língua Inglesa, facilitando a vida de estudantes e professores/as.

Mere também discutiu aspectos artísticos das fotografias, com os estudantes. Chamou a atenção para uma delas que, segundo Mere, era “muito bonita” (Diário de Itinerância: relato do dia 28 de set. de 2015, p. 08). Eu também achei o autorretrato bonito. Tratou-se de uma fotografia com planos bem definidos, com a face da estudante em primeiro plano, e o cartaz, com a palavra em inglês, “*subway*”, em segundo plano. Ao fundo, uma perspectiva linear clássica da rua, com um prolongamento a distanciar-se do ponto de vista que a estudante tomou para fazer seu *selfie*. Mere falou do enquadramento e do ritmo que a autora da foto conseguiu imprimir com o recorte que fez da paisagem urbana.

Penso que Mere, ao trabalhar uma interdisciplinaridade Inglês-Artes, valorizou ambas, com seus conteúdos específicos, sem que uma ficasse como um meio para a outra. Ela foi criteriosa em suas escolhas para a criação de seu mural, procurando, dentre os materiais que a moça do almoxarifado lhe oferecia, aquilo que ela, a meu ver, já tinha em mente. Por exemplo, escolheu a cor azul para uma parte do mural. Para os estudantes, ela perguntou se ficara bonito e chamou a atenção para o jogo entre o azul do mural e o azul das cadeiras da sala de aula. Parece que Mere enxergava o mural como a figura e a sala de aula como o fundo.

Chamou-me a atenção quando o espaço ao redor da mesa da professora transformou-se em um espaço coletivo, de socializações para o conteúdo. Além disso, a aula foi tomada por um clima de descontração e confiança uns nos outros, sendo que, ao final, a professora e os estudantes decidiram deixar o mural - o objeto estético pedagógico criado por eles/as

- exposto na escola, a fim de ser completado posteriormente, com a inserção dos *selfies* dos estudantes que não compareceram à aula naquela noite. Consideraram as possibilidades de que, talvez, o mural pudesse ser mexido por alguém, nos outros períodos da escola e mesmo assim decidiram por deixá-lo no corredor, socializando os seus trabalhos. Decidiram por colocar uma identificação no mural, a fim de minimizar os riscos, mas consideraram que deveriam apostar na ética, esperando que outras pessoas, de outros turnos, também cuidassem do mural deles/as.

A meu ver, esse encontro da Mere progrediu no sentido de maior democratização nas relações de poder em sala de aula, não apenas pelas novas configurações para espaços e lugares, mas também com a valorização dos conteúdos ordinários do cotidiano de nossas vidas, bem como das identidades e conteúdos próprios dos/as estudantes, com seus *selfies*.

Busco compreender as inteligibilidades estéticas de Mere e seus alunos ao comporem uma aula, criando-lhe uma forma marcada pelos sentidos estéticos e éticos de como tratar os outros, tanto os participantes da aula, bem como outras pessoas, desconhecidas, de outros turnos da escola – possíveis espectadores do objeto estético que criaram - o mural. Considero a inteligibilidade formal, estética e ética com essa aula como uma unidade de significado para a investigação sobre melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. Remeto essa unidade de significados para o quarto capítulo, para a busca de aprofundamento nas análises e interpretações, com suas noções de aula como um construto estético, ressaltando seu sentido compositivo, formal e ético - com relação às possibilidades existenciais e o tratamento entre as pessoas, para aulas.

### **3.2.2 Língua Portuguesa: “Corporeidade” e “Selfie”**

O pesquisador Marcos, professor de Língua Portuguesa, ao falar sobre sua disciplina para a Educação de Jovens e Adultos, disse priorizar os conteúdos de Redação, por considerar que esse conteúdo pode ser utilizado pelos alunos, em suas necessidades com relação ao mundo do trabalho e outros aspectos de suas vidas cotidianas (Diário de Itinerância: relatos abril de 2015, p. 2). Disse que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos já há nove anos e que no início tentava abordar todos os conteúdos do Ensino Médio regular, mas que, já há algum tempo desistiu, pois percebeu que os alunos não conseguem aprender. Que agora tem um currículo menor, mais consistente e com mais qualidade para as aprendizagens. Diz que a parte de Redação ele considera mais tranquilo

com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois relacionam com a vida deles, com o trabalho deles. Com a parte de Gramática, é muito mais difícil, pois é muito lógica, muito matemática, segundo Marcos (Diário de Itinerância: relato de 25 de mar. de 2015, p. 15-16).

Marcos realizou dois dos planos criados para nossa intervenção com a corporeidade dos/as participantes. Primeiro “Corporeidade”, de autoria dele mesmo e depois “*Selfie*”, de autoria do professor Rômulo. “Corporeidade” foi realizado por ele duas vezes. A primeira vez, no mês de abril de 2015 e a segunda vez em setembro do mesmo ano.

Para sua primeira aula “Corporeidade”, encontramos-nos na sala dos professores. Marcos olhou para mim, sorriu e convidou-me para sua sala de aula (Diário de Itinerância: relato de 15 de abril de 2015, p. 17). Ele utilizou o projetor de slides e o microfone, para a aula. Apresentou um conteúdo sobre os usos para a vírgula, por meio de frases exemplificadoras das regras para seu uso obrigatório e para as proibições. Marcos, brincando, afirmou que a falta de uma vírgula pode até matar uma pessoa e apresentou as seguintes frases, como exemplos: “Matar padre não é crime” e “Matar padre, não, é crime”. Os alunos prestaram a atenção, interessando-se também pelo fato curioso provocado pela simples troca de lugar, da vírgula. Interessaram-se por aprender a escrita correta das frases.

Para o trabalho com a corporeidade, Marcos solicitou três ações, aos estudantes. No início de suas exposições do conteúdo, interrompeu e pediu para que eles/as se levantassem e fizessem um breve exercício corporal de alongamento, solicitando que sentassem novamente, depois disso. Depois, mais ou menos no meio da aula, pediu para que ficassem de pé, por uns instantes; depois pediu que se sentassem novamente. E no final da aula, pediu que pegassem nas mãos uns dos outros, como em um cumprimento.

Encerrada a aula, Marcos convidou-me para lancha e conversamos um pouco, ao caminharmos para a cantina da escola. Ele pontuou, mais uma vez, que tinha sido só um pequeno exercício, mas que ele considera a importância da corporeidade para as aprendizagens. Falou que para aprender, devemos envolver todos os nossos sentidos e nossa corporeidade. Além disso, ele considerou também a importância de envolver o mundo do trabalho nas relações de ensino-aprendizagens pois, segundo ele, é o que importa aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que estão ali movidos pelo desejo de melhorias em suas vidas, também no aspecto profissional.

Marcos perguntou-me o que eu tinha achado da aula e disse que, naquele momento, eu poderia fazer minhas avaliações sobre a aula dele. Respondi que não, que eu não estava ali para ficar avaliando o que ele fazia, que não era essa a nossa relação de pesquisadores. Nosso compromisso era de corresponsabilidades e construções coletivas, em busca das mudanças que faziam sentido para nós. Lembrei-lhe que a situação problema desafio que estávamos enfrentando era as ecorrelações de aprendizagem e nosso objetivo era contribuir para melhorias, com o trabalho envolvendo a corporeidade dos/as estudantes em nossas abordagens sobre os conteúdos disciplinares. Marcos me falou, novamente, sobre seu temor em, talvez, estar utilizando os conteúdos de Educação Física de forma muito superficial e inapropriada. Falou da importância de conversarmos com José Carlos, professor de Educação Física (como já disse, José Carlos não participou da regência das aulas de nossa intervenção). E foi o que fizemos, no segundo semestre, antes que Marcos fizesse novamente sua aula “Corporeidade”.

Naquele momento, ali mesmo na cantina, recapitulamos a aula que ele acabara de realizar com os estudantes. Marcos novamente insistiu sobre o potencial que vê com esse tipo de trabalho para melhorar as aprendizagens. Disse que queria registrar suas aulas, para essa intervenção. Que queria tudo sistematizado, escrito e registrado, para continuar, depois, e não abandonar essas ideias, pois já estava dando aquelas aulas do *power point* já há nove anos.

Ponderei com ele essa necessidade de sistematizar e memorizar nossos “experimentos”, para repetí-los como modelos e perguntei se ele gostaria de ficar mais nove anos, com essas aulas que estamos inventando, agora. Ele respondeu que não, não queria ficar mais nove anos com aulas iguais, mas que, mesmo modificando suas aulas, a fim de não ficar repetindo-as, ele, a partir daquele momento, decidiu-se por registrar tudo, e que precisava arrumar um tempo para isso. Perguntei a ele se o microfone que ele usava, para as aulas, não tinha um gravador. Ele disse que sim, mas que não queria gravar suas observações, porque depois seria trabalho dobrado, ouvir tudo para transcrever. Sugeri, então, que ele usasse uma cadernetinha pequena, sempre à mão, para registros sintéticos, os quais ele poderia desenvolver, depois. Ele disse que o que estava fazendo era registrar as novas ações que estava desenvolvendo, com os nossos experimentos, diretamente no próprio *power point* com as aulas.

Ali, encontramos-nos com a Mére que, brincando, afirmou que lá estávamos novamente nós dois juntos, novamente, conversando sobre os experimentos. Falei a ela

que o “Experimento nº 2”, o do Marcos, também tinha sido muito bom. Marcos ficou calado, quando chamei sua aula por esse nome. Só depois é que percebi que não era o que ele queria pois, posteriormente, Marcos intitulou-a “Corporeidade”. Ao me ouvir falar que a aula do Marcos também tinha sido muito boa, Mere respondeu dizendo que eu me empolgava com as aulas. Disse-lhe que sim, pois sei o quanto é difícil. Falei-lhe que fácil é falar e que escrever seria mais fácil ainda. Que o desafio, mesmo, é fazer, como estávamos fazendo. Ela aproveitou para contar ao Marcos como tinha sido o “Experimento nº 1”, dela, com os estudantes. Marcos falou com a Mére sobre mais uma preocupação dele, para a intervenção: como fazer interdisciplinaridade português-inglês... Ela respondeu-lhe que achava possível, talvez utilizando os “estrangeirismos”, pois tratava-se de um conteúdo que, segundo ela, intrinsecamente ligado com as duas disciplinas.

Enquanto eles conversavam, eu parei de ouvir para ficar olhando as imagens dos dois, em pé, no corredor, um voltado para o outro, entregues para aquele desejo de integrações disciplinares. Achei tão bonito ver os dois professores, olhando-se nos olhos e conversando sobre como fazer interdisciplinaridade... (Diário de Itinerância: relato de 15 de abril de 2015, p. 17-19). Mére e Marcos, em suas primeiras aulas para a intervenção temiam usar a Educação Física de modo banal. Com o desenvolvimento de nossa pesquisa-ação, conversamos com o professor José Carlos e eles/as incorporaram mais exercícios à sequência original criada pelo Marcos (Diário de Itinerância: relato de 28 de abril de 2015, p. 3).

Marcos fez a sua segunda aula com o plano “Corporeidade” no início do mês de setembro de 2015 por sugestão minha, pois eu estava preocupada com o tempo e com a proximidade do final do ano. Ele já havia solicitado aos seus alunos que fizessem *selfies* com os erros ortográficos que encontrassem em cartazes, letreiros e outros, pela cidade. Sua intenção era encerrar, com *Selfie*, sua participação em nossa intervenção. Sugeri que, se não estava interessado em fazer “A teia” e nem o “Experimento nº 1”, que fizesse, além de *Selfie*, também o que tinha reformulado para o seu próprio plano “Corporeidade”, mesmo que ainda não tivesse pensado uma forma definitiva e sistematizada para integrar o conteúdo à abordagem metodológica, preocupação que ele tinha compartilhado comigo. Marcos concordou com isso e convidou-me para sua sala de aulas (Diário de Itinerância: relato do dia 04 de set. de 2015, p. 01-06).

O professor Marcos iniciou sua aula com a sequência de exercícios corporais do plano “Corporeidade”, de sua autoria. Ele afastou sua mesa para o centro da sala e

desocupou um espaço, à frente, para que os estudantes ficassem em pé, em um círculo e estimulou-os a realizarem os exercícios corporais. Os estudantes participaram, com alguns rindo e conversando. No início da realização da proposta, uma estudante perguntou-me se seria, novamente, o relaxamento, como na aula do professor Nei. Respondi-lhe que não seria igual, pois o professor Marcos e o professor Nei têm conteúdos diferentes e esse plano é modificado, de um professor para o outro.

As interações e os significados que pude ter com os aspectos de nossa pesquisa relatados nessa parte, sobre essas duas novas aulas de nossa intervenção, me levam a considerar a questão da quantidade e qualidade de conteúdos disciplinares considerados pertinentes à Educação de Jovens e Adultos. A literatura especializada discute tanto os aligeiramentos históricos - aligeiramentos entendidos como reduções no tempo para que os estudantes possam conviver com os conteúdos educacionais - quanto discute também o preenchimento dessa educação com atividades culturais, em detrimento dos conteúdos disciplinares específicos, substituindo-lhes por temas como questão de gênero, violência doméstica, questão racial e outros temas que podem ser diretamente relacionados às realidades desses/as estudantes, dadas suas similaridades sociais, diversidade e suas especificidades.

Além disso, uma redução dos conteúdos científicos – seja pela redução do tempo, seja pela substituição dos mesmos por atividades culturais - seria justificada pela noção de especificidades não apenas no sentido da diversidade social e cultural, mas ‘especificidade’ como um eufemismo. Um eufemismo como uma forma politicamente correta de rotulação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como uma população com defasagens educacionais e cognitivas consideradas irrecuperáveis por essa população, vista como uma população com ‘dificuldades de aprendizagem’. Observei que foi comum, nas escolas de Educação de Jovens e Adultos onde trabalhei, fortes percepções de que esses estudantes são caracterizados pelas irremediáveis dificuldades cognitivas e sociais que trazem consigo, dadas suas ‘especificidades’.... Mas esses estudantes, ao contrário disso, teriam a mesma capacidade que os do ensino regular?

Essa problematização está diretamente ligada às possibilidades de melhorias para as ecorrelações de aprendizagem. Assim, assinalo-a como uma unidade de significado para a criação de categorias matrísticas, no quarto capítulo, com suas noções sobre quantidade, qualidade e relações para os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos. Considero, principalmente, seu sentido de sustentabilidade: permanências e progressos

rumo a completude acadêmica escolar.

Além de “Corporeidade”, de sua autoria, o pesquisador Marcos realizou mais um plano de nossa intervenção com seus alunos, foi o plano “*Selfie*”, de autoria do pesquisador Rômulo. Ao apresentar a proposta afirmou-lhe um caráter de convite e solicitou aos estudantes que fizessem um *Selfie*, com uma placa, ou cartaz, ou letreiro do comércio da cidade apresentando um erro de português. Disse-lhes que o trabalho se chamava “*Selfie*”, simplesmente (eu havia sugerido a ele “*Selfie* ortográfico”) e avisou que seria utilizado para a composição da nota, valendo um ponto. Certificou-se da data no calendário e marcou o dia para a entrega, solicitando aos estudantes que anotassem em seus cadernos/agendas.

Marcos, para explicar melhor sua proposta, foi ao quadro, desenhou um esboço de placa com erro de português, pediu-me a máquina fotográfica emprestada, posicionou-se ao lado de seu desenho e fez um *selfie*. Ouvi quando uma estudante comentou com uma colega que faria o trabalho do professor Marcos, sim, mas que sabe que enfrentaria um ‘mico’, segundo ela. Ao ouvi-la falar assim, considerei a situação – pararmos em frente a um comércio, ou uma placa de “aluga-se” ou “vende-se”, ou outro letreiro qualquer, tomar o celular nas mãos e fazer um *selfie* - um autorretrato em que ficamos em evidência e, talvez, sob a observação de alguém – um transeunte, ou o dono do comércio, ou vendedores...

Relacionei essa situação verossímil com o conteúdo que o pesquisador Nei, professor de Artes, trabalhou com “posições de controle” para atores e para as pessoas em geral, com a oficina “JogosTeatrais”, que também tomou parte em nossa intervenção. Posição de controle pessoal, como ele demonstrou para os estudantes, é uma posição que podemos manter para nosso corpo, uma postura ereta, firme, como se tivéssemos um fio condutor, passando pelo nosso corpo, do alto da cabeça até a base de nossos pés, firmando-nos para o alto e para o chão, ao mesmo tempo. Devemos buscar essa postura, ao caminhar, por exemplo, segundo o pesquisador Nei. Considero uma pertinência desse conteúdo envolvendo a dimensão física, estética e emocional dos/as estudantes, desdobrando-se em seu potencial de desenvolvimento de segurança pessoal e autonomies para as trajetórias e estruturas processuais de construções identitárias pelos/as estudantes, o que me parece uma questão central para a aula *Selfie*, com o pesquisador Marcos. Fico imaginando as possibilidades e os benefícios de um diálogo entre esse conteúdo de Artes Cênicas para a realização de *Selfie*, da forma como foi proposto pela disciplina de Língua Portuguesa.



Outra estudante perguntou ao Marcos se poderia fazer uma montagem. Penso que ela buscou uma solução para fugir do ‘mico’. Ela perguntou se poderia fotografar a placa, na rua, de forma rápida e, talvez furtiva, sem ter que se expor posando ao lado da placa, na rua, em público. Depois disso, no ambiente protegido de sua casa, poderia manusear sua própria imagem e compor o “*selfie* com” para o trabalho do Marcos, mas o pesquisador respondeu-lhe que não, montagem não.

Um estudante perguntou o número do telefone do pesquisador Marcos e ele o forneceu. Daí vários outros estudantes pediram-lhe seu número de telefone e ele repetiu, várias vezes, até que todos/as anotassem. Um estudante, então, com ar de confirmação, falou ao Marcos que enviaria o *selfie* para seu *WhatsApp* e o Marcos, surpreendentemente, respondeu que “não”, deveriam fazer a impressão e entregar para ele. A turma riu e perguntou-lhe por que, então, ele deu seu número de telefone. Ele respondeu que deu seu número porque eles pediram, mas que o *selfie* deveria ser entregue impresso, a ele. Marcos marcou a entrega dos trabalhos para duas semanas adiante e três estudantes entregaram seus *selfies*: um com a palavra “beringela”, outro com a palavra “bijouterias” e outro com a palavra “consumidor”. As três fotografias foram feitas em frente a cartazes do comércio. Esse baixo retorno dos estudantes, a meu ver, pode ter sido influenciada por um desejo que vi no pesquisador de encerrar suas aulas “diferentes” – o trabalho estético e pedagógico com corporeidade - para voltar às suas aulas prontas, em seu *power point*. Suas dificuldades pessoais com a corporeidade podem ter concorrido para o seu desejo de encerrar sua participação em nossa intervenção e para o baixo retorno de seus alunos, se considerarmos o refletido por outro pesquisador, o professor Nei:

Se o meu corpo está muito formalizado, dificilmente eu vou conseguir com que eles também flexibilizem o corpo deles para as atividades práticas. Então, pra mim, a relação corporal ela precisa se flexibilizar mais, se estender mais... (Transcrição de áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 14:29-19:24).

### 3.2.3 Artes: “*Selfie*”, “Experimento nº1”, “Corporeidade” e “A teia”

Em sua primeira inserção, com seus alunos, para a nossa intervenção, o professor Nei iniciou a aula fazendo uma revisão do conteúdo trabalhado anteriormente, sobre conceitos para a arte. Poucos estudantes responderam às perguntas de Nei, mesmo com os estímulos constantes do professor. Eles permaneciam calados e encaixados em suas cadeiras/carteiras, mesmo com o professor Nei trabalhando para modificar essa situação e motivá-los a se expressarem. Com isso eu refleti sobre as configurações dos espaços para uma aula, a partir do alcançado pela pesquisadora Mere em sua aula “Experimento

nº 1”. Mere solicitou que os estudantes ficassem em círculo, sentados em cadeiras, sem as mesas na frente de seus corpos. Observei que, depois de uma grande dificuldade inicial, ao final os estudantes pareciam ter alcançado melhores níveis de socialização, mais à vontade para os trânsitos pessoais, mais abertos uns para os outros. Fico pensando como teria sido essa conversa com o Nei, se eles estivessem sem seus esconderijos - objetos escolares às suas frentes e mesas que lhe davam até a possibilidade de abaixarem suas cabeças sobre as mesmas. Se eles estivessem sentados em círculo, um de frente para o outro, de forma a se olharem nos olhos...

O pesquisador Ney prosseguiu sua conversa com os estudantes, demonstrando um conceito de arte relacionado às expressões humanas – expressões de sentimentos, sensações, visões de mundo, abstrações. Encerrada essa parte, ele apresentou a proposta da aula de nossa intervenção, para os estudantes. Falou que o trabalho deveria ser feito em duplas, para a realização dos *selfies*, buscando a expressão facial de um mesmo sentimento e/ou sensação escolhida pela dupla. Falou sobre as relações dessa aula com o meu projeto de pesquisa e pediu que eu falasse sobre o projeto aos estudantes. Fui à frente (eu tinha me sentado no fundo da sala) e falei, rapidamente, sobre o problema de pesquisa, o grupo pesquisador, os quatro planos de aulas para a intervenção, sobre o plano com o painel estético dos estudantes e sobre a culminância para a intervenção – planejada com uma produção artística dos estudantes, uma performance dialogando com todas as aulas das disciplinas e dialogando também com o mural dos estudantes.

Enquanto eu falava, o professor Nei foi ao quadro e escreveu uma fundamentação teórica para sua aula, que nomeou de “*Selfie expressiva*” (conforme registros no Diário de Itinerância: relato do dia 25 de ago. de 2015, p. 02-04):

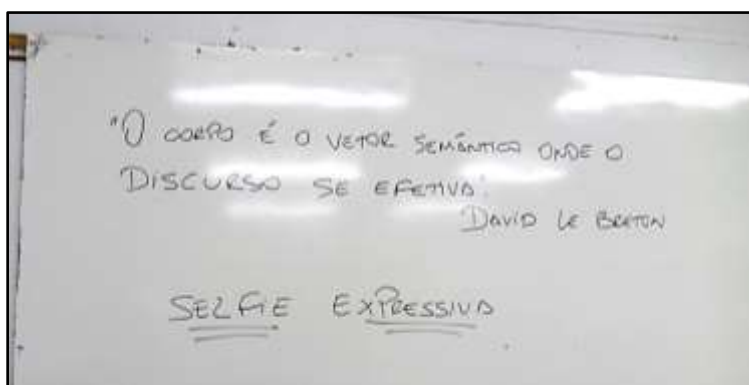


Figura nº 05: “O corpo é o vetor semântico onde o discurso se efetiva: David Le Breton”. Fotografia. Autoria: Vânia Olária, 25 de ago. de 2015. Ceilândia – DF.

Nei solicitou que os estudantes lessem o que estava escrito no quadro e ficaram demonstradas algumas dificuldades de leitura e também dificuldades de expressões pessoais em grupo. Nei, então, pediu que alguém falasse um significado para essa frase e um estudante falou que o significado dessa frase é que o corpo é o espaço que a alma tem para se expressar, mostrar seus sentimentos e visão de mundo e até para a criar novos mundos. O professor me pareceu muito feliz com essa resposta e afirmou para a turma que eles sabem muito, só falta expressarem mais o que sabem.

Explicou para a turma que essa frase é de um sociólogo e lembrou-lhes que eles tem aulas curriculares de Sociologia – o que deixa de existir, assim como as disciplinas de Artes e Filosofia, com as alterações da recente reforma do governo federal na lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Nei solicitou à turma para que cada um escolhesse o seu parceiro, que a dupla escolhesse um sentimento/sensação a ser expressado e que fizessem o *selfie*, com seus celulares. O pesquisador Nei avisou a turma que esse trabalho seria avaliado para notas e que ele registraria os *selfies* dos estudantes, fotografando os trabalhos com o seu aparelho celular.

A aula já estava em seu final e percebi que não haveria tempo para a finalização dos *selfies*. Sugeri ao pesquisador Nei que pedisse aos estudantes para terminarem em casa e me ofereci para registrar os nomes dos estudantes de cada dupla e anotar os sentimentos e sensações que cada dupla escolhera. Nei concordou e avisou aos estudantes que na próxima aula registraria o trabalho dos/as estudantes no início da aula e, depois, prosseguiria com a próxima aula da intervenção com corporeidade.

Ao me aproximar de cada dupla, percebi que duas delas escolheram seus sentimentos sensações de forma individual e orientei para que escolhessem um tema só. Uma dupla de rapazes ainda não tinha conversado entre si, para o trabalho e aproveitaram minha presença para se entenderem, usando-me como mediação para sua troca de ideias. As duplas de mulheres já estavam com seus temas escolhidos e me pareceu que tiveram mais facilidades em seus diálogos. Deu o sinal para o fim da aula e o pesquisador Nei cuidou para que ninguém saísse antes que eu anotasse as expressões que cada dupla escolheu para seus *selfies*. Finalizei rapidamente e entreguei a lista para ele.

O pesquisador Nei apresentou-me o seguinte encaminhamento para nossa pesquisa-ação, com suas aulas: fotografaria os *selfies* que os estudantes realizariam para sua aula, encaminharia para meu *e-mail*, a fim de que ficassem disponibilizadas a todo o grupo pesquisador. Agradei ao Nei pela disponibilidade em tomar parte da pesquisa-

ação. Observei um livro em sua mesa: “Sociologia do corpo”, de David Le Breton (Diário de Itinerância: relato do dia 25 de ago. de 2015, p. 02-04).

Na próxima aula (primeiro de setembro de 2015, uma terça-feira), Nei finalizou os trabalhos com seus alunos para sua interpretação do plano “*Selfie* botânico”, de autoria do pesquisador Rômulo, a qual chamou de “*Selfie* expressiva” e também realizou sua interpretação para o plano “Corporeidade”, de autoria do professor Marcos. Naquela noite, encontramos-nos na Sala dos Professores e ele convidou-me para acompanhá-lo à sua sala de aula, para a realização de sua aula com o plano “Corporeidade”. Diante de sua receptividade e cordialidade, convidei também a pesquisadora Aldemira, para nos acompanhar e, talvez, se ela se disponibilizasse, escrevermos juntas as anotações dessa aula do Nei para o nosso Diário de Itinerância. Nei concordou com minha iniciativa e, depois, no decorrer de sua aula, ele me pareceu à vontade, com a nossa presença. Encaminhei-me antes de Aldemira para a sala de aulas do professor Nei e ela chegou logo após. Nós duas permanecemos com o professor Nei durante toda a aula, fazendo registros áudios-visuais, tanto para “*Selfie*”, quanto para “Corporeidade”.

O pesquisador Nei iniciou a aula chamando as duplas de estudantes e verificando as expressões faciais escolhidas pela dupla, conforme a listagem da aula anterior. Diante de algumas indecisões dos estudantes, com colegas que ainda não haviam chegado, Nei argumentou que todos eram maiores de idade e que deveriam encontrar suas soluções para os eventuais problemas. Assim, os estudantes se prepararam em suas duplas, confirmando suas escolhas de temas e apresentando-se diante do professor, no fundo da sala, que se transformou em uma espécie de estúdio, com as duplas fazendo seus *selfies*, com a orientação do professor. Nei pediu que eu fotografasse as duplas, enquanto faziam seus autorretratos com seus próprios aparelhos celulares. Ele acompanhava cada dupla, orientando-lhes e exigindo técnicas de expressão facial e abordagens quanto à natureza da arte, levando-os a buscarem o novo e/ou expressões mais “verdadeiras”. Nei solicitou aos estudantes que se distanciassem do senso comum com a expressão dos temas que escolheram.

A pesquisadora Aldemira nos acompanhou nessa aula e, às vezes, mudava de lugar, na sala. Alguns estudantes ficaram sentados, em duplas, preparando-se para fazerem seus autorretratos e outros, já de pé, encaminhavam-se para próximo ao professor, no fundo da sala. O ambiente era de liberdade. Nei orientava-lhes de forma que as ações acontecessem no tempo que ele havia planejado. Outra coisa que me chamou a

atenção é que as presenças de duas pessoas relativamente estranhas, a Aldemira e eu, parece não ter causado dificuldades, nem para o pesquisador Nei e nem para os estudantes, talvez também pelos encaminhamentos claros e planejados com antecedência, pelo professor, além de sua própria atitude de liderança e, a meu ver, seu poder de sedução para a sua proposta. Todos os estudantes fizeram seus *selfies*.

Mesmo com o sucesso de tantos *selfies*, com estudantes bem-sucedidos em suas expressões faciais e compreendendo as orientações conceituais e técnicas do professor Nei, um caso de dificuldade me chamou a atenção, sobre um estudante que me pareceu viver com um sorriso congelado em seu rosto. O professor Nei falou-lhe sobre as diferenças para nossas expressões faciais e orientou-lhe para que compusesse a expressão facial escolhida por ele e seu colega, a qual não remetia a sorrisos. Contudo, até mesmo enquanto o professor falava-lhe ele permaneceu com o mesmo sorriso e lembrei-me que sempre o vi assim, em outras aulas. Em uma aula anterior, em um momento em que eu estava sentada ao seu lado, lembro-me que ele estava sorrindo e eu pensei que fosse para mim, cumprimentando-me, ou algo assim - mas não, percebi que o sorriso estava colado em seu rosto, sem motivação ou discernimento aparentes.

Relaciono essa minha vivência com um pensamento antigo que tenho, desde quando entrei para a docência na educação pública, com jovens menos escolarizados da Educação de Jovens e Adultos, imediatamente após preterir a docência no Ensino Médio regular, no turno matutino de uma escola privada, em um bairro considerado ‘nobre’, em Goiânia. Quando entrei para a Educação de Jovens e Adultos, eu tinha dificuldades para me comunicar com estudantes que ficavam sorrindo o tempo todo, porque não conseguia compreendê-los e perceber o que queriam me dizer.... Um dia vi esse mesmo sorriso, pela TV, em um rapaz que tinha cometido um crime e que estava sendo preso. Pareceu-me que se tratava de situação semelhante, pois mesmo naquele momento de prisão, o rapaz só conseguia aquela expressão em seu rosto. Em minhas reflexões e busca de compreender essas figuras aparecia-me a palavra “idiota”, junto com imagens de personagens de pintores renascentistas, com bobos da corte e cotidianos populares daquela época, buscando pelas fraquezas e loucuras humanas.



Figura nº 06: "O Bufão Calabacillas" (detalhe). 1630. Óleo s/ tela. **Velázquez**. Sevilha, 06/06/1599.

Tais pensamentos e imagens tão fortes, de estupidez humana e que eu terminava por atribuir àqueles estudantes, me traziam sofrimento e preocupações éticas e religiosas, talvez. Assim, procurava afastar esses pensamentos, pois não tinha tempo para tentar compreender algo tão grave e penoso e o que tinha a fazer era facilitar a minha vida, com uma carga horária de trabalho tão grande. Todavia, esses pensamentos voltaram-me agora, com esse trabalho do pesquisador Nei e com nossa situação problema desafio. É claro que tais condições dicentes devem ser levadas em consideração para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, com as diferentes disciplinas e conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes finalizaram seus *selfies* e logo após o professor Nei apresentou-lhes, rapidamente, a proposta com o plano “Corporeidade”, modificando um pouco a sequência original oferecida pelo pesquisador Marcos, levando os estudantes a vivenciarem outras noções com suas corporeidades. Por exemplo, demonstrou a importância de nos conscientizarmos sobre a nossa respiração e levou-os a compreender a noção de “posição de controle”, para nos controlarmos e assumirmos a posição que escolhermos, equilibrando nossos pesos corporais, com nossos pés abertos na largura dos nossos ombros. Nei solicitava aos estudantes que reassumissem suas posições de controle toda vez que se descuidavam, durante sua aula com corporeidade (Diário de Itinerância: relato de 1º de set. de 2015, p. 01-07).

Nei acrescentou a brincadeira de espelhos, ao plano “Corporeidade”. Em duplas e de frente um para o outro, um estudante criava gestos que deveriam ser espelhados pelo colega. Percebi que o professor trabalhou seis noções distintas: 1) noções de relações interpessoais – com suas orientações para que o/a estudante que criava os gestos não fizesse tão depressa, para que o/a outro/a pudesse acompanhar, sincronamente; 2) noções de trabalho em equipe – quando disse que a dupla não poderia deixar que nem ele, nem a

pesquisadora Aldemira e nem eu percebêssemos os papéis de criador e espelho, em cada dupla; 3) liberdade e criatividade – quando sugeriu que o criador desafiasse seu colega, com gestos pouco usuais; 4) apropriações de suas corporeidades e autonomias pessoais – quando perguntou: “Cadê esse corpo, que não se expressa?”, e continuando com uma busca pelas partes do corpo dos estudantes: “Onde estão essas pernas?”, “quadris...?” “cintura”, “pescoço”...? Enquanto falava, Nei movimentava essas respectivas partes de seu próprio corpo, demonstrando; 5) estimulou para uma desmecanização e para expressões e percepções estéticas corporais – quando sugeriu que os/as estudantes não trabalhassem apenas com pernas e braços e gestos socialmente aceitos e sem nenhuma criatividade e lembrou que nosso corpo tem suas demais partes, como a pélvis, por exemplo, indicando onde esta parte fica em nosso corpo, pois os estudantes demonstraram não saber; 6) provocou os estudantes a desenvolverem suas capacidades de envolvimento, concentração e criação, ao pedir que ficassem ligados ao parceiro e não nele mesmo, o professor, e que não conversassem tanto, argumentando que “espelho não conversa”; e 7) ao final, a meu ver, trabalhou a presença do amor entre os participantes, quando pediu que todos parassem, se virassem de frente para o seu colega da dupla, se olhassem nos olhos e se agradecessem mutuamente. Os agradecimentos, a meu ver, foram por terem vivenciados juntos aqueles momentos de percepções estéticas e relações interpessoais. Assim, para além dos exercícios físicos, Nei proporcionou novos sentidos para os estudantes e suas corporeidades, com os jogos e as brincadeiras, valorizando as autonomias das expressões e a liberdade de brincar e criar construções democráticas para a aula e para as relações de poder entre eles.

O plano de aula “A teia”, de nossa intervenção, também foi efetivado pelo pesquisador Nei, professor de Arte. Esse plano foi criado pelo professor José Carlos, de Educação Física, que se decidiu por não participar efetivamente com a regência das aulas de nossa intervenção, mas fez parte de nossos entendimentos e contratualizações iniciais, para a pesquisa-ação e chegou a sugerir também um plano de aula interdisciplinar com corporeidade. O professor José Carlos pensou nesse plano depois de dar uma rápida olhada no “Baú de idéias”, um texto impresso que eu tinha fornecido aos pesquisadores, com propostas para algumas aulas inspiradas no livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro” (BOAL, 1991).

Olhando os exemplos do texto “Baú de ideias”, o professor demonstrou interesse por uma aula com mímica, dizendo que trabalhava com aulas assim, mas lembrou-se e

sugeriou outra aula que ele disse fazer com seus alunos, considerando que poderia ser trabalhada pelos outros pesquisadores - professores/as das outras disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Relatou-me a aula: os alunos ficam em pé, em círculo e com um novelo de lã ou barbante criam uma configuração de teia entre si, ao jogarem o novelo de uns para os outros, ao mesmo tempo em que desenvolvem questões e comentários, provocados pelo professor, sobre um conteúdo disciplinar. José Carlos nomeou essa aula de “A teia” (Diário de Itinerância: relato de 20 de jun. de 2015, p. 20). No início do segundo semestre de 2015, depois de decidir por não participar das regências efetivas para nossa intervenção, manteve a oferta de seu plano para a prática dos demais pesquisadores e gravou um áudio para compartilhar o mesmo, com seus colegas. Enviei o áudio do professor com sua proposta “A teia” para o nosso grupo de *e-mail* e também para nosso grupo de *WhatsApp* (Diário de Itinerância: relato do dia 12 de ago. de 2015, p.17). Posteriormente, o pesquisador Nei, professor de Artes, realizou uma interpretação sua também para esse plano, além dos outros três: “Experimento nº 1”, “Corporeidade” e “*Selfie*”.

O plano “A teia” foi efetivado apenas pelo pesquisador Nei, professor de Artes, no dia oito de setembro de 2015. Ao entrar em sua sala de aulas, Nei retomou brevemente com os estudantes o tema corporeidade, de nossa intervenção. Avisou a todos que pretendia utilizar a sala redonda em frente à sua e foi até a direção da escola e verificou as possibilidades para isso. Voltou e convidou-nos para a sala redonda em frente, solicitando aos estudantes para que se apressassem. Iniciou a aula fazendo a chamada, enquanto aguardava os estudantes chegarem. Quando uma estudante chegou à porta e perguntou-lhe se a aula era com o “3°C”, avisando que os estudantes estavam na outra sala, Nei pediu que a mesma chamasse os outros e que andasse depressa, na “velocidade da luz”. Eu liguei a câmara digital e posicionei-a em cima de uma carteira, em um ponto de vista para capturar um vídeo de quase toda a sala. Liguei também um gravador digital de voz e coloquei ao lado da câmara.

Como em minha imaginação para a realização do plano “A Teia” configurou-se uma grande teia formada pelo jogo de um barbante ou lã, entre os estudantes, considerei a necessidade de capturar imagens fixas de tal possível configuração, para a aula do Nei. Assim, saí da sala a procura do Rômulo para pedir-lhe que tirasse uma fotografia do encontro, pois eu estava utilizando a câmara para a gravação audiovisual. Como o pesquisador Rômulo estava ocupado, em reunião de coordenação coletiva, pedi ao



supervisor pedagógico e ele gentilmente tirou uma fotografia, de toda a turma, em um momento da aula. Contudo, diferentemente do que eu tinha imaginado, a apropriação que o pesquisador Nei fez do plano “A teia” se constituiu em um encontro, todo ele, em movimento, sem configurações estáticas para a relação dos estudantes com o espaço da sala.

Pareceu-me que o Nei usou o momento da chamada para sinalizar aos seus alunos a própria abordagem estética e pedagógica que aconteceu a seguir, por exemplo, quando parou um pouquinho, olhou para a estudante chamada e pediu a ela que não se apegasse demais à carteira, não, como que lhes avisando que não ficariam quietos, durante aquela aula. Outra estudante respondeu-lhe “presente, querido professor”, para a sua chamada, demonstrando um bem-estar que já estava sendo sentido por muitos, com as inter-relações que Nei proporcionou à turma, com o seu jeito de fazer chamada. Finalizada a chamada, Nei pediu a todos que ficassem à vontade, tirassem os calçados e ficassem em pé, em um círculo. Falou que seria uma aula diferente, com a corporeidade dos estudantes em primeiro plano para o encontro, lembrando-lhes que era “do projeto da Vânia”, ressaltando a eles/as a questão de como o corpo pode ser utilizado para as aprendizagens dos conteúdos disciplinares.

Nei apresentou a proposta de dinâmica aos estudantes e falou que queria todos participando e que era muito simples: que jogariam uma bola (uma pequena bola, de tênis, me pareceu) entre eles/as, com cuidado, pois a bola não podia cair no chão. Nei explicou que todos permaneceriam andando pela sala e diante disso uma estudante olhou, sorriu para ele e falou, brincando “Ih, japonês...”. Nei reafirmou a ela, sorrindo, que seria mesmo daquele jeito: todos andando, um joga a bola para o outro; daí todos param e quem estiver com a bola vai falar o seu nome e o que a EJA significa para ele/a e sobre os desejos que eles têm, enquanto estudantes, suas expectativas. Naquele momento os estudantes, que já estavam em pé, ainda estavam próximos às suas cadeiras. O professor olhou para eles e exclamou: “Sai daí gente, sai dessas cadeiras!”, expressando-se também com a gestualidade de seu corpo, ao falar isso. Os estudantes imediatamente começaram a se movimentar pela sala, aparentemente mobilizados e contagiados pelo entusiasmo do professor e pelas qualidades daquele espaço circular.

Aquela sala redonda parecia estar se oferecendo para ser ocupada em sua plenitude, com sua ausência de cantos e uma força para o meio, a meu ver fazendo os participantes escorregarem para o seu centro e ali se encontrarem, juntando-se,

misturando-se. Até o palco da sala - mais elevado, ao fundo e no qual o professor se colocou, no início do encontro - foi apropriado pelos estudantes que o ocuparam imediatamente após o professor mostrar o óbvio, mas que parecia estar escondido: que naquela sala tinha aquele espaço e que aquele espaço poderia ser ocupado também pelos estudantes.

O pesquisador Nei, ao ver um estudante com um casaco, falou cordialmente, mas expressando a impertinência daquele casaco: “Oi! Tira esse casaco!”. Um estudante perguntou-lhe se poderia ficar sentado, ele respondeu que não, repetindo três vezes e falando que daria falta para quem não participasse. Uma estudante brincou com o Nei e disse que “cobraria R\$10,00 por hora”. Nei pediu a todos que se espreguiçassem: em pé, que levantassem os braços para o alto, acima da cabeça e torcessem seus corpos, para um lado, para o outro.... Pediu que espreguiçassem o rosto também e demonstrou mexendo com os seus músculos faciais, fazendo caretas. Uma estudante sorriu, querendo aparentar estranheza, mas fazendo o que o professor orientava e aparentemente gostando de se mexer. Parece que aproveitaram a oportunidade de se experimentarem, desfazendo-se de suas máscaras sociais, ‘autorizados/as’ pelo professor. Vi um jogo de “sem querer querendo” entre os estudantes, demonstrando um estranhamento convencional, mas acolhendo as propostas do professor Nei e aprendendo que podiam ser diferentes, mais autênticos e em público.

O professor ficou livre para demonstrar, com seu próprio corpo e gestualidades, como deveria ser o espreguiçamento e estimulou os estudantes, individualmente, a fazerem o mesmo. A meu ver, Nei encenou um “professor que manda” para levar os estudantes a manipularem suas próprias corporeidades. Parece que ele, sabendo de outras dimensões para aquela realidade ali, percebia que por traz daquela camada inicial e superficial de resistência dos estudantes, existia também um querer aquilo, por parte deles. Ficou visível para mim que eles se sentiam bem, ali.

Nei pediu para que eles/as se apropriassem plenamente do espaço da sala e pediu também para que não conversassem. Avisou que quando ele batesse palmas, todos/as parassem. Bateu uma palma e os estudantes não pararam imediatamente, no reflexo. Nei reclamou com eles e perguntou-lhes: “Cadê a escuta de vocês?”, solicitando que fizessem silêncio e que ficassem mais atentos/as, que não ficassem desligados, estacionados, parecendo “carro velho”. A meu ver isso pode ser aproximado a uma atitude meditativa para os estudantes, a um sentir com todos os sentidos e a uma presença mais plena para

as apreensões das coisas do mundo e, evidentemente, também para apreensões dos conteúdos disciplinares.

Ao observar o registro audiovisual, percebi que depois de iniciada a aula duas estudantes ainda permaneciam retraídas e envergonhadas ao caminharem pela sala. No entanto, com a dinâmica das palmas e seu surpreendente ritmo, levando-as a uma dinâmica de se mexer e “congelar”, percebi que aquele desejo inicial de manter as aparências foi se desmanchando, dando lugar a uma mudança de atitude, quando o que importava era aprender e ser capaz de envolver-se com a movimentação proposta pelo professor. O desafio, aceito por eles/as, foi ouvir as palmas para perceber quando andar e andar; perceber quando parar e parar; perceber quando a bola fosse-lhe oferecida, pegá-la, não a deixar cair e falar seus significados sobre a EJA, concatenados durante os movimentos e devendo orientar cada gesto pela preocupação estética da “posição de controle”, para si.

Ao final, muitos estudantes conseguiam congelar, ao comando das palmas do professor: interromper intencionalmente seus gestos em pleno desenvolvimento do caminhar, antes da finalização do passo iniciado - ainda com seus corpos inclinados, ou com o pé erguido, por exemplo - para continuá-lo, em seguida. Percebi que houve um deslocamento da dinâmica dos níveis individuais para o nível coletivo, pois o pesquisador solicitou que cada um, na sua vez com a bola, encontrasse um jeito de fazer o grupo parar. Na vez de cada um, este assumia o controle da dinâmica, escolhendo quando todos deveriam parar, escolhendo quando deveriam reiniciar e para quem entregar a bola. Assim, foram construídas as corresponsabilidades pela agilidade e desenvoltura da dinâmica, no grupo.

Com a apropriação de “A teia”, pelo pesquisador Nei, os estudantes jogaram com suas gestualidades, corporeidades, inter-relações pessoais, ao mesmo tempo que vivenciaram também exercícios para organização de seus pensamentos para as oralidades, com suas narrativas, ao segurarem a bola e declararem, uns para os outros, seus significados, reflexões, desejos e planos com a Educação de Jovens e Adultos. “A teia” de Nei constituiu-se em uma tessitura de significados da corporeidade discente para essa educação.

Os estudantes foram provocados com suas corporeidades por meio de “A teia”. Empoderados de plenitudes para os próprios sentidos e com a pergunta do professor sobre quais eram suas expectativas com a EJA, viram e anunciaram dezesseis critérios para essa

educação: 1) EJA como um aproveitamento; 2) EJA como campeonato; 3) EJA como o caminho mais rápido para terminar os estudos; 4) EJA como ensinamento para arrumar serviço e ser escravo do capitalismo; 5) EJA como representante de muita coisa para os/as estudantes; 6) EJA como segunda chance; 7) EJA como um sistema desorganizado, ainda; 8) EJA apenas como continuação dos estudos, trampolim para continuidades na vida; 9) EJA como esforço para estabilizações.

Nesse ponto da dinâmica com as declarações dos estudantes e, aparentemente, em razão de algumas hesitações deles para falar, o pesquisador Nei interrompeu e ressaltou que “a EJA existe para os estudantes e se eles não se posicionam, ela deixa de existir” (Diário de Itinerância: relato do dia 08 de set. de 2015, p. 01-05). Com isso, pede que os participantes façam suas intervenções com mais vigor, em suas falas, que ninguém fique de braços cruzados e que olhem seus colegas, com os quais se encontram todos os dias, mas que hoje se olhem de maneira diferente, com mais atenção.

O professor Nei também apresentou um critério para a EJA: consciência política discente como razão político-administrativa para a Educação de Jovens e Adultos. As tensões para essa educação, com seus avanços e retrocessos políticos-administrativos históricos na educação brasileira, são exaustivamente demonstradas pela literatura desse campo. Esse critério do pesquisador Nei parece agregar ao sentido de estabilidade contido no critério 9, ao preconizar uma EJA como esforço para estabilizações. Considero esse critério do professor Nei como uma unidade de significados para esta investigação, considerando seu sentido de avanços para a Educação de Jovens e Adultos: consciência política para os projetos político pedagógicos.

Em seguida, com “A teia”, Nei solicitou que os estudantes continuassem exercitando suas corporeidades cognitivas e eles continuaram: 10) EJA como um caminho para o futuro; 11) EJA como fundamento para o futuro; 12) EJA como possibilidade para as pessoas brincarem; 13) EJA como uma forma a mais de vencer na vida; 14) EJA como uma das formas de se terminar os estudos; 15) EJA como um local de estudos e diversão com a geração mais velha; e 16) EJA como recuperação dos estudos e do tempo perdido.

Com o critério 16 a dinâmica foi interrompida pelo sinal que soou, para o encerramento da primeira aula. Os estudantes pararam e começaram a bater palmas, espontaneamente. Eles aplaudiram o encontro realizado pelo professor Nei. Isso me chamou a atenção e fiquei observando atentamente. Percebi que praticamente todos/as

estavam sorrindo e eu podia ouvir suas respirações e suas sensações de bem-estar. Pareceu-me que, além da visível satisfação dos estudantes com a aula, eles e elas estavam com novas corporeidades. Comparei seus jeitos quando chegaram para aquela aula e seus jeitos ao final. Eles apresentavam mais desenvoltura e espontaneidade no caminhar, em suas gestualidade e sorrisos, demonstrando bem-estar e felicidade, naquele momento. Nei finalizou, afirmando que o significado para a Educação de Jovens e Adultos do qual mais gostou “foi o de que a EJA é para estudar e se divertir com a galera mais velha” (Diário de Itinerância: relato do dia 08 de set. de 2015, p. 01-05).

Considero a importância desse acontecimento para a questão de como um trabalho pedagógico, estético e transdisciplinar com a corporeidade dos participantes pode contribuir para melhorias na aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos e o identifico como mais uma unidade de significado, fazendo emergir princípios da corporeidade para a Educação de Jovens e Adultos. Considero a qualidade interdisciplinar da ressignificação que o pesquisador Nei fez para “A teia”, com sua possibilidade de inserção dos significados para EJA em qualquer disciplina, como uma resposta possível para um fosso que vejo, com meus estudos e minha experiência docente em várias escolas de Goiânia, entre: 1) as pesquisas acadêmicas e seus princípios para a Educação de Jovens e Adultos; e 2) o chão das práticas escolares. Considero a necessidade de ajustes entre as pesquisas e suas preconizações e o que se faz com os estudantes dessa educação.

Remeto essa unidade de significado, envolvendo princípios da corporeidade para a Educação de Jovens e Adultos, para o quarto capítulo deste texto, para a criação de categorias matrísticas de análise e uma discussão sobre esses critérios erigidos do chão da EJA para as correlações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, ou seja: EJA na EJA. Ressalto os seguintes sentidos para essa unidade de significados: 1) a relação teoria e prática para a EJA; e 2) a corporeidade como critério de cognição de princípios para a Educação de Jovens e Adultos.

O pesquisador Nei realizou com seus alunos também uma ressignificação sua para o plano “Experimento nº 1”, de autoria da pesquisadora Mere. Foi no dia 22 de setembro de 2015, uma terça-feira. Encontrei-me com o Nei no corredor, ele confirmou comigo e convidou-me para sua sala de aula (conforme registros no Diário de Itinerância: relato do dia 22 de set. de 2015, p. 01-04). Ele começou seu encontro com os estudantes apresentando a proposta para que eles criassem formas corporais com expressões estéticas de uma ação qualquer que escolhessem, em duplas, e que capturassem uma imagem

fotográfica para a situação que a dupla escolhesse. Foi essa a explicação inicial de Nei para essa aula:

A ideia é que essa imagem fotográfica que vocês vão montar com o corpo de vocês deixe muito claro uma ação. Então, por exemplo, se é “comer”, como que vai ficar claro que vocês estão comendo, como é a ação de comer? Lembrem-se que o corpo expressa e lembrem-se que temos discutido que a arte é uma forma de expressão. Então, se a arte é uma forma de expressão e se vocês são “artistas”, entre aspas - porque vocês estão experimentando a arte - então como é que o corpo de vocês fica à disposição dessa expressão?

Nesse caso vai ser o quê? Vai ser a ação que vocês escolherem... A ação pode ser o quê? Sei, lá... Pode ser assassinar...? (Vídeo SAM 0679, gravado por mim, no dia 22 de set. de 2015).

Uma estudante interrompeu e perguntou se seria uma cena congelada. O professor Nei respondeu-lhe que sim, era para ser uma cena congelada e solicitou que os estudantes iniciassem, rapidamente. Que formassem suas duplas, que escolhessem as ações a serem vivenciadas com o corpo e que começassem logo a ensaiar. Orientou os estudantes, dizendo-lhes que ele e eu ficaríamos passando em cada dupla para ajudá-los a definir melhor as ações.

Os estudantes, depois de suas decisões iniciais, iam à frente e com as orientações do professor Nei, faziam seus ensaios e montavam a cena final. Eu anotava o nome e a ação de cada dupla que chegava à frente e fazia as fotografias, não apenas da cena final, mas também dos ensaios e dos exercícios. Entreguei a lista com os nomes das duplas e as ações que eles escolheram ao Nei.

O professor Nei motivava e envolvia os estudantes para a aula, orientando-os para a agilidade em seus processos de criação. Orientava-os para suas tomadas de decisões e realização das ações para a composição da cena fotográfica, conforme a ressignificação do professor para o plano “Experimento nº 1”, de autoria da professora Mere. Ele solicitou que cada dupla fizesse a imagem sem revelarem a ação escolhida, para que todos nós tentássemos adivinhar.

Durante o trabalho dos estudantes, as orientações do professor Nei foram no sentido de: 1) realização de expressões faciais e corporais significativas para a ação escolhida – “o corpo está demonstrando e expressando a ação?” (Diário de Itinerância: relato do dia 22 de set. de 2015, p. 01-04); 2); reflexões sobre as ações, a fim de esclarecer melhor as características dos acontecimentos das mesmas, para a composição das cenas, pelas duplas; 3) necessidade de se trabalhar a cena: fazer as criações iniciais, reorientar e modificar, se necessário, a fim de alcançar o que queriam, com as ações escolhidas; 4) a

presença de expressões de movimento, na imagem “fixa”, por exemplo com sua sugestão para que uma participante colocasse os óculos fora do lugar, para a composição da imagem com a ação de “esmurrar”; 5) esclarecimentos sobre inadequações e impertinências em expressões irrefletidas que acabam por desmentir a ação escolhida e ênfase para a necessidade de concentração por parte dos estudantes. Essa quinta orientação vai ao encontro de minha antiga preocupação, sobre os sorrisos congelados e aparentemente sem razão de alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O professor Nei, quando quis exigir mais aprimoramento dos/as estudantes, utilizou a expressão “xexelento” (Diário de Itinerância: relato do dia 22 de set. de 2015, p. 01-04). Essa expressão foi logo compreendida por eles e em dois sentidos, a meu ver: 1) como significado de desmazelo técnico, por assim dizer, para a montagem da situação a ser mostrada; e 2) com o significado de mesmice – repetição de ideia conhecida e já muito explorada. No meu entender, imagens estereotipadas e que não se aprofundam no tema, ou ideias batidas, repisando significados já suficientemente conhecidos, a serem superados.

As ações foram: matar, esmurrar, pensar, desafiar (‘encarar’), bater e assaltar. Alguns estudantes, à frente, preocuparam-se com a captura que eu estava fazendo de imagens de suas cenas, com a máquina fotográfica, desfocando-se das orientações do professor para posar para mim. Solicitei a eles que fizessem naturalmente, sem se preocuparem com as fotografias e que prestassem a atenção nas orientações do professor, pois as fotos seriam a consequência do trabalho deles com as orientações do professor. Falei-lhes que eu estava fazendo várias fotos de cada dupla, além da cena final e que, assim, tínhamos segurança para esses registros e que eles não precisavam se preocupar com isso.

Esclareci a eles que as fotografias ficariam com o professor, que resolveria com eles sobre encaminhamentos para as mesmas, depois (Diário de Itinerância: relato do dia 22 de set. de 2015, p. 01-04). Nem mesmo quando, posteriormente, todos os estudantes foram inseridos em nosso grupo no *WhatsApp*, denominado pela pesquisadora Aldemira como “Grupo Corporeidade”, tais imagens não foram disponibilizadas, afastando qualquer risco - de responsabilidade do grupo pesquisador - de divulgação das mesmas na rede mundial de computadores – *Internet* ou de outras formas de invasão de privacidade. Eles só puderam se apropriar de imagens que os mesmos fizeram, com seus próprios aparelhos, imagens de si, e/ou de seus colegas e professores - de suas próprias

autorias e com as permissões daqueles que se deixaram fotografar. Para este texto, interesse-me pela investigação dos novos espaços existenciais, aparentemente construídos com nossa intervenção. Considero que a natureza de uma investigação com espaços pode ser facilitada, operacionalmente, pelos registros imagéticos de nossas experiências ali vivenciadas, inclusive com as realizações do pesquisador Nei para sua apropriação do “Experimento nº 1”, mas isso prescinde de quaisquer identificações pessoais dos discentes.

O encontro “Experimento nº 1”, com o pesquisador Nei e seus alunos parece ter transcorrido como o professor planejara, pois, as ações fluíram e foram acontecendo de acordo com a proposta que o professor apresentou aos estudantes, no início da aula. Além disso, o clima foi dominado pelas reflexões e elaborações dos estudantes, acompanhados de sons e gestos descontraídos, além dos risos e um sentir-se bem, para todos nós que, inclusive, andávamos livremente pela sala. Chamou-me a atenção a capacidade pedagógica, a meu ver amorosa e de prazer pessoal com os conteúdos e a metodologia escolhidos pelo professor Nei. Suas exigências e critérios para a compreensão do conteúdo disciplinar pelas corporeidades dos estudantes foram preenchidas pela busca intencional docente de prazer e descontração para as cognições que o professor queria que os estudantes alcançassem, de acordo com o plano que ele demonstrou, no decorrer de sua efetivação da aula, ter trazido consigo. Penso que sua própria convicção e prazer com sua ressignificação para “Experimento nº 1” resultaram também na fluência desse seu encontro estético e pedagógico com seus alunos. Impressionei-me mais ainda porque esse encontro se desenvolveu em apenas 15 minutos e 50 segundos.

A preocupação em juntar a dimensão corporal com a dimensão estética dos participantes era de todos nós, pesquisadores, e penso que a dimensão estética da corporeidade dos estudantes encontrou ainda mais plenitude com as quatro traduções da disciplina de Artes e sua efetivação dos quatro planos para os experimentos estéticos pedagógicos. Os experimentos pedagógicos com a disciplina de Artes parecem ter interpretado de outra forma a demasiada timidez e apatia vista nos estudantes, enxergando em suas ausências de corpo presente e em suas apatias, muito mais noções de anestesia de sensações e emoções. De acordo com a consideração do pesquisador Rômulo sobre as atitudes de Nei, esse professor pesquisador conseguiu dar um *start* nos estudantes, com as aulas de nossa intervenção e, a meu ver, Nei buscou combater essa anestesia dos sentidos, provocada pelo império de nossas mentalidades instrumentais. Nei entrou direto



e de forma decidida nesse combate, ao não titubear diante dos tabus corporais dos estudantes e, sem medos ou inseguranças aparentes, proporcionou-lhes condições para que vivenciassem experiências estéticas, para que reconhecessem e assumissem suas corporeidades e para que trouxessem uma plenitude de seus sentidos para o primeiro plano das aulas que fizeram juntos.

O pesquisador Nei - o último a integrar nosso grupo pesquisador, porque foi enviado à escola, com um contrato provisório, já depois de iniciadas as aulas do segundo semestre do ano de 2015 - não foi autor de nenhum plano inicial para nossa intervenção. Ao chegar à escola e aceitar nosso convite, inteirou-se dos quatro planos ‘coringas’ e decidiu-se por realizar todos, com seus alunos, integrando-se para nossa investigação de se e como uma intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar com a corporeidade pode ajudar nas aprendizagens.

As ressignificações desse pesquisador para os planos dos outros pesquisadores consistiram, a meu ver, na criação de novas outras quatro ricas aulas. Impressionou-me a flexibilidade e maleabilidade mental de seu interesse em apropriar-se das ideias iniciais dos outros pesquisadores para criar as suas próprias. Compreendo seu movimento criativo por uma metáfora com a ideia de antropofagia, no sentido de que ficou nítida sua fluência em alimentar-se do que pegou para si; mas no que assimila, supera, para criar o novo. Observando-o em seu processo estético criativo para as aulas e o que eu vi como singeleza em apropriar-se e reconhecer o valor de criações alheias para a sua própria criação, fiquei com uma impressão muito parecida com a que tive na primeira vez que vi pinturas originais de grandes mestres, quando eu tinha uns 23 anos, mais ou menos, tempo em que só as conhecia em reproduções de livros - por exemplo, “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo, ou “Ponte de Langlois”, de Vincent van Gogh, dentre outras que vi exposta em uma Bienal de Artes de São Paulo-SP.



Figura nº 07, acima, à esquerda: **“Tiradentes Esquartejado”**, Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 1893, 270x165 cm, Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora (MG), Brasil.

Figura nº 08, acima, à dir.: **“Nei”**. Vânia Olária. Fotografia com efeito visual. 23 de set. de 2015, Ceilândia - DF. Montagem com efeito visual (processador de textos Word): 25 de jun. de 2016, Goiânia – GO.

Figura nº 09, acima: **“Ponte de Langlois”**. Vincent van Gogh (1853-1890). Óleo sobre tela, março 1888, 49x64 cm. Kröller-Müller-Museum, Província de Guéldria, Holanda. Fotografia: Johann H. Addicks, 1970.

Minha impressão, ao sentir o ordinário e singelo geralmente presentes nos processos de criação, como em Pedro Américo, Van Gogh ou em Nei, é que somos todos/as capazes de grandes obras e que, além disso, pode ser fácil. Nos três casos, senti vontade de voltar para casa. Nos primeiros, há uns 30 anos atrás, para pintar mais quadros, óleo sobre tela. No segundo, para fazer novas aulas de Artes com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Considero esse episódio como uma unidade de significados para nossa intervenção, em busca de melhorias para as escorrelações de aprendizagem. Com vistas à discussão sobre o velho e o novo para novas aulas para a EJA, ressalto os sentidos de segurança que esse acontecimento parece ter sinalizado para a criatividade: 1) segurança técnica docente; e 2) segurança existencial docente: liberdade de ser e criar.

### **3.2.4 Jogos teatrais**

A oficina “Jogos Teatrais” teve origem em minha proposta para inserirmos uma unidade pedagógica de nossa intervenção no cronograma da coordenação pedagógica para a Semana Cultural da Educação de Jovens e Adultos, noturno, do CEM-03, no ano de 2015, marcada para os dias 14 a 18 de setembro. A proposta de oficinas para a Semana Cultural foi apresentada pela coordenação pedagógica durante a reunião de coordenação coletiva do dia 20 de agosto (Diário de Itinerância: relato do dia 21 de ago. de 2015, p. 1). Fui convidada pelo professor Rômulo, coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e integrante de nossa pesquisa-ação, para auxiliar o professor Nei, que não poderia estar presente à escola em todos os cinco dias da Semana Cultural, por lecionar também em outra escola. Com a solicitação para que eu participasse da Semana Cultural, sugeri uma interação da mesma forma que em nossa intervenção. O pesquisador Nei, professor de Artes, aceitou minha proposta para uma oficina com a corporeidade dos participantes e nomeou-a “Jogos teatrais” (Diário de Itinerância: relato do dia 20 de ago. de 2015, p. 2).

Os trabalhos para “Jogos teatrais” foram realizados no auditório da escola, no próprio palco onde seriam apresentadas as ações para a culminância da Semana Cultural. Cerca de 15 estudantes se inscreveram e participaram dos três encontros anteriores à culminância, para a criação de um espetáculo que seria apresentado no último dia do evento. O pesquisador Nei não apresentou um planejamento para a oficina, a qual fui compreendendo na medida em que aconteceram os encontros, quando eu buscava identificar, nas ações do professor, as linhas gerais e escolhas epistemológicas para seu ensino de arte.

Para as oficinas, Nei trabalhou com uma estrutura aberta para os encontros. Por

exemplo, a chegada avulsa dos estudantes, aos poucos, até cerca de 20 a 30 minutos depois de iniciada a aula, não prejudicava seu andamento. Sem interromper o que já havia começado com os presentes, o professor avisava: “Quem for chegando, já vem subindo...” (vídeo SAM 6657 gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). Com os estudantes descalços, começou ensinando-os sobre posição de controle, para o corpo: os pés, com toda a planta assentada no chão e com um distanciamento entre as pernas da mesma largura dos ombros. Os estudantes que iam chegando, olhavam um pouco e já começavam a fazer, inclusive tirando seus calçados. Nei pediu para que todos ficassem se movimentando, no palco, “porque se ficarem parados, desligados, não vão conseguir enxergar seus corpos como expressão” (vídeo SAM 6665 gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015).

Depois de um tempo com os estudantes em movimento, Nei pediu-lhes que parassem, congelassem e espreguiçassem. Espreguiçassem e se alongassem todas as partes do corpo, alternadamente, tudo: o pé, a barriga, tudo, longamente. E que deixassem soltar o ar e o som do corpo. Ele se apresentava de forma amigável, simpática e brincalhona. Por exemplo, diante da brincadeira de uma estudante de que não poderia colocar os pés no chão, porque estava usando unhas de porcelana, Nei respondeu “os incomodados que se retirem” (vídeo SAM 6666 gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). Depois dessa resposta do professor, a estudante, alegre, entrou para o espaço do palco. A configuração dos corpos no espaço do palco foi da responsabilidade de todos, que buscavam manter, mesmo em movimento, uma uniformidade dos espaços vazios e cheios, entre eles/as.



Figura nº 10: “Espaço e democracia”. Vânia Olária, maio de 2016. Instantâneo com efeito visual de um quadro do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:15), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03.

Para os estudantes que iam chegando, de cima do palco mesmo ele falava: “tirem as roupas e subam logo”. Diante de algum estranhamento sobre tirar as roupas ele esclarecia, sorrindo: “Vai tirando... Tirem os casacos, põe nas cadeiras, tirem as bolsas, tirem os calçados... E venham!” (vídeo SAM 6667, gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). Falou sobre a diferença de nossas posturas usuais, com nosso jeito de andar, nosso jeito de falar, no dia a dia. Mas que, diferentemente de nosso dia a dia, quando se vai fazer teatro é necessária uma postura maleável para acolher o personagem que se quer representar. E para trabalhar essa maleabilidade para o nosso corpo usa-se a ideia de eixo, eixos imaginários, para desconstruir nosso jeito normal, segundo ele - inconsciente, a meu ver - de andar, pois precisamos criar uma maneira mais neutra - neutra porque livre de nossos cacoetes inconscientes, a meu ver. O professor explicou que são dois os eixos para nossa posição de controle, um vertical e outro horizontal. O vertical, vai do centro no alto de nossas cabeças até o final do quadril, bem no meio, entre nossas pernas. Essa linha nos liga de cima a baixo, em duas direções diferentes, pois puxam o eixo de nossa cabeça para cima e o eixo de nosso quadril para baixo, mantendo-nos eretos. É a cabeça que deve ficar firme, ereta, e não o queixo, pois este apenas deve acompanhar a postura de nossa cabeça. Depois dessas explicações, Nei pediu e os estudantes começaram a andar com uma nova postura, também com as noções de um eixo horizontal, que ao abrir nossos braços, nos deixa abertos para o mundo, além de nos deixar “fortões”. Nei explicou isso batendo com as mãos em seu tórax.



Figura nº11: “**Tríplico: eixo vertical, eixo horizontal e nova postura**”. Vânia Olária, maio de 2016. Instantâneos com efeito visual de quadros do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:37, 01:52 e 02:05), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03.

O pesquisador Nei pediu silêncio aos participantes e aos que se sentaram na plateia para assistir a aula. Depois que os estudantes andaram algum tempo com suas novas posturas, ele pediu a todos/as que parassem e falou que era o momento de aprender outra coisa: com as novas posturas e as melhorias que cada um/a alcançou para si próprio/a, fazia-se necessário saber que “mesmo com essa nova postura, não somos nada sem o outro, sem o companheiro” (Diário de Itinerância: transcrição do vídeo SAM 0667, gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). Ele disse que, a partir daquele momento, eles eram “um grupo” e que uns deveriam se preocupar com o outro. Um estudante comentou que essa orientação lhe deu empolgação.

A movimentação no palco continuou, com contrastes introduzidos pelo professor. Quando exclamava “alerta!”, todos pulavam para cima (nos eixos), em um salto e ao caírem, deviam criar uma nova expressão corporal. Quando falava “estátua!”, todos congelavam na postura que se encontravam, no caminhar. Quando uma pessoa do grupo exclamava “doente!”, todos os demais se juntavam a essa pessoa. Houve também o comando “morto!”, quando todos deviam ficar em uma postura de morto.

Fizeram jogos para concentração, extremamente importantes, segundo o Nei, “para que se tenha foco e atenção” (vídeo SAM 6668, gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). Um jogo consistiu em que os participantes trocassem de lugar uns com os outros, mas apenas com as devidas autorizações pedidas ao outro, antes que saíssem de seus lugares. A comunicação aconteceu apenas com olhares e as respostas “sim”. As respostas “não” estavam proibidas e todos deveriam manter seus eixos, inclusive o horizontal, para abrirem-se uns para os outros. Ao dar um “sim” para o companheiro, a pessoa imediatamente deveria encontrar um “sim” para si, mudando-se de lugar e deixando-o para o outro, que deveria chegar, em seguida.

Os três encontros para a criação de um espetáculo para a apresentação da Semana Cultural foram caracterizados pela harmonia entre o grupo, pela alegria e pelas aprendizagens a olhos vistos. Os jogos teatrais consistiram-se em interações pessoais e conhecimento do outro, aproximações, distanciamentos, “abraços gerais” (abraços coletivos, no meio do palco) e criação de novas gestualidades com o corpo. Nei pediu que para criar movimentos, os estudantes parassem “com essas coisinhas feijão com arroz”, e perguntava: “cadê o filé mignon?” (vídeo SAM 6670, gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015). A cada palma do professor, os estudantes trocavam de quadro, criando novas estéticas para suas gestualidades. Trabalhavam ora individualmente, ora em duplas, ora

todos juntos.

No segundo encontro, os estudantes não esperavam mais as solicitações do professor e faziam os exercícios por conta própria, alternando-se para a voz de comando. Nei pediu que se dividissem em três grupos e que cada grupo criasse uma sequência dramática, com algumas cenas e uma finalização. Tratou-se de um exercício livre que forneceu elementos temáticos e formais para a criação da obra para a apresentação final, com uma narrativa utilizando aspectos da forma e personagens de um dos exercícios, o qual teve história e roteiro baseados em um fato verídico acontecido em uma escola próxima ao CEM-03, naquela mesma semana.

No penúltimo dia da oficina, fiquei com os estudantes, sem a presença do professor Nei, que não poderia comparecer ao CEM-03 naquele dia, por lecionar em outra escola. Logo no início da aula, pedi aos estudantes que fizessem as três sequências cênicas criadas por eles, na noite anterior. Eles encenaram as três. Perguntei se não poderiam escolher uma delas, talvez fazendo uma composição com aspectos que escolhessem das outras duas. Eles concordaram com isso e se envolveram com as recriações. Disse-lhes que eu daria um tempo para que fizessem suas elaborações para a peça. Falei que ficassem tranquilos, pois no dia seguinte – o dia da apresentação – o professor Nei chegaria mais cedo e eles poderiam fazer as últimas elaborações e uma finalização.

Saí do palco e me sentei em uma das cadeiras do auditório, junto com as outras pessoas ali presentes. Um estudante do grupo, no palco, levantou-se do chão e, sorrindo para mim, fechou as cortinas e eles ficaram lá, trabalhando. Com a cortina fechada, eu podia ouvir suas discussões e suas tomadas de decisão. Minha intenção era a de não participar na regência da aula. Apenas motivá-los para a continuidade e o desenvolvimento do que já tinham discutido com o professor, para que no dia seguinte já estivessem com suas ideias configuradas. O pesquisador Rômulo, entrou no auditório, espiou pela cortina e admirou o trabalho que os estudantes estavam fazendo. Olhou para mim e perguntou se eu estava vendo. Sorri para ele e perguntei-lhe: Cadê aqueles estudantes da EJA, cansados, que não se levantam de suas carteiras de jeito nenhum? Rômulo, também sorrindo, respondeu-me que “é preciso dar o *start* neles/as...” (Diário de Itinerância: relato do dia 16 de set. de 2015).

O professor Nei conseguiu estar na escola, também nesse dia, pois saiu de sua outra escola, no centro de Brasília e chegou antes do término da aula, para ver o andamento dos trabalhos dos estudantes e fazer as elaborações finais para a apresentação.

Pedi aos estudantes que se apresentassem, avaliou e pontuou as melhorias necessárias. Falou sobre aprofundamentos para a criação e para as escolhas deles e falou também sobre formas estéticas como ferramentas para a expressão. Para o texto a ser apresentado, ao final, Nei partiu de uma fala de improviso criada por um estudante, para finalizar a cena e, além disso, solicitou que outro estudante também fizesse, de improviso, uma fala final, com o mesmo tema. Com isso, ele percebeu do que os estudantes queriam falar. Inteirou-se da importância daquele tema, para os estudantes. Emocionado, falou a eles que também se identificava com aquele acontecimento recente, em uma escola vizinha – uma escola irmã, para os estudantes, pelo o que eu percebi, pois tratava-se também de um Centro de Ensino Médio da rede da SEEDF, na cidade de Ceilândia e onde alguns estudantes já haviam estudado. Nei sentou-se com eles/as e escreveram o texto final.

Observei um diálogo constante e direto do professor com os conteúdos, com os significados e com as necessidades dos estudantes durante as oficinas “Jogos Teatrais”. O professor acolheu o tema sugerido pelos estudantes (a morte de um estudante em uma escola próxima), envolvendo-se, de forma ética, amorosa e estética-artística, dando o melhor de si para fazer arte com os estudantes, ensinando-os e criando com eles o texto final para o espetáculo (Diário de Itinerância: relato do dia 17 de set. de 2015).

Assim, os estudantes e Nei criaram, montaram e apresentaram uma peça para a comunidade escolar (Diário de Itinerância: relatos do dia 18 de set. de 2015). Foi uma produção artística teatral refletindo o tema “escola”, tendo como elemento central o assassinato de um estudante, acontecido dramaticamente no interior de uma escola irmã e durante seu período de aula, à época da montagem do espetáculo. Os estudantes tiveram papel central, pois escolheram o tema e o estilo para a estetização e ressignificações artísticas para o fato acontecido. Essa criação coletiva foi apresentada no auditório da escola, para toda a comunidade escolar. No primeiro ato, os estudantes encenaram uma aula regular comum, sentados ao chão, em fileiras, com a personagem “professora”, à frente. O figurino consistiu-se no uniforme escolar; o cenário foi uma mesa e cadeira da professora<sup>12</sup>. Ao lado e concomitantemente ao primeiro ato, em um canto do palco, ficou

---

<sup>12</sup> A personagem da professora foi interpretada por mim, que pedi a uma estudante da plateia para gravar o vídeo da apresentação. A estudante-atriz que ficou com essa personagem trabalhava em um *Cal Center*, no centro de Ceilândia, e nos três dias de produção e ensaio ela chegou sempre um pouco depois do horário e isso aconteceu também no dia da apresentação. O grupo e o professor Nei solicitaram ao professor Rômulo, coordenador pedagógico, que deixasse a apresentação deles por último. Mesmo assim, não foi a tempo para a estudante-atriz e fui surpreendida pela solicitação ansiosa do grupo para que eu a substituísse. Do palco, vi quando ela chegou apressada, apenas alguns minutos depois de ter começado a apresentação.



em cena outro quadro: a sala do “diretor”, com a personagem sentada à sua mesa.

A professora não conseguiu manter a disciplina: alguns estudantes faziam *bulling* com três outras personagens: “o negro”, “o tímido” e “a virgem”. O diretor foi chamado duas vezes, pela professora. Na última, o diretor se desesperou ao ver um estudante cheirando cola. Ordenou que todos se levantassem e fossem para a diretoria. Com apenas a professora e o diretor em cena, este se voltou para o público. Queixando-se, aos gritos e segurando a cabeça com as mãos, falou das dificuldades com os estudantes ‘baderneiros’. Desesperado e aparentemente ensandecido, fechou o primeiro ato, cheirando, ele próprio, a garrafa com cola que acabara de recolher do estudante. Diretor e professora saem de cena.

Para o segundo ato, os estudantes entraram em cena e ocuparam o espaço do palco andando e movimentando-se por 15 segundos. O figurino foi calças e camisetas pretas. Em seguida distribuíram-se pelo palco, posicionaram-se e assumiram posição de tensão: com as mãos para cima, pernas arqueadas e o corpo pressionado para baixo, como se estivessem segurando um teto prestes a desabar sobre eles. Em seguida, um/a a um/a pronunciou palavras com os significados que cada um/a escolheu para o tema “escola”, como: “amor”, união”, “paz”, “segurança”, “liberdade de expressão”, “realização”, “prosperidade”. Um a um, ao pronunciar sua palavra significativa, congelou seu movimento, com o corpo tensionado. Em seguida ouviu-se um primeiro tiro de revólver - um estudante simulou-o, batendo com a mão aberta em um armário de aço, no palco, atrás da cortina.

O primeiro corpo tensionado caiu, abruptamente e, assim, todos caíram, um após o outro e a cada tiro correspondia o som surdo de um corpo que caía. Essa cena encerrou-se com todos os corpos imóveis ao chão, em uma configuração estética que tinham estudado antes para o preenchimento do espaço do palco.

No terceiro ato, com os estudantes caídos - mortos - entrou uma personagem narradora - um estudante do sexo masculino, altura mediana, moreno, voz grave, bonita, circunspecta e triste. Primeiro andou em volta dos corpos caídos e depois apresentou o texto que eles próprios haviam criado:

No início era um sonho de abraçar, de descobrir o mundo, gerar conhecimentos... Mas aos poucos eu fui sendo massacrada, depredada, negligenciada pelo estado, esquecida pela sociedade.

Eu, que só queria proporcionar a liberdade, para que vocês pudessem voar.... Jamais esperei ser palco de assassinato, como o assassinato dessa semana.

Será que o sonho acabou? Será que a esperança foi perfurada em golpes de faca? Será que ainda existe alento para mim? Prazer.... Meu nome é ESCOLA (cópia enviada para mim pelo estudante narrador, em nosso grupo “Corporeidade”, no *WhatsApp*, no dia 09 de dez. de 2015 e conforme registro audiovisual no Diário de Itinerância, do dia 18 de set. de 2015).

Fez-se um breve silêncio, quietude, no palco e na plateia. Em seguida, as personagens caídas se levantaram, juntaram-se ao narrador, deram-se as mãos e andaram, de mãos dadas, até a beira do palco. Olharam para a plateia e repetiram, todos juntos, a frase: “Prazer... Meu nome é ESCOLA”. Inclinarão-se para o público. Foram aplaudidos. Despediram-se e se retiraram de cena. As cortinas se fecharam.

As relações e construções que travaram, no contexto da Semana Cultural, levaram-lhes a vivenciar experiências estéticas. Com suas corporeidades, na medida em que quanto mais falaram sobre o objeto - a peça teatral que criaram - mais falaram de si mesmos; quanto mais falaram de seus contextos locais, mais falaram sobre o universal. Com a criação dessa manifestação artística, nossa intervenção assumiu com mais plenitude seu caráter estético. Escolho esse episódio como uma das unidades de significado para as análises, ressaltando seus sentidos de corporeidade, experiência estética e a interação sujeito-objeto na arte.

### **3.2.5 Avaliações finais dos pesquisadores**

Ao encerrar nossa intervenção e sem previsão para reunião de coordenação coletiva, decidi conversar individualmente com os pesquisadores, para avaliações e considerações sobre o que fizemos (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de set. de 2015, p. 01). Conversei com o pesquisador Rômulo, coordenador pedagógico, sobre os pontos a serem discutidos por nós: 1) avaliação sobre o trabalho com corporeidade para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem; 2) avaliação sobre o mural e sobre o protagonismo dos estudantes; 3) possibilidades e inviabilidades para os pesquisadores para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagens; 4) opinião sobre as relações mais globais para as aprendizagens: professor/aluno, professor/professor, professor/equipe diretiva, escola/administração do sistema. Considerei esses pontos para as avaliações e reflexões e mesmo que os pesquisadores não tivessem se prendido a eles, buscávamos uma avaliação sobre a validade, ou não, do que fizemos.

Sobre as inter-relações pessoais, Mere considerou que a situação, na escola, “é muito tranquila”. Ela considerou como excelente a relação da direção com os professores

e disse que eles têm uma abertura para questionamentos, discussões e sugestões, o que, segundo ela, influencia diretamente no trabalho docente em sala de aula, pois os professores se sentem à vontade para o trabalho docente e tem apoio para isso, inclusive para os trabalhos docentes coletivos, como a Semana Cultural e a Semana de Ciências. Ela acha que “no geral, a relação professor-aluno, direção-professor, coordenação-professores... aluno-aluno, o aluno com a direção... Eu avalio que no geral essas relações são muito boas” (áudio gravado por mim em 22 de out. de 2015: “Entrevista Mere”, trecho iniciado em 02:38). Quanto à nossa pesquisa-ação, Mere fez as seguintes considerações:

Sobre as intervenções, eu avalio assim: que eu pude me sentir mais próxima dos meus alunos. Quando a gente para pra fazer uma aula diferenciada, põe o aluno para se movimentar, se mexer, pra sentar em um lugar diferente, ou para se levantar, ou para trabalhar com o colega, a gente acaba percebendo outras faces desse aluno que, às vezes, no dia a dia, a gente não... Numa aula expositiva, digamos assim, a gente não consegue perceber. Então, eu me senti mais próxima dos alunos. Eu senti aluno brincando, sorrindo, né; e a gente assim... eu acho que funcionou. A intervenção funcionou para que a gente pudesse ver, enxergar melhor o nosso aluno (transcrição do áudio gravado por mim em 22 de out. de 2015, intitulado “Entrevista Mere”. Trecho 02:44-03:28).

Interrompi Mere nesse ponto de nossa conversa, falei-lhe sobre um problema que me pareceu existir para nosso grupo pesquisador, envolvendo nossa pressa com a exigência em cumprir uma quantidade pré-determinada de conteúdos. A intervenção não lhe pareceu atrapalhar o desenvolvimento normal do plano de curso dos professores?

É... A gente teve essa preocupação o tempo todo. Eu tentei fazer as intervenções dentro dos conteúdos que a gente tem trabalhado. A gente fez uma aula que era com verbos, por exemplo... A gente estava trabalhando tempo verbal, então a gente encaixou que o aluno se movimentasse, representando a ação do verbo. Então, nesse aspecto, não atrapalhou. Mas a gente tem um esquema assim, um programa. Então, cada vez que a gente teria a intervenção, a gente tinha que pensar em uma aula dessas, tinha que pensar se aquela turma não ia ficar atrasada, com esse programa, em relação às outras turmas...

Mas a turma aqui, no caso era o “3º C”, e ela não está atrasada, em relação às outras turmas, apesar das intervenções deste ano com o “3º C”. No ano passado foi o “2º G” e no ano passado eu venci os conteúdos com o “2º G” como eu fiz com as outras e neste ano o “3º C” não está atrasado. Então, eu acho que nesse aspecto... Embora a gente tenha tido essa preocupação, as intervenções não atrapalharam. É isso (sorrindo) ... Mais alguma coisa...? (Transcrição do áudio gravado por mim em 22 de out. de 2015, intitulado “Entrevista Mere”. Trecho 02:44-05:05).

Curioso que Mere tenha se enganado, com tanta clareza, chamando o semestre anterior de “ano passado”, pois nós iniciamos a intervenção no primeiro semestre do ano de 2015, com a turma “2º G” e decidimos prolongar a intervenção para o segundo semestre do mesmo ano, cuja turma foi a “3º C”. Eu também fiquei com uma sensação de fim de ano, ao final do primeiro semestre, quando se encerrou os trabalhos na escola,

antes das férias, depois dos conselhos de classe e fechamento de notas. O problema da distribuição do tempo e espaço para a Educação de Jovens e Adultos foi antecipadamente ressaltado para esta investigação, antes mesmo de nossa pesquisa-ação. Escolho essa nossa inteligibilidade como mais uma unidade de significado para as análises, envolvendo o tempo, espaços e grades curriculares. Interesse-me pelos seus sentidos de 1) organizações, reorganizações e desorganizações do sistema; e 2) os sentidos de tempo e sustentabilidade para percepções de completude das etapas.

Nas inteligibilidades de Mere, identifico mais um episódio importante para a questão desta pesquisa. Segundo ela, as aulas de nossa intervenção com corporeidade não atrapalharam o desenvolvimento normal dos conteúdos curriculares prescritos. A dificuldade foi que, como os professores seguem outro programa, outro sistema, toda vez que tiveram que fazer uma aula de nosso projeto, eles tiveram que pensar em uma aula diferente para o programa estabelecido. Assim, Mere parece ter tratado da natureza primeira de nossa intervenção, o fato de a mesma ter sido um projeto, no sentido de que as aulas com corporeidade não faziam parte do que ela chamou de “programa, sistema” deles, programa que com suas predefinições oferecem-lhes uma coerência, uma sequência e ordenamento geral únicos e, com isso, proporcionam-lhe um conforto mental com seus cotidianos docentes. Mesmo com sua avaliação de que as aulas diferenciadas a deixou mais próxima aos seus alunos e funcionaram para que os professores pudessem vê-los, enxergá-los melhor, Mere parece ter considerado a necessidade de um sossego que geralmente nos é oferecido pelas planificações, pelo o igual, pelo o que já sabemos e para o qual não precisamos mais nos preparar e nem sair de nossa rotina. Escolho essa inteligibilidade empírica, envolvendo os professores e suas lidas com aulas normais e diferentes, como repetição e/ou reinvenção de si. Considero, para essa inteligibilidade, seus sentidos de 1) busca pelas quietudes e zonas de conforto; e 2) necessidades estéticas vitais de novas expressões de si, do outro e do mundo. Identifico essa inteligibilidade como uma unidade de significado para criação de categorias matrísticas de análises, no quarto capítulo.

Depois desse encontro avaliativo com a pesquisadora Mere, encontrei-me com Rômulo e Aldemira também com o propósito de discutir e analisar nossa intervenção. Em nossa conversa avaliativa final, Rômulo falou sobre sua formação profissional, trazendo esse tópico para nossas reflexões (vídeo SAM 0803, gravado por mim com Rômulo, no dia 15 de out. de 2015). Descrevi esse seu relato na parte da metodologia, no segundo

capítulo deste texto e voltei-me para os registros, em busca de avaliações mais diretas desse pesquisador para nossa intervenção. Encontrei suas avaliações específicas sobre nossa intervenção junto com as avaliações discentes, na “Roda de Conversa Final com os/as Estudantes”, da qual Rômulo participou e que descrevo mais à frente, neste capítulo.

Penso que a iniciativa de Rômulo trazendo sua formação docente para o centro da conversa avaliativa sobre nossa intervenção enfatizou o valor da formação e escolaridade dos/as professores/as para suas visões de mundo. Minha compreensão sobre essa possível inteligibilidade se dá nos entremeios de meus registros dos acontecimentos. O que me ficou de mais forte, com os dois anos que convivi com ele, foi que, talvez, ele tenha considerado uma centralidade de visões mais compreensivas de mundo e consciências mais ampliadas para se integralizar conteúdos disciplinares com a corporeidade dos/as estudantes e suas dimensões estéticas – suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo, tendo como contexto um conteúdo disciplinar em questão. A meu ver, foram essas as pegadas deixadas por Rômulo, em suas atitudes diante das corporeidades e dimensões mais globais, não apenas com os estudantes, mas também com sua forma de relacionar-se com as pessoas em geral, na escola, e comigo também. Talvez tenha sido por isso que teve tanta facilidade – envolvimento, verdade e amor – para criar *Selfie*.

Consideramos nossas dificuldades em encontrarmo-nos com todos os estudantes matriculados na turma 3°C, que não era a mesma turma, de um professor para outro. Sobre a grade aberta para a formação de turmas, a pesquisadora Aldemira comparou com a época em que estudou no CEM-03, perguntando-me se eu sabia que ela foi estudante da Educação de Jovens e Adultos. Ela já havia me contado, no ano de 2014 e eu não poderia me esquecer disso, dada a relevância que vejo em uma vivência como essa para as identificações docentes, tão mais necessárias, a meu ver, para a Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, reflito sobre uma especificidade que vejo para a profissão docente, em qualquer modalidade, com as relações que sempre podemos fazer de nossa vida escolar com nossa vida profissional. Por exemplo, quando me decidi pela docência, depois de um curso de bacharelado em Artes Plásticas, uma amiga artista que já tinha ido para o ensino de artes antes de mim, aconselhou-me a buscar um/a professor/a do/a qual mais gostei, em minha vida escolar, até em minha infância, inclusive, para inspirar-me nele/a e seguir me inventando como professora.

Quanto à sua experiência discente com a Educação de Jovens e Adultos, Aldemira

disse que não sabia sobre o funcionamento interno, porque como aluna tinha outra visão. Disse que as turmas eram cheias, que praticamente não tinha evasão e que funcionava muito bem. Disse que naquela época havia um aliado muito forte. Esse aliado era o semi-indireto, que era uma forma dos estudantes cursarem as disciplinas para as quais não tinham conseguido aprovação. Assim, garantia-se a matrícula para o ano seguinte e, ao mesmo tempo, tinha-se as condições para cumprir as antigas atividades, inconclusas, de forma indireta, com um professor que trabalhava especificamente o módulo/prova para qual o estudante não obtivera sucesso. Com isso, não havia evasão, as turmas eram cheias, cerca de 40 alunos por turmas. Não havia frequência obrigatória e, no entanto, os estudantes compareciam. E mesmo quando tinham que faltar, sabiam que quando voltassem não teriam perdido a vaga.

Era assim quando ela era estudante. Depois vieram outros governos, outras propostas, de um mês, dois meses e a forma atual é a que parece mais se aproximar do semi-indireto, mas que, no entanto, não a contempla porque não oferece a disponibilidade para que os estudantes façam as provas e atividades – cerca de seis módulos, à época - de forma paralela, individualizada e em outro turno.

A pesquisadora Aldemira disse que ouviu comentários de que estaria sendo implantada para o próximo ano (2016) uma nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos para a rede do Distrito Federal/DF. A professora disse que ainda não lhe tinha chegado nenhuma informação mais precisa e nem algum documento que eventualmente já pudesse existir, naquele momento, mas que os comentários de corredores lhe chamaram a atenção (vídeo SAM 0801, gravado por mim com Aldemira, no dia 15 de out. de 2015). Penso que provavelmente esse acontecimento não tenha sido apenas um fato curioso, como sugere sua expressão “chamou-me a atenção”. Eu compreendo essa vivência de Aldemira em sua dimensão existencial. Para mim é sempre um constrangimento emocional quando percebo que meu futuro imediato está sendo decidido a minha revelia. Disse que ouviu dizer que se trataria do fim da sala de aula, ficando apenas o atendimento semi-indireto. Disse que não existiram debates e nem mesmo foram passadas informações para os professores. O que os professores ficaram sabendo, naquele momento, era o que estava sendo postado nas redes sociais, pela *Internet* e Aldemira disse que costuma buscar informações também pelo o que é disponibilizado na página do sindicato, também pela *Internet*.

Aldemira ressaltou o prejuízo da falta não apenas de informações, mas, sobretudo,

de debates, pois são formatos, segundo ela, que deveriam ser esclarecidos para os professores e demais profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos. Sem debates com os profissionais atuantes na escola, que ficam sem saber como a proposta poderá se dar, os documentos orientadores chegam prontos, ou seja, coloca-se o documento. Perguntei a ela se assim, de cima para baixo, as mudanças acontecem e ela respondeu que sim, que as mudanças prescritas pelo sistema sempre acontecem. Por exemplo, sobre a redução da jornada ampliada, para o próximo ano (2016), os professores ouviram falar, nas redes sociais, que já existiria uma portaria pronta para ser divulgada pela Secretaria de Educação (vídeo SAM 0801, gravado por mim, com Aldemira, no dia 15 de out. de 2015).

Quanto à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, a pesquisadora Aldemira disse que nem todos têm conhecimentos específicos sobre essa educação. No entanto, um grande trunfo, na escola, segundo ela:

É que existem professores bem antigos, com 20 a 30 anos na escola, que conhecem a modalidade desde o começo e que conseguem enxergar o aluno de EJA como um aluno diferente, que tem um diferencial: é um aluno especial que não pode ser tratado da mesma forma que um aluno do regular. Muitos na escola enxergam isso, porque tem EJA há mais de 20 anos.

Mas os professores novos, quando vem, poucos se adaptam. Porque em EJA não dá para se avançar muito. Então, se o professor vem com aquela... não sei se pedagogia, mas aquela forma muito puxada de ensinar - como nós tínhamos um professor, até pouco tempo, que conseguia, ao final do semestre, aprovar um aluno, dois.... Ou nenhum.... Isso por vários anos! Porque ele queria cobrar dos alunos aquilo que o aluno não tinha como dar. São alunos que vem de 20 anos sem estudar. O aluno vinha morto de sono, porque trabalhou o dia inteiro e desceu aqui na porta da escola. Então, assim, com “N” problemas e ele queria que o aluno tivesse uma postura de aluno jovem, adolescente e tal.

Então, o professor não conseguia atingir esse objetivo e acontece como hoje, ainda temos vários assim. Mas boa parte já consegue fazer e alguns até já chegam, parece que já vem assim, já vem tendo uma noção (vídeo SAM 0801, gravado por mim com Aldemira, no dia 15 de out. de 2015).

Para ela parece ser muito forte essa condição especial para a Educação de Jovens e Adultos. Ela usava, frequentemente, as palavras “diferente” e “peculiaridade”, ao analisar aspectos de nossa intervenção. Por exemplo, ao discutirmos sobre nosso grupo “Corporeidade”, no *WhatsApp*, o qual ela considerou positivo por causa de uma instantaneidade para nossa comunicação, Aldemira disse que se não tivemos uma comunicação mais intensa com os professores pesquisadores de nosso grupo, “foi porque a EJA é diferente...” (áudio: 009No Title17062007, gravado por mim com Aldemira, para nossas conversas finais avaliativas). Quanto às ausências para as reuniões de coordenação coletiva, ela considerou também as peculiaridades dos professores da Educação de Jovens

e Adultos. Peculiaridade foi o que ela considerou também para a grade aberta para as matrículas e sua dispersão dos estudantes em disciplinas, horários e turmas diferentes.

Ao avaliar nossa intervenção, Aldemira afirmou que todas as atividades que tiram o aluno da mesmice e da rotina são válidas, pelas trocas de experiência. Considera que:

As atividades mais ricas que tem na escola, as quais nós vivenciamos, são experiências em que os estudantes atuam mesmo, eles participam... E os alunos da EJA tem vivências, experiências, tem bagagens que podem, muitas vezes, nos ensinar. Às vezes a gente tá discutindo, pensando e eles mesmos já vem e dizem: por que a gente não faz assim? Eles já dão sugestões porque eles têm a vivência deles, a experiência e isso ajuda, como aconteceu com a intervenção” (conforme registros no vídeo SAM 0801, gravado por mim, com a professora Aldemira, para a conversa final avaliativa com os pesquisadores).

Diante de minha colocação de que, mesmo criando e vivenciando as novas aulas com corporeidade e protagonismos discentes, podia-se continuar com a noção de que a intervenção atrapalha os conteúdos e que, só depois de seu encerramento, poder-se-ia voltar à normalidade e falando-lhe que via nisso um paradoxo, Aldemira concordou com a ideia de paradoxo e disse que a teoria dela é que esse problema é todo estrutural, todo da rede.

Dentro da realidade da escola - a comunidade, o aluno - podemos pensar em “N” coisas para fazer a escola ficar mais atraente para o aluno, que promova essa aprendizagem de uma forma mais interessante, mais agradável, mais prazerosa.

Mas, a contradição está justamente lá fora. Quando o aluno sai da escola, ele é cobrado, lá fora, de forma bem tradicional. Ao fazer um vestibular, ao fazer concursos, ao fazer ENEM - este menos, pois já se adaptou um pouco. Mas em geral, todas essas instituições continuam sendo conteudistas. A exigência, lá fora, é conteudista. Assim, a visão que muitos professores têm é que enquanto se está desenvolvendo um projeto está se perdendo em conteúdo e o tempo do projeto é o tempo em que se poderia estar passando a matéria no quadro, explicando, fazendo exercícios, aquela coisa mecânica, mesmo sabendo que os estudantes não terão essa condição de competição.

A postura de vários professores, na escola, que não só não aderem aos projetos, mas continuam com suas aulas tradicionais, bem tradicionais mesmo, é uma postura de imaginar, em suas cabeças, que os alunos têm que ter os conhecimentos dos conteúdos disciplinares, o que eles têm que saber é a matéria. O resto - a vivência, o prazer - pouco importa para esses professores.

Dos que tem essa visão (porque tem professor que não pensa assim), alguns consideram, para prosseguir com suas práticas, que os estudantes da EJA aprendem mais devagar ou mesmo que não aprendem e que estão perdendo o seu tempo, ali. Existe uma barreira para os professores que pensam assim, e um exemplo disso é o uso de tecnologias, em sala de aula, muitos professores dizem que utilizam tecnologias em sala de aula. Quando se vai verificar isso, trata-se apenas de um *data show* e *slides*, por exemplo. Sem um filme, sem debates, etc. São *slides* feitos pelo próprio professor, que projeta a matéria e muitas vezes, pede aos estudantes que copiem, em uma substituição do quadro giz (vídeo SAM 0801, gravado por mim, em 15 de out. de 2015).

Em nossas conversas avaliativas finais, outro pesquisador de nosso grupo,



professor Marcos, de Língua Portuguesa, considerou que nossa intervenção foi uma tentativa que sempre tem que existir, em busca de tornar as disciplinas mais unidas. Quanto às dificuldades, ele considerou-as como “globais”, por tratar-se da educação como um todo, que é multidisciplinar, ou ao menos deveria ser, pois tudo tem uma relação, nem que seja uma pequena relação, segundo ele. Um exemplo dele para isso é que o/a estudante vem de casa, com algum problema e isso sempre influencia, mais ou menos, em sua aprendizagem. Segundo ele:

O método de se organizar as aulas também interfere, querendo ou não, nem que seja um pouquinho... Com certeza, interfere no aprendizado. O caminho é longo pra se atingir o ideal... Eu nem sei se consegue chegar a esse ideal, mas o que se tem que ser feito é isso, é tentar tornar as disciplinas mais unidas... Mais unidas. Não só as disciplinas, mas também a equipe diretiva, a coordenação como um todo, sempre tentando melhorar a aprendizagem. Aqui nós temos o problema da evasão, então, a gente tem que tentar melhorar para não ter essa evasão tão grande. Por que será que está tendo essa evasão? Será que é só aqui? Será que é só nessa escola? Será que é só nas minhas aulas? Esse é o questionamento. Será que é uma questão também de fora, extraescolar? Pode ser, também. Então, é bem vasto (áudio gravado por mim, intitulado: Entrevista Marcos 29set2015).

Sobre a necessidade que vê de se ter uma união entre as disciplinas, Marcos considera que isso fica prejudicado pela própria forma de se gerir, pois para se unir as disciplinas deveriam ser um pouco diferentes:

Eu não sei como se faria isso, é um grande desafio, não é uma coisa simples. O que eu estou falando é só de boca para fora, pois, colocar isso em prática, é muito difícil. Você unir todas as disciplinas... Eu dou aula há quase vinte e anos e sempre se falou sobre isso. Sobre se tentar unir as disciplinas e até hoje não se conseguiu. Nossa intervenção é um pontapé, é uma contribuição para que nós pudéssemos unir as disciplinas. Foi legal. Mas precisa ter mais, pois a coisa é muito mais profunda. Porque nós fizemos a nossa parte aqui.... Se todos fizessem a sua parte, mas.... É pequeno, mas foi bom. Mas isso deveria ser expandido para toda a rede. Mas é muito difícil.

Sobre o nosso caso específico aqui, eu achei que foi legal, nós conseguimos unir algumas disciplinas... Eu achei interessante, muito interessante, a contribuição do Rômulo. É... *Selfie*, né? Muito legal aquela *Selfie*, muito.... Já está inserida, aqui, em meu plano de aula.

Cada um tem uma contribuição, mas o que fizemos é um pontapé. O ideal mesmo é você chegar lá no conhecimento, lá em cima, por exemplo, porque a gente precisa de um norte. Precisamos de um objetivo. Os alunos precisam passar nos concursos, nos vestibulares, nos ENEMs da vida.... Será que essa é a maneira correta? Então, você tem que pensar aqui, mas tem que pensar lá na frente. Estou falando de objetividade (áudio gravado por mim, intitulado: Entrevista Marcos 29set2015).

Diante da questão que fiz a ele, sobre se metodologias mais elaboradas, menos expositivas, por exemplo, como a de nossa intervenção - que buscou um trabalho com a corporeidade dos/as estudantes - se atrapalham o curso dos conteúdos, Marcos considerou que se faz necessário verificar se essas metodologias realmente contribuem

na aprendizagem dos conteúdos.

Ou você muda lá na frente: “Não, a forma de ingressar na universidade não é mais vestibular, não é mais PAS e nem é mais ENEM”. Porque não adianta a gente ficar aqui, fazendo essa brincad..., essa corporeidade, fazendo essa multidisciplinaridade, sendo que chega lá no ENEM, ele não consegue passar no ENEM, ele não consegue passar num concurso, ele não consegue nada para ele (áudio gravado por mim, intitulado: Entrevista Marcos 29set2015).

Nesse ponto de nossa conversa, interrompi Marcos e perguntei-lhe se, diante disso, o que temos a fazer com nossas aulas é reproduzir o sistema. Ele respondeu-me:

Exatamente! É por isso que eu estou te falando. Você tem de mudar tudo, para poder... Por isso que é tão difícil. Como é que a gente vai fazer uma corp... Como é que eu vou chegar aqui, fazer uma corporeidade, sem dar o conteúdo aqui, que é a dissertação, sendo que lá na frente ele vai precisar de dissertação (áudio: Entrevista Marcos 29set2015).

Questionei, com Marcos, sobre se ele acreditava mesmo que o trabalho com a corporeidade dos estudantes, com uma metodologia diferente de uma meramente expositiva dos conteúdos, se isso tira do tempo dos conteúdos, atrapalhando a aprendizagem. Marcos respondeu-me ressaltando que “é preciso mensurar isso, mais à frente” (áudio: “Entrevista Marcos 29set2015”, 11:41).

Quanto à ecologia humana para a Educação de Jovens e Adultos, com o pressuposto da presença do amor como estratégia para as inter-relações, Marcos considerou a possibilidade de existir amor na própria competição entre as pessoas. E considerou que as relações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno e professor-equipe diretiva, na escola, são boas, harmoniosas. Entretanto,

como um todo, eu acho que a educação pública tem que mudar sua gestão. Ela tem que mudar sua gestão, a forma de se gerir a educação, na minha opinião. Acho que tem de pensar aí. Temos professores que podem ser muito bem capacitados. E temos professores que precisam ser mais capacitados? Temos também. Mas, temos que... capacitá-los, gerir... é questão de gerência. O professor da escola pública – e não só o da escola pública, qualquer professor – precisa ser capacitado constantemente. Ele precisa ser capacitado. Ele precisa fazer cursos. E ele precisa ser estimulado a isso, entende? O problema é esse, é problema salarial? É, temos problemas salariais, claro, isso aí é notório, mas também temos problemas de capacitação.

Por que que os professores, hoje, não são tão bem capacitados? Tem outros professores bem capacitados na escola pública, também, mas existem aqueles que não são. E mesmo aqueles que são capacitados eles precisam ser motivados a serem o tempo todo capacitados, entende? Mais capacitados. Isso faz com que reflita lá na frente, lá no aluno, essa capacidade, essa competência. Isso não é um problema de direção, isso é um problema de gestão (áudio gravado por mim, intitulado: Entrevista Marcos 29set2015).

Marcos enfatizou a sua indagação sobre por que, hoje, o professor não é mais tão bem capacitado como antes. Segundo ele é uma doença. A escola está doente.

Não é só da rede pública. Temos professores capacitados na rede particular? Temos também. Temos os que não são capacitados, também. É questão de gerência. Depois de capacitar o professor é que se deve partir para a questão de se o método tradicional talvez não seja o ideal. Vamos para outro método. Mas para se buscar outro método é preciso que o professor, primeiro, já esteja capacitado com relação aos conteúdos de sua disciplina. Bons profissionais surtem melhor efeito (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Marcos 29set2015”).

Quanto à harmonia que o pesquisador viu para as relações na escola, que segundo ele são boas, talvez tenha sido construída sob seu ponto de vista de que pode existir amor também na competição entre as pessoas. Uma harmonia, ou um lavar as mãos, que pode estar relacionada à sua atribuição de culpa às gerências por uma falta geral de formação docente a qual vê, por sua vez, também como a única culpada pelos males na escola.

Depois das conversas avaliativas finais com os pesquisadores Mere, Rômulo, Aldemira e Marcos, conversei também com o pesquisador Nei, professor de Artes. Ele se interessou de forma mais específica sobre meu projeto de doutorado, aparentemente para contextualizar a intervenção que fizemos, com a turma 3º C. Falei-lhe sobre a noção de critérios e suas ecorrelações para a Educação de Jovens e Adultos: aceitabilidade, sustentabilidade e acessibilidade (VALÉS, 2014) e suas relações de influências recíprocas envolvendo a distribuição dos tempos e espaços para as disciplinas, as metodologias e a organização curricular – a forma de relação entre as disciplinas. Sobre essas relações, Nei disse que aquela estava sendo sua primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos e que não tinha as coisas muito claras para si, sobre as especificidades para essa educação. Para ele as relações ainda estavam meio obscuras para serem observadas.

Geralmente eu observo um pouco mais a relação dos alunos entre eles. E também observo um pouco pela ótica da minha disciplina, que é Artes - e eu trabalho mais com o teatro. Então eu percebo que os alunos, a relação entre eles é uma relação que é mais.... Tem uma relação de amizade, que é muito notória entre todos eles, assim: a gente vê que tem uma questão afetiva, que une eles...

Os assuntos, por estarem no ensino noturno, eu percebo que, geralmente, estão mais relacionados com a sobrevivência, com o trabalho, com a criação dos filhos. Os que já são um pouco mais jovens estão sempre falando muito das festas, das saídas... E, às vezes, a relação com a disciplina, também, não é uma relação muito efetiva, do ponto de vista de um comportamento mais propositivo, autônomo, com a disciplina. Tipo: eles estão sempre dependendo que o professor estabeleça como vai ser a dinâmica da aula, o que se pretende aprender naquele dia e, às vezes, a sensação que eu tenho é a de que eles não são tão muito conectados, assim, não são muito, também, interessados no que o professor vai dar, porque eles estão cansados.

Então, eu acho que é um pouco o que você estava falando, também: eles chegam cansados, então a gente precisa pensar uma dinâmica de aula que não canse eles mais. Então, para mim, eu tenho percebido um pouco disso (áudio gravado por mim, intitulado: Entrevista Nei 06\_10\_2015, trecho 05:19-07:49).

Sobre as aulas de nossa intervenção com o trabalho com a corporeidade dos/as estudantes, Nei fez a seguinte avaliação:

O que eu percebi é que essas aulas, elas trouxeram para eles um pouco mais de... ânimo. Talvez eles tenham ficado mais... não sei se eles ficaram mais estimulados a fazer a aula, mas eles ficaram animados com a aula. Porque quando você tá dando aulas mais teóricas, ou mais reflexivas, com debates, que proponham atividades que sejam nessa esfera, da reflexão, da produção de texto, pede para eles escreverem alguma coisa, ou para eles discutirem alguma questão para depois a gente compartilhar, no grupão, eu sinto que eles ficam... eles tendem a ter menos disposição para fazer do que quando a gente coloca eles para fazer atividades práticas.

Por outro lado, eu percebo que as atividades que nós aplicamos trouxeram para eles, assim, alguns desafios também, do ponto de vista da disponibilidade... Da timidez, de quebrar a barreira da timidez e também de ser uma aula diferente, né... Porque como a aula ela é prática, ela estava sempre, de alguma forma, ligada com a expressão corporal, então eu percebia que eles tinham um pouco essa dificuldade, mas que eles ficavam animados de fazer a aula. O que me leva a pensar também que é uma barreira... Que quando a gente conseguir atravessar essa barreira, de repente a relação corporal vai ser mais produtiva, no aprendizado. Porque eu percebo que eles ainda não fazem, não executam as atividades porque eles ainda estão meio que tentando entender como é que funciona essa relação. Como aprender a partir do corpo, como ter o corpo como vetor de criação.

A gente tem que provocar, porque se não provocamos, eles não vão. Para mim... eu sempre penso que o trabalho corporal, o trabalho de aprendizagem que lida com a relação corporal ele é desafiador porque a gente tá habituado a trabalhar muito na ótica... é... na ótica racional, cerebral, que é corpo também, mas em detrimento do restante. E eu acho que quando a gente coloca o corpo em atividade, o cérebro fazendo parte do corpo, a sensação que eu tenho é que a aprendizagem é mais dinâmica. Porque aí ela envolve todas as esferas... todas as instâncias do indivíduo, né, o químico, o físico e, obviamente, coloca ele no lugar de protagonismo. Porque ele tá tendo que agir, né, então quando ele tem que agir ele acaba exercitando um lado da aprendizagem que fica adormecido quando ele fica sentado. Então essa é a sensação. Mas é difícil.

Agora eu também estou passando para essa etapa de trabalhar com o teatro e aí as aulas são práticas, então eu tenho sentido muito a resistência. Mas é uma batalha diária, né, cada dia que passa você tenta fazer com que eles percebam um pouco mais e se envolvam um pouco mais nas atividades. E aí, como a gente tem uma ludicidade no teatro – hoje mesmo eu ouvi eles falarem: ah, hoje nós vamos brincar de quê. E aí é engraçado, você ouvir o pessoal da EJA perguntar de que a gente vai brincar, né, (risos) ... (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 10:01-12:51).

Diante da avaliação do Nei sobre certa resistência e dificuldades dos estudantes da turma 3°C com as ações pedagógicas de nossa intervenção estética com a corporeidade, perguntei se a sua avaliação sobre os “Jogos Teatrais” era semelhante também com aquela turma que, formada por estudantes de diferentes turmas da Educação de Jovens e Adultos, inscreveu-se livremente para essa oficina com corporeidade. Relatei-lhe os pontos altos que vi de expressividade estética e protagonismo dos/as estudantes e contei-lhe que minha avaliação fora positiva. Perguntei-lhe se ele não pensava assim...

Penso, penso sim. É... Por exemplo: no primeiro dia a maioria dos estudantes estavam calçados e resistiram em tirar o sapato. No segundo dia, a metade já veio de chinela e já tirou a chinela e alguns que estavam calçados também tiraram os sapatos. Já no terceiro dia estavam todos descalços. Isso pra mim já revela muita coisa. Faz com que eles percebam que um fazer a aula, a oficina, descalço, não é por um simples capricho do professor. Mas é também porque estar descalço, isso ajuda eles a se concentrarem... Estar descalço ajuda eles a se-enraizarem mais os pés no palco, no piso... Ajuda eles a se deslocarem melhor, nas atividades corporais (conforme transcrição do áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 12:51-19:24).

Nesse ponto, interrompi para confirmar se ele tinha mesmo uma avaliação positiva dos “Jogos Teatrais”. Queria confrontar minha impressão positiva, mesmo também considerando as dificuldades dos estudantes com suas corporeidades, tanto com as aulas de nossa intervenção como no primeiro encontro para os “Jogos Teatrais”. Eu estava inquieta, pois tinha me parecido, no trecho anterior de nossa conversa, que Nei teria ficado insatisfeito.

Tenho! Tenho uma avaliação muito positiva. Acho inclusive que eu tô-trazendo essa questão do calçado, dos pés descalços, mas tem muitas outras questões que eu acho que foram... que sinalizaram uma apropriação da oficina muito positiva da parte deles. Por exemplo, no final, eles já tinham empoderado da oficina. No dia que você conduziu, por exemplo, eles – apesar das deficiências, das fragilidades – eles se organizaram, eles ensaiaram, eles jogaram sozinhos. Isso já mostra o quanto que eles se apropriaram das atividades que eu conduzi nos dias anteriores. Então isso também já é um fator extremamente positivo (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 12:51-14:29).

Refleti com o Nei sobre qual seria nossa base de comparação, nossos parâmetros para avaliar as aprendizagens e discutimos se nós dois, talvez, não tínhamos parâmetros diferentes em mente, comigo pensando muito mais em estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com os quais eu trabalho e ele considerando as realidades de estudantes de escolas particulares de arte, como a Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, onde Nei leciona para pessoas que já estão na área. Ele disse que também estava fazendo essa avaliação:

É óbvio que os meus estudantes que eu estou acompanhando na graduação, a relação deles com o teatro é diferente. Eles escolheram se profissionalizar nessa área. Já o pessoal aqui, não, o pessoal aqui tem muita ainda, porque também não teve.... Estão vindo, assim, de um.... Alguns não tiveram aula de artes, até agora, muito menos de teatro. Então, não faz muito sentido para eles algumas questões, algumas atividades. Agora mesmo eu estava trabalhando espaço cênico e fazendo exercícios para eles entenderem o que é um espaço cênico e como que o espaço pode gerar significados para a plateia. Muitos – e eu conduzindo as atividades – e muitos estudantes, assim: com aquela cara de “ah, pra que eu estou fazendo isso”. E às vezes, isso para o professor dá uma desmotivada... Mas, por outro lado, a gente tem que insistir (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 14:29-16:02).

Importante lembrar que a Educação de Jovens e Adultos do CEM-03, no período

noturno, já estava há muito tempo sem professor de Artes. Penso que, talvez, para além das dificuldades locais e administrativas, isso faça parte da desvalorização e distorções históricas dessa disciplina. Desvalorização que recai em toda a área, em comparação com as áreas científicas e penso que isso pode ter influenciado na escolha dessa área para a realização de nossa intervenção.

Nei e eu conversamos também sobre nós, professores e as nossas corporeidades na escola. Para trabalhar com as corporeidades dos estudantes, as próprias corporeidades dos pesquisadores ficaram em evidência, com nossas expressões e possibilidades, ampliações e limitações nas relações de poder, que se traduzem nas configurações de nossos corpos, nossas formas e existencialidades nas ocupações, ou não, de lugares.

Eu via ali diferentes configurações e reconfigurações, em movimento, com as formas de cada professor ir se constituindo nas relações de poder entre eles, movimentando-se com suas corporeidades, ora enfiando-se, ora se retirando, construindo lugares e espaços para si, no coletivo. Por exemplo, no lugar de professores uniformizados, para as reuniões de coordenação coletiva - quando não entrarão em sala de aula - vi vestimentas descontraídas como bermudas e chinelos; mas vi também, em menor quantidade, outros professores que usam vestimentas descontraídas assim também para os encontros com os estudantes. Vi desde professores/as vestidos casualmente para as aulas, com camisas, calças e vestidos comuns, até aqueles/as que se arrumam com esmero. Dentre estes, desde os que o fazem mais por cuidado pessoal e menos pela inserção pedagógica de suas próprias formas estéticas e aparências visuais em suas comunicações em sala de aula, até os que fazem o contrário.

Em todas as escolas por onde passei, e também no CEM-03, com esta pesquisa, observei que enquanto uns professores ficam na sala de professores, em seus horários vagos de aulas, outros ficam em suas salas, ou em lugares mais isolados - como na biblioteca, às vezes sem nem estarem lendo um livro. Nei e eu conversamos sobre nossas corporeidades para chegar, entrar e permanecer na escola e tínhamos em mente a necessidade de encontrarmos, também em nossos locais de trabalho, condições para nos sentirmos bem, com nossas diversidades existenciais e também nossas diversidades profissionais, diversidade, por exemplo, como professores/as efetivos/as ou como professores/as em caráter temporário. Ele disse que, para ele:

Chegar aqui na escola, e começar a dar aula, aqui, pra mim, do ponto de vista corporal, foi... pra mim foi bem desafiador, porque, até então, eu ainda não tinha tido experiência com a Educação Básica. A minha experiência é toda com

o Ensino Superior e é muito diferente, porque na faculdade você... Já é uma faculdade de arte, então nosso corpo já se posiciona, em uma faculdade, diferente do que a gente chega aqui na escola.

Aqui na escola a gente já tem uma relação com o corpo que ela já é mais formalizada, digamos assim. Ela já tem, ali, uma máscara social: é o professor, ele tem que se movimentar de uma forma um pouco mais discreta, um pouco menos expansiva. O que já não acontece na faculdade de artes, onde a gente já se expande, porque a gente já vai dar aula e a aula já é prática. A gente já chega com roupas mais leves, justamente para poder fazer a aula prática com os alunos. A gente faz as atividades práticas com os alunos, para demonstrar como elas devem ser exercitadas.

E já aqui, eu já vi que era diferente, então isso também, para mim é um processo de adaptação. De chegar e ficar com uma forma um pouco mais fria... Com o passar do tempo, e também pela demanda da disciplina, a gente vai, aos poucos, se abrindo e permitindo que o corpo também estabeleça contatos. Então, se o meu corpo está muito formalizado, dificilmente eu vou conseguir com que eles também flexibilizem o corpo deles para as atividades práticas. Então, pra mim, a relação corporal ela precisa se flexibilizar mais, se estender mais... (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 14:29-19:24).

Ao final das descrições de nossas avaliações e reflexões docentes sobre a intervenção que fizemos, vejo que Marcos, Mere, Aldemira e Nei, cada um/a ao seu jeito e com suas ênfases, sentiram as dificuldades para a inserção (absorção) dos princípios com os quais trabalhamos no contexto global de nossa sociedade e suas estruturas hegemônicas positivistas. Mere considerou que o trabalho pedagógico com as dimensões estéticas e com a corporeidade dos/as estudantes não atrapalha os conteúdos, porque trata-se, justamente, de uma metodologia para se otimizar a aprendizagem dos conteúdos, o que foi alcançado por nós, por exemplo, por nos aproximar mais dos/as estudantes. Porém, de acordo com Mere, existiu também outro aspecto da intervenção, que atrapalhou a fluência docente em passar os conteúdos, com as aulas normais: trata-se do fato de o programa e o sistema serem outros, levando os professores a terem que lidar com orientações diferentes, tendo que gastar mais de seu tempo ao planejarem aulas diferentes das usuais. A pesquisadora Aldemira enxergou essa realidade de dificuldades para nossa intervenção como uma contradição, considerando que lá fora as instituições todas fazem cobranças conteudistas (vídeo SAM 0801, gravado por mim, no dia 15 de out. de 2015, com Aldemira). O pesquisador Marcos parece ter enxergado essa realidade de nossa intervenção como um sinal de impedimentos para a mesma, ao afirmar que diante da impossibilidade de mudarmos tudo, “até lá na frente”, o que nos resta a fazer é reproduzir o sistema hegemônico em nossa sociedade (áudio gravado por mim, intitulado Entrevista Marcos 29set2015). O pesquisador Nei considerou que as dificuldades que encontramos ao trabalhar pedagogicamente com a estética e a corporeidade se traduz em um desafio para questionar e provocar essa realidade, “porque a gente está habituado a trabalhar

muito na ótica racional, cerebral, que é corpo também, mas em detrimento do restante” (áudio gravado por mim, intitulado “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 10:01-12:51).

Considero a importância dessas inteligibilidades para a investigação de como uma intervenção com estética e corporeidade pode, ou não, contribuir para melhorias nas correlações de aprendizagem. Busco uma compreensão das análises dos pesquisadores, envolvendo a noção da exigência dos conteúdos em contraposição às possibilidades com a busca de novas experiências metodológicas e os desafios para considerarem as corporeidades e a transdisciplinaridade, atuando em contextos positivistas hegemônicos. Identifico essa compreensão como mais uma unidade de significados para a criação de categorias matrísticas de análise, ressaltando três sentidos das compreensões dos pesquisadores: 1) sentido de contradições para a intervenção e desejo de hegemonia; 2) sentido de impossibilidade para as mudanças; e 3) sentido de questionamento e desafio da realidade, ao se provocar atividades com o corpo, com o cérebro fazendo parte.



### 3.3 OLHARES DISCENTES: DENTRO DO ESPELHO

Nossa intervenção foi o caminho que inventamos em busca de diálogos com os estudantes e suas situações de aprendizagem. Como o preconizado pela literatura para a Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho, nossos encontros com os estudantes foram com um outro cuja estória de vida é mais complexa, mais elaborada, mais longa no tempo; com jovens e adultos aprendentes, mas que já estão no mundo do trabalho e na estrada da vida há um bom tempo, com experiências em diversas situações.

Nas duas primeiras partes deste capítulo, tentei descrever e compreender nossa intervenção a partir de nossas narrativas docentes, de nossos lugares “de cá do espelho”, com nossos ofícios de professores/as predominando para a intervenção que fizemos juntos. Até agora, neste texto, o ponto de vista foi o nosso, como professores pesquisadores – a partir de nossos planejamentos, realizações e avaliações processuais e finais, para a intervenção.

Interessa, agora, olhar além: tentar enxergar dentro do espelho. A dimensão estudante-espelho pode deslocar percepções e expressões de desatenção, cansaço, apatia, culpa ou pena por suas ‘dificuldades de aprendizagem’ - lugares para os quais os estudantes da Educação de Jovens e Adultos podem ser relegados por percepções tradicionais. A dimensão estudante-espelho pode tirar os estudantes desses lugares, tão sem futuro, alçando-lhes para tomar parte de espaços reflexivos docentes, onde podemos enxergar nossas práticas, sob outros pontos de vista - os pontos de vista dos estudantes. Em uma relação de aprendizagem, eles podem ter também essa função docente fundamental – a de espelho para os professores. Podemos tentar enxergar as reflexões e o olhar escrutinador dos estudantes, que nos olham - como o sabemos e tornamos a saber, a cada aula. Podemos buscar as análises discentes e compreendê-las para as transformações que queremos com nossas práxis.

Nesta parte deste texto, busco pelos sinais que os estudantes deixaram no “Mural Estético da Turma 3ºC” e na “Roda de Conversa Final com os/as Estudantes” e suas possibilidades de respostas para as duas seguintes questões: Como podemos colocar em interação os saberes discentes de experiências vividas com os saberes escolares constantes na educação? Outra questão é como esses jovens e adultos, que vem cansados do mundo do trabalho, podem se revigorar para entrarem em outro momento de aprendizagem, à noite, depois do trabalho? As aulas de nossa intervenção funcionaram para isso?

#### 3.3.1 O Mural estético da turma 3º C

O nosso primeiro encontro com a turma “3º C” para a discussão sobre como aumentar

o protagonismo deles/as para as aulas da intervenção aconteceu em um horário de aula cedido à nós por uma professora de outra área, a qual não participou de nossa pesquisa-ação. Os estudantes gostaram da ideia de poderem participar com diferentes formas de expressão para as aulas. Como eles não apresentaram sugestão de um instrumento para fazerem isso, a pesquisadora Aldemira e eu apresentamos-lhes minha ideia do mural. Eles compreenderam o objetivo do mural e a oportunidade que esse instrumento poderia oferecê-los de expressarem as sensações, as subjetividades e sentimentos que eles vivenciariam, com as aulas. Esclarecemos a eles que essas expressões poderiam se dar de forma estética e metafórica, por meio da utilização de desenhos, símbolos, imagens, além das palavras. Teriam também a possibilidade de entalhes na superfície do mural, que foi confeccionado em papelão. Sugeri aos estudantes o nome “Mural Estético da Turma 3º C” e eles concordaram (Diário de Itinerância: relato do dia 20 de ago. de 2015, p. 1-2). O mural foi feito por eles durante uma aula do pesquisador Marcos e outra aula do pesquisador Nei, com a orientação desses professores e também com a orientação da pesquisadora Aldemira e eu. A técnica utilizada foi a de desenho colorido.

Marcos disponibilizou-se para iniciarmos o mural em sua aula do dia 21 de agosto, uma sexta-feira. Nesse dia, cheguei à Ceilândia às 18h00min e passei em uma loja para comprar material de desenho - pincéis atômicos coloridos, canetas hidrocor, giz de cera, giz colorido de quadro, pó colorido e lápis de cor. Já havia providenciado fita adesiva e cola branca, além das caixas de papelão. Cheguei às 19h:55m ao CEM-03 e o professor Marcos já estava em sua sala de aula.

Ao iniciarmos os trabalhos com os estudantes, esperávamos que a proposta já estivesse esclarecida entre eles, pois Aldemira e eu tivemos uma conversa com a turma “3ºC”, em um horário cedido por outra professora, quando os estudantes tomaram parte na tomada de decisões para a proposta do mural. Entretanto, não foi o que aconteceu, pois havia somente um estudante que estava na turma “3ºC” da professora de outra área. Ao perceber isso, fiz uma rápida contextualização do projeto, temendo não ter tempo para o início da confecção do mural, com uma aula de apenas 50 minutos. Reflito sobre esse aligeiramento, pois o objetivo era o de que todos os estudantes tomassem parte nas decisões, compreendendo a proposta do mural justamente para a implementação de suas participações e protagonismo para as aulas da intervenção. Assim, depois de também apresentar muito rapidamente as decisões anteriores da turma “3ºC” da professora de outra área, falei à turma “3ºC” do professor Marcos sobre a ideia de seus colegas: um mural “com as várias partes de cada um/a,

formando um corpo só” (Diário de Itinerância: relato do dia 20 de ago. de 2015, p. 1-2).

Marcos e eu iniciamos solicitando aos estudantes que afastassem as carteiras, estendessem o papelão no chão e se deitassem sobre o mesmo, para desenharem as silhuetas das partes que cada um escolhesse para a composição de um corpo só. Inicialmente, eles e elas se mostraram retraídos/as, aparentemente pouco à vontade para movimentarem-se e interagirem com seus colegas, mesmo com as simples escolhas de quem seria o/a primeiro/a, o/a próximo/a e assim por diante.

Com a timidez apresentada pelos estudantes, sugeri um exercício de descontração e perguntei ao Marcos quem poderia conduzir, se ele, ou eu. Ele respondeu que poderia ser ele e levou a turma (cerca de seis estudantes, aproximadamente) a realizar uma breve sequência de exercícios corporais para relaxamento. Parece que isso ajudou um pouco e prosseguimos com o desenho das silhuetas de partes do corpo de cada um - pés, mãos, pernas, ombros, tronco e cabeça foram os nomes pronunciados pelos participantes. Fizemos a composição gráfica de um corpo para a turma “3°C”. Um estudante ajudou para começar emendando as partes do papelão, com fita adesiva. Marcos e eu nos revezamos para o desenho das silhuetas. Ao contornar os quadris de uma estudante, pensei sobre os significados em ser eu a fazer o desenho dessa parte de uma moça, e não o Marcos, e nos significados desses contatos corporais para a estudante que estava sendo desenhada, para o restante da turma e, também, para o Marcos e eu. Ao final do tempo daquela aula, a silhueta do corpo da turma “3° C” estava delineada na superfície de papelão, para o mural.

Quando encerramos, o Marcos ofereceu sua ajuda e levou o painel para a Sala da Coordenação (Diário de Itinerância: relato do dia 21 de ago. de 2015, p. 02-04). Avisei ao Rômulo que o Marcos e eu havíamos guardado o painel para o mural dos estudantes naquela sala. O Rômulo falou-nos que a Sala da Coordenação é usada nos três turnos, mas que, ultimamente, não estava sumindo nada, ali. O Marcos sugeriu que escrevêssemos um pequeno aviso para ficar junto com o painel.

Marcos, Rômulo e eu conversamos sobre o mural. Eu falei que parecia estar ficando feio, por causa da desproporcionalidade do desenho da silhueta do corpo, com as partes com proporções diferentes, de cada um dos estudantes. Por exemplo, achei que a cabeça ficou muito próxima do ombro e o pescoço não estava aparecendo, na silhueta. Marcos e Rômulo me responderam chamando-me a atenção para a beleza do corpo, pois, segundo eles, se tratava do corpo da turma. Marcos ressaltou que, logo eu, que sou “assim, assim”, estava presa a proporções que não interessavam, naquele momento.

Com a observação do Marcos e do Rômulo sobre minha percepção inicial do desenho para o corpo da turma “3ºC”, refleti sobre os condicionamentos dos conceitos estéticos e artísticos docentes, que podem ser mais ou menos democratizantes, não apenas para o ensino de artes, mas para todas as licenciaturas, vez que a arte pode ser utilizada por qualquer disciplina. Refleti também sobre nossa formação docente tradicional e os tipos de aula com antigos conceitos que ainda insistimos em oferecer aos estudantes, em pleno século XXI (Diário de Itinerância: relato do dia 21 de ago. de 2015, p. 04).

Ao final de uma das aulas de Mere para nossa intervenção, aproveitando uma breve conversa dela com os estudantes, sobre o que acharam da aula, aproveitamos para falar sobre o “Mural Estético da Turma 3º C” e seu objetivo de saber os significados deles/as com as aulas com corporeidade. Falamos sobre os dois encontros anteriores com a turma e as decisões dos estudantes para o mural estético. Relatamos que seus colegas optaram por desenhar “as partes de cada um/a formando um corpo só”. Avisamos que só não trabalharíamos com o mural, naquela aula, porque estava na Sala de Coordenação e não foi possível pedir para que a abrissem a tempo (Diário de Itinerância: relato do dia 24 de ago. de 2015, p.01).

O Nei disponibilizou-se para a finalização do mural com os estudantes, em uma aula sua. Solicitou que eu falasse melhor a eles o que eu tinha em mente. Sem se perturbar com o relativo tamanho reduzido para a aula, convidou-me para sentar a seu lado e conversamos sobre o que poderíamos fazer. Eu levei material de desenho e pintura e o painel já iniciado pelos estudantes e Nei logo passou a vista em tudo, para situar-se. Ele e eu discutimos sobre o objetivo do mural como uma tentativa de aumentar o protagonismo dos estudantes, com eles construindo um lugar de expressão de seus significados para as aulas da intervenção com corporeidade.

Falei-lhe que outras duas sugestões foram apresentadas pelo nosso grupo pesquisador para o aprimoramento do protagonismo dos estudantes com a intervenção: uma urna para recepção das impressões, percepções e ideias dos estudantes, sugestão feita pelo Rômulo, mas que não levamos adiante. E também uma roda de conversa com os estudantes, sugestão feita pela Aldemira, com a qual concordamos e que decidimos realizar, em breve. Disse a ele que o mural vinha para se juntar a outras práxis dos pesquisadores, em suas observação e análises das participações dos estudantes, no decorrer das próprias aulas, em busca das interpretações e significados dos próprios estudantes para as aulas da intervenção.

Depois dessa nossa conversa, Nei voltou-se para a turma e convidou-os a fazerem o

mural, estimulando-os, mesmo sem a presença de nenhum dos estudantes com os quais já havíamos conversado sobre o mural, nas três oportunidades anteriores: 1) no horário que foi nos cedido pela professora de outra área; 2) no horário da aula do pesquisador Marcos; e 3) no horário de uma aula de Mere, para nossa intervenção.

O pesquisador Nei orientou os estudantes. Primeiro, solicitou que eles olhassem o painel, buscando perceber seu desenho como um todo, inteiro e percebendo também as suas partes, seus detalhes, por exemplo: os braços do corpo, as mãos... Depois, Nei chamou-lhes a atenção para que não fizessem pichação, porque a ideia era relacionar com as aulas. Pediu que os estudantes olhassem bem e que comparassem as aulas com corporeidade, principalmente os encontros em seu horário, pois não tinha nenhum estudante das outras duas disciplinas. Sugeriu que, olhando para o painel, eles fizessem a si mesmos o seguinte questionamento: “o que essas aulas significaram para vocês?”. Depois disso, Nei mostrou-lhes os materiais, os quais eu tinha organizado em cima de uma mesa, ao lado. Apresentou-lhes os canetões, giz de cera, giz de quadro, pincéis, tintas, água...

Nei resumiu a proposta aos estudantes explicando que para expressarem o que as aulas com corporeidade significaram, eles poderiam desenhar, escrever, fazer o que quisessem. Chamou-lhes a atenção sobre uma aula onde discutiram sobre símbolos e esclareceu que símbolos também poderiam ser utilizados para as expressões deles. Ele chamou a atenção dos estudantes para o fato de que ali tínhamos um corpo. A proposta era que eles contassem, por meio de expressões imagéticas, sobre a ativação - ou não - de suas corporeidades na EJA.

Um estudante disse que estava um pouco confuso no que estava fazendo, não sabia direito o que era para fazer, perguntando se era para fazer o que era a EJA para ele. Nei disse que sim, poderia ser, “mas que não ficassem pensando no mundo”, que apenas se jogassem e deixassem o corpo dizer. “Também não tem que ser um desenho lindo e maravilhoso, não é essa a proposta do desenho, mas se quiser fazer um desenho, também pode fazer um desenho” (vídeo SAM 0799MP4, de 29 de set. de 2015, gravado por mim).

Antes que os estudantes tivessem finalizado, o sinal de encerramento da aula soou, mas eles continuaram a desenhar, aparentemente sem ouvirem o sinal. Uma estudante, depois de já ter colocado sua mochila nas costas e se preparado para sair da sala, voltou e deu um último toque.



Figura nº 12: “Mural estético I”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Fotonarrativa em quadrinhos a partir de montagens de instantâneos do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015.



Figura nº 13: “Mural estético II”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.



Figura nº 14: **“Intimidade”**. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.



Figura nº 15: **“Tatuagem”**. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia, GO. Instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.



Figura nº16: “Partes de cada um, formando um corpo só”. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.



A figura “Partes de cada um, formando um corpo só” apresenta uma unidade e harmonia para a composição, proporcionadas também pelo fundo azul que envolve e liga todos os seus elementos. Ao mesmo tempo, esse fundo azul e seu clima de unidade e harmonia pode estar oferecendo-nos a possibilidade de continuar a composição da figura se nos permitirmos enxergar a movimentação das águas – do azul – como condutora dos vários elementos pela superfície do quadro, podendo mudar esses elementos de lugar para assumirem novas reorganizações compositivas que, ao se encerrarem, demonstrariam, novamente, talvez, unidade e harmonia, como as que considero alcançadas pela composição dos/as estudantes.

Contudo, a unidade e harmonia da composição dos estudantes se fez com um contraste entre as formas e significados de seus elementos, organizados em um ritmo de relacionamentos entre esses elementos e seus contrastes que só se constituem como contrastes na própria harmonia e unidade da composição. Esse ritmo e relacionamento compositivo entre os elementos me pareceu já ter acontecido, antes, no próprio relacionamento e ritmo entre as corporeidades dos/as estudantes, ao agacharem-se ou sentarem-se juntos/as ao chão, sobre a superfície de papelão, às vezes pisando nela, para criarem sua obra.



Figura nº 17: “**Estereótipo romântico**”. Detalhe de “Partes de cada um, formando um corpo só”. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.



Figura nº 18: “**Casa própria**”. Detalhe de “Partes de cada um, formando um corpo só”. Fotografia. Samsung Câmera Pictures. Vânia Olária: 28 de out. de 2015. Brasília-DF.

Pode-se considerar um romantismo estereotipado para a paisagem e para a vida, nesse detalhe que destaquei da figura e intitulei “Estereótipo Romântico”. A mesma figura que apresenta também, talvez, um sonho com a própria casa, com seu prédio possivelmente de apartamentos para moradia e até com antena de TV, convidando a entrar e tomar posse, com uma mensagem de boas-vindas, em seu teto. O urbano e o digital, que imperam na figura, repete-se no prédio de apartamentos. O convite em seu teto talvez possa ser um convite do/a próprio/a estudante criador/a da imagem feito a si mesmo/a, com sua paisagem autorretrato. Um/a estudante artista fazendo poesia com sua condição de estar, talvez, morando de aluguel, ou em casa cedida, ou com parentes, talvez, e antes que consiga, oxalá, seu próprio canto para viver. Parece que o desejo de realização desse sonho vem junto com o desejo de união (no alto, à esquerda), desejo de paz e amor (em baixo, à esquerda), conforme o que preconizam em “Partes de cada um, formando um corpo só”. Mais que a segurança e estabilidade de um teto, eles parecem desejar também um lar, para viverem.

Mas a figura deles conclama também para um se perder sem fim, um mandar tudo às favas. São muitas as referências do corpo para rupturas e quebras de paradigmas. Dane-se a nova ordem mundial; nossa mente é nosso real limite. Vistamos essa camisa (camiseta, na figura). Perder nossa sanidade parece ser também o convite que a figura está a fazer, tanto para seus próprios criadores quanto para nós, espectadores.



A figura tem aspectos masculinos predominantes para seu corpo.

A cabeça parece estar em uma bolha e os óculos trazem um ar de seriedade que contrasta com outros elementos presentes na figura, como as referências à bagunça e à diversão. Contraste também entre a caveira, com seus sombrios significados e a aparente alegria de elementos como os *smotions* (embaixo, à esquerda).

Foi criado um sexto dedo polegar para a mão direita e a mão esquerda calça uma luva. As tatuagens do braço esquerdo parecem personalizar e fortalecer a identidade própria dos/as estudantes.

Uma cabeça a mais, ao lado da figura, como se fosse um recorte, um *zoom* da cabeça da turma. Talvez propondo uma nova mentalidade espiritual, ao lembrar e enfatizar a conexão entre os ouvidos e o cérebro.

Um perder-se de uma sanidade e de uma realidade dadas para encontrar-se na construção de uma nova sanidade, própria, como em uma pirâmide de tijolos, de cabeça para baixo, alicerçada em um olho novo, um novo olhar que traria outros equilíbrios, novas sabedorias.

Figura nº 19: **Recortes.** Vânia Olária

Minha percepção de contrastes entre os elementos da figura aparece depois de duvidar (de certa forma) da percepção global que a obra já parece oferecer, logo na primeira vez que a olhamos e a vemos inteira, em um só golpe de vista. Os detalhamentos que intentei em busca das pistas que os estudantes deixaram em sua imagem e o pecado que cometi, por assim dizer, recortando-a não desmentiram aquela impressão inicial de unidade e harmonia emanada pelo corpo que, ademais, confirma a intenção dos/as estudantes já ao idealizá-lo e que me levou a dar-lhe o nome “Partes de cada um, formando um corpo só”, seu nome próprio, a lhe reconhecer suas unidades e harmonias globais intrínsecas de suas partes contrastantes.

Assim, considero a inteligibilidade dos estudantes ao conceberem unidade e harmonia entre elementos contrastantes como uma pista deles para nós, sobre como fazer interagir experiências vividas e saberes escolares. Considero essa inteligibilidade como uma pista também de um caminho de revitalizações para as aulas, à noite, depois de um dia de trabalho. Em busca de respostas possíveis ao objetivo de contribuir para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem – identifico essa inteligibilidade empírica como mais uma unidade de significado, buscando apreender suas noções sobre unidade e harmonia do todo e de suas partes contrastantes. Ressalto seus sentidos de 1) perca da sanidade e inversões de ordens; 2) a mente como o real limite; 3) paz, amor e união entre as pessoas, para que tomem parte na criação de categorias matrísticas.

### **3.3.2 Roda Final de Conversa com os estudantes**

Ressaltando a importância das ecorrelações de aprendizagens na escola, a pesquisadora Aldemira considerou o quanto as chamadas ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’ têm a ver com questões mais amplas, também relacionadas aos afetos e aceitações mútuas entre os participantes. Com essa sua reflexão, Aldemira sugeriu e realizou, para nossa intervenção, uma roda de conversa com os estudantes que, segundo ela, além do “Mural Estético dos Estudantes”, seria também muito positivo para nossas investigações, quando eles poderiam expressar-se de forma avaliativa e crítica (Diário de Itinerância: relato do dia 07 de ago. de 2015, p. 08). O pesquisador Rômulo, com essa sugestão da pesquisadora Aldemira, pensou também em mais um espaço de protagonismo para os estudantes: uma urna, para suas manifestações diretas, por escrito. Acrescentei aos dois que poderíamos pensar uma urna como um objeto pedagógico artístico (Diário de Itinerância: relato do dia 11 de ago. de 2015, p. 13). Contudo, não prosseguimos com

a ideia da urna, que seria mais um espaço avaliativo dos/as estudantes. Uma espécie de espaço espelho docente que, possivelmente, alargaria ou até romperia com fronteiras fixas que os separam das tomadas de decisão, nas relações de poder que configuram a dicotomia docência-dicência, inadequada para a educação em geral e ainda mais inadequada para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o planejamento da roda de conversa final com os estudantes, Aldemira inspirou-se em dinâmicas que ela vivenciava com a Federação Espírita do Brasil - FEB, da qual ela me contou que fazia parte, defendendo que deveria haver uma preparação anterior, com os estudantes, para que eles chegassem esclarecidos à roda de conversa e pudessem expressar seus significados para as aulas de nossa intervenção. Que eles/as fossem esclarecidos de que o objetivo era que tomassem parte na construção de entendimentos coletivos sobre a intervenção e sobre nosso objetivo de contribuir com melhorias para as ecorrelações de aprendizagem.

Redigi uma pequena ficha, ocupando a metade de uma folha de papel tamanho A-4, com duas questões - uma dissertativa e uma optativa - para que eles respondessem e entregassem-me de volta. A finalidade desse instrumento foi atender ao critério enfatizado pela pesquisadora Aldemira - preparar os estudantes para que participassem de forma mais qualificada da roda final de conversa com eles/as.

**Centro de Ensino Médio 03/CEM-03 e Programa de Pós-graduação da UnB/PPGE-UnB**  
**Pesquisa:** “Arte, corporeidade e trabalho nas ecorrelações de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio: uma intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar”  
**Pesquisadore/as:** Prof<sup>o</sup> Rômulo Santiago, prof<sup>a</sup> Aldemira Rodrigues Nascimento, prof<sup>a</sup> Mere de Oliveira, prof<sup>o</sup> Nei Cirqueira, prof<sup>o</sup> Marcos Aurélio Rezende e prof<sup>a</sup> Vânia Olária.

#### Reflexões Finais

1 Procure se lembrar das aulas com corporeidade e escreva o que aconteceu com você nessas aulas:

2 Você acha que trabalhar com corporeidade pode ajudar as aprendizagens dos conteúdos?

Mais ou menos

Sim

Não

Gratidão!

Ceilândia - DF, dezembro de 2015.

Seis estudantes responderam a ficha preparatória para a roda final de conversa e quatro estudantes participaram dessa roda final de conversa, pois quando voltei à escola

para esse procedimento final os estudantes, de forma geral, já haviam sido dispensados das aulas. Com a leitura de suas respostas para a primeira questão da ficha percebi que os estudantes tinham as aulas com corporeidade em suas lembranças e que elas fizeram a diferença para eles/as. Os sentidos e significados que eles declararam para essas aulas foram os seguintes:

Uma estudante escreveu que o trabalho com a corporeidade primeiro ajudou-lhe a fazer amigos e depois ajudou-lhe a ter melhores ligações com os colegas. Disse que com as melhorias que aconteceram em sua concentração, chegou ao ponto de se entender com seus colegas e saber o que o outro precisava apenas com troca de olhares. Além disso, conseguiu compreender melhor os conteúdos trabalhados e ao final da aula sentia-se mais feliz, mais saudável, com novas amizades e sentia-se, sobretudo, mais inteligente.

Um estudante escreveu que primeiro sentiu vergonha em lidar com seu próprio corpo, depois achou engraçado. Aos poucos foi se sentindo bem e percebeu que aquele trabalho o deixava mais alerta para as aulas.

Outra estudante escreveu que as aulas foram muito interessantes e que ela gostou muito, parabenizando os professores. Ressaltou que foram aulas diferentes de todas as outras, que foram fora do cotidiano e da mesmice das outras aulas.

Outro escreveu que foi um projeto voltado para o incentivo e uma forma mais dinâmica de aprendizado e de desenvolvimento da criatividade, apresentando resultados satisfatórios.

Outra estudante escreveu que a questão de associar a corporeidade aos trabalhos com os conteúdos disciplinares facilita o aprendizado, pois quando associamos o nosso corpo com algum conteúdo conseguimos nos lembrar daquilo que foi ensinado com mais facilidade do que quando somos levados apenas ao ato de repetir o que ouvimos, o que apenas auxilia a aprendizagem. Ela desenvolveu o seguinte raciocínio: se só o ato de repetir o que ouvimos já ajuda um pouco, daí podemos imaginar que associando o corpo às atividades de sala o resultado será fantástico. Lembrou-se que nas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes eles trabalharam muito com o corpo e disse que o resultado foi maravilhoso.

Outra estudante escreveu que ela e seus colegas aprenderam muito com as aulas com corporeidade, pois o corpo deles ajudou-lhes a compreender melhor aquilo que eles têm dificuldades de aprender lendo ou escrevendo. Disse que também aprenderam a se

expressar melhor, a perderem um pouco a timidez e aprenderam também a perderem um pouco o nervosismo.

A primeira vez que olhei as respostas dos estudantes nas fichas foi muito rapidamente, logo depois que me devolveram. Olhei apenas as respostas à segunda questão e vi a unanimidade de que o trabalho pedagógico e estético com suas corporeidades ajudou, de forma inequívoca, as aprendizagens dos conteúdos, ao assinalarem, todos, a opção “sim”, dentre as outras duas: “não” e “mais ou menos”. Essa unanimidade inquietou-me, levando-me a desconfiar de que, talvez, a ficha não fora capaz de provocar a expressão de avaliações negativas que os estudantes pudessem ter sobre as aulas de nossa intervenção. Naquele momento, ainda imersa no CEM-03, aguardei a realização da “Roda de Conversa Final com os/as Estudantes” para compreender melhor suas avaliações sobre nossa intervenção. Contudo, ao escrever este texto e ler as respostas novamente, detendo-me em suas inteirezas e nas relações entre as duas questões da ficha, vejo que a ordem dessas questões levou os estudantes a primeiro lembrarem-se das aulas e ao responderem como foram essas aulas eles demonstraram a processualidade e a organicidade das mesmas, para eles. Assim, percebi a relação intrínseca de cada “sim” com sua justificação e fundamentação anterior, na primeira questão. Penso que essa ficha teria funcionado e teria sido capaz também de comunicar as avaliações negativas, se elas tivessem acontecido.

Essas respostas discentes à ficha preparatória para a roda final de conversa estão diretamente ligadas à questão desta pesquisa, sobre como o trabalho estético com a corporeidade deles pode ajudar para suas aprendizagens. Identifico-as como mais uma unidade de significado, envolvendo a ideia de corporeidade para as aprendizagens. Para que tomem parte na criação de categorias matrísticas, ressalto seus seguintes sentidos: 1) felicidade, bem-estar individual e coletivo e inteligência; 2) corporeidade e memória; e 3) vergonha e expressão autônomas de si para a criatividade e a inteligência.

A “Roda de Conversa final com os/as Estudantes” foi realizada pelo pesquisador Rômulo e a pesquisadora Aldemira, com minha participação como observadora participante. O encontro aconteceu no dia nove de dezembro de 2015, quando muitos estudantes já tinham entrado de férias. Gravei um áudio da conversa, que durou uma hora e 11 minutos. Quatro estudantes participaram da roda de conversa e para identificar as falas de cada um/a criei quatro nomes fictícios, Vitória, Luísa, Rubens e Pedro e assim eles/as foram nomeados na transcrição do áudio da “Roda de Conversa Final com os/as

Estudantes”.

Eles estavam cientes de nosso trabalho de investigação com as aulas da intervenção, em busca de respostas possíveis para o trabalho estético com a corporeidade deles, a fim de contribuir com melhorias para suas aprendizagens dos conteúdos das três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes. De forma simples e direta eles sabiam que estávamos em busca de análises e opiniões deles sobre se trabalhar com o corpo ajudou a enfrentar problemas que se tem para aprender, para progredir, para avançar, para não parar novamente de estudar. Também estava claro para eles que nós - Rômulo, Aldemira, Mere, Nei, Marcos e eu - havíamos nos juntado para formar um grupo pesquisador para essa investigação e que eu também sou professora da Educação de Jovens e Adultos, em Goiânia e, que estava morando em Brasília para fazer um curso de doutorado na UnB.

Para a conversa final com eles e elas, falamos que estávamos em busca de respostas possíveis para uma pergunta que tinha também um caráter de hipótese e sobre a qual queríamos saber a opinião deles: que ao propormos aulas com corporeidade, nós partimos da noção de que se trabalhássemos com o corpo, ou seja, se não ficássemos só parados, ouvindo palestras; se a gente tivesse participações mais plenas, com maior inteireza de nosso ser – nosso corpo, nossos sentidos e nossa dimensão estética - também, a gente considerou que isso poderia ajudar nas aprendizagens, não apenas para a disciplina de Artes, mas também com as outras disciplinas da intervenção e das quais eles haviam tomado parte. Convidamos-lhes para, naquele momento, se investirem nos papéis de pesquisadores, como nós, professores/as, em busca de uma análise sobre se a intervenção funcionou, ou não. “Ou não”, mesmo, pois o que nós pesquisadores pensamos inicialmente não tinha que prevalecer. Não estávamos interessados simplesmente em comprovar uma hipótese. Aldemira, naquele momento inicial de nossa conversa, enfatizou para eles o valor e a centralidade de suas percepções e opiniões para nossa questão, falando-lhes o seguinte:

[Aldemira]: Portanto, a gente imagina que seja importante. Mas é vocês, que vivenciaram, que precisam dizer para nós se realmente isso significou algo de diferente. Se realmente esse tipo de atividade, né, se ele altera para melhor, se realmente é positivo, dentro das aprendizagens. Porque o que ainda vivencia, ainda, é uma aula muito parada, né? Os alunos sentam, o professor vem, prepara o material dele, passa a matéria no quadro, o aluno anota, vai estudar.... Então, a corporeidade, ela propõe que haja um pouco mais de interação... que vocês utilizem de outras formas - da audição, da visão, de outros recursos, de outras formas pra que a aprendizagem seja mais completa, é essa a proposta e foi o que foi preparado para vocês vivenciarem.



Agora, e vocês? O que falta ouvir é o aluno, do lado de vocês. Vocês vivenciaram essa forma diferente de aprender.... Foi válido? Vocês acham que contribuiu em alguma coisa? É por aí? O caminho é esse mesmo? É lógico que aquilo ali não foi um modelo; foi uma proposta que pode ser melhorada, que pode ser diversificada... então, se foi válido, se vocês acham que o caminho é esse, que a pesquisa tá no caminho certo... e que a partir daí, novas propostas possam ser construídas pra atingir o público alvo, que é vocês, no caso...

É isso que a gente precisa, ter esse retorno.... Realizada essa experiência, agora nós precisamos... esse trabalho de pesquisa precisa ser concluído, onde vocês possam dar essa opinião, tem esse espaço para opinar, ou para sugerir... (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 08:13-11:00)

Uma estudante iniciou a nossa conversa respondendo a Aldemira com uma comparação entre outras aulas que não têm esse trabalho com corporeidade de forma tão intencional como foram as de nossa intervenção.

[Vitória]: É mais difícil de aprender. A gente tá vivendo em um mundo que é muito disputa. Você é mais alto e eu tenho sempre que estar superando você em alguma coisa.

[Eu]: - E como que essas aulas ajudam nisso...?

[Vitória]: Não, é que as aulas que a gente usa todos os sentidos é tudo mais... diferente. A gente consegue ser mais ideal. Recebe mais as dificuldades das outras pessoas e tenta ajudar porque um sozinho não faz nada... tem que ter todo mundo, tem que tá unido. A gente meio que tenta se ajudar e, geralmente, nas aulas normais, não.... É cada um por si, se vira! O objetivo é ter sua nota no final do bimestre.

[Aldemira]: Então você acredita que dessa forma se trabalha mais de forma coletiva, o grupo se ajuda, né... em grupo um ajuda os outros.... Isso é interessante, viu, Vânia... essa questão que ela tá colocando da coletividade, do grupo que, trabalhando junto, eles se ajudam mais, né... se ajudam mais, atinge mais o objetivo, porque um contribui mais com o outro...

[Vitória]: É, a gente usa mais as emoções, né, não tem aquele negócio de.... Quando a gente tá trabalhando com o corpo a gente consegue suprir mais a necessidade da nossa própria necessidade, mas as dos outros também, a gente supre as dificuldades de todos...

[Eu]: Quer dizer então que as nossas inteligências, elas ficam mais facilitadas quando é no coletivo?

[Vitória]: Com certeza!

[Luísa]: Professora [para mim], ela colocou que a gente ajuda muito um ao outro. A gente consegue descobrir as dificuldades de cada um, nas aulas, e com isso a gente consegue trabalhar a dificuldade de cada um e ajudar...

[Eu]: Mesmo com um professor ativo, que faz um papel de professor, mesmo assim, vocês conseguem tirar proveito entre si, quando estão em contato?

[Vitória]: Muito mais... Até saindo, assim, das aulas de Artes para uma aula mais pesada, por exemplo, História, Física – que a gente sabe que vai mais cálculo, se você interage mais com as outras pessoas fica tudo mais fácil, fica mais claro... Porque, é igual eu falei, como a gente tá pensando muito na gente, às vezes uma outra pessoa tem uma dificuldade que a gente não tem, e aquela pessoa já não tem a dificuldade que eu tenho, só que a gente não tá ligando para isso, a gente só quer buscar o nosso. Já nas aulas que já tem mais aquela ligação, fica mais fácil. Fica mais fácil lidar até com as outras pessoas, a gente aprende a ser mais rico, mais humano...

[Pausa].

[Eu]: E como é para você (para Rubens)? Ter que se envolver com o outro, se abrir para o outro e usar os seus cinco sentidos...

[Rubens]: Eu acho chato. Fico com vergonha... (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 11:16-14:50).

Nesse ponto da conversa, aparentemente interessando-se pelos significados de Rubens, Aldemira apresentou-lhe como exemplo, além das aulas de nossa intervenção, a experiência que vivenciaram também com as aulas de seu Projeto Literário, um projeto que ela desenvolvia com seus alunos desde o ano de 2013 e com o qual alguns daqueles estudantes tiveram contato. Aldemira convidou-me para assistir uma aula dela, com esse projeto. Ela trabalhou com várias habilidades (como ela diz) dos estudantes em uma única atividade, inclusive com um lanche coletivo e com uma troca de presentes entre os integrantes dos grupos, quando devem apresentar, uns aos outros, suas leituras sobre diferentes livros literários. Aldemira explicou como ler um livro trata-se de um tipo de habilidade, de domínio da língua, compreensão e interpretação; além dessa habilidade, ela disse que em seu Projeto Literário os estudantes vão à frente para contar a estória do livro com suas próprias palavras. O grupo também apresenta o trabalho por escrito. Segundo Aldemira são desafios para o grupo, que se divide de acordo com as habilidades de cada integrante, o que deixa o trabalho mais fácil. Esse é um desafio individual, mas com a interpretação e apresentação e, até mesmo, a encenação da estória do livro, pelo grupo apresentador, cuja apresentação desafia também os outros. Assim, segundo Aldemira, trata-se de experimentar os próprios sentidos e até despertar os sentidos dos outros também.

Rubens respondeu-lhe que em situações assim, em que é desafiado a participar de forma mais plena em uma aula, a princípio acha chato e sente muita vergonha, mesmo considerando que ele não é tímido. Depois começa a achar engraçado, nem parece que é aula, por exemplo quando o professor pede para tirar o sapato, mas quanto mais vivencia, mais vai achando normal, perdendo a vergonha. Quanto ao trabalho em grupo e a oportunidade de escolher o que fazer, assim ele se sente melhor, porque, por exemplo, entre falar em público e pesquisar e escrever um texto ele pode escolher pesquisar e escrever, pois com isso ele se identifica, se sente bem e acha mais fácil.

[Vitória]: Mas eu também penso assim: que pra gente a questão da vergonha é quando a gente acha que para as outras pessoas é algo fora do comum. Por exemplo, se aqui na escola viesse todo mundo descalço e aparecesse uma pessoa de saia, ela podia se sentir envergonhada porque ela é diferente. A gente tem muito essa questão de apontar, de falar... E quando uma coisa vira rotina, ou nem quando vira rotina, mas quando a gente vê que outras pessoas se adaptam, a vergonha passa.... Vira normal (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 15:04-20:10)

Rubens ressaltou que não se acha tímido, mas que não gosta de apresentar, por causa do que os outros vão pensar. Eu disse a ele o quanto a vergonha parece ser uma

emoção social, na medida em que precisamos dos outros para sentir vergonha. Aldemira chama atenção para o fato de que quando sentimos vergonha de alguma coisa que fazemos, temos a sensação de que o mundo inteiro viu. E disse para Rubens:

[Aldemira]: Muitas vezes, como você tá colocando que você não é tímido, só não gosta de apresentar, muitas vezes é por insegurança com relação aos conteúdos, você sabe, não é....? Porque às vezes quando a pessoa não domina aquele assunto, ela vai insegura, mas se preparou o material, se está por dentro, você já vai preparado. Agora, se você não estudou... O que a gente vê de aluno sofrendo, porque muitas vezes pegam o material na hora, para apresentar... (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 20:57-21:45).

[Pedro]: Eu fiz *Selfie*, com o professor de Artes. Então... foi um barato bem interessante, porque, tipo: é aquele negócio, que faz fugir da mesmice, sabe? Porque, tipo: se fosse qualquer outro professor, ia te pedir para chegar aí... imprimir um bando de coisas num papel... que eles sabem, e você também, que ninguém lê, não sabe nem o que tá escrito... Você vai e entrega lá, o professor vai e dá qualquer nota, e assim segue a vida, pra depois você se acostumar e fazer isso o resto da sua vida. Mas, não... aparece uma coisa diferente, pô... é disso que a gente precisa: diferenciado... Sair do trilha.

[Eu]: Sim, mas vejam só, nós estamos aqui investigando. Não é só algo diferente, não é só fugir da mesmice. Nós queremos saber se a busca de um trabalho com mais sentidos e com a corporeidade, se ajuda para as aprendizagens dos conteúdos das disciplinas. Nós queremos saber a opinião de vocês, sobre isso.

[Pedro]: Ajuda, pra caramba, véi.... Por exemplo, no caso de Artes, voltado para o teatro, cê vai trabalhar a expressão facial, a expressão corporal... é um dá hora. Tipo assim, se é mais prático é muito mais fácil. Cê vai ter mais, tipo, onde pegar. Porque, tipo.... Eu não acredito, por exemplo: o professor na aula de História, e só você sentar e ficar ouvindo o professor falar sobre um momento histórico.... Por exemplo, em uma pesquisa forte, tipo uma questão sobre a Segunda Guerra Mundial, então, o que seria mais interessante? Ficar todo mundo na sala pra o professor ler o livro que você tem, que é o livro didático, ou, por exemplo, ele falar assim, é o seguinte, cês querem aprender? Oh, a gente pode, por exemplo, assistir tal filme, ouvir tal música, falar com tal pessoa, ler tal livro, ler tal texto, procurar tal matéria de tal jornal, marcado de tal dia e essas coisas vão entrar na história. Não é só ler a história, vamos entrar na história. É bem mais fácil, pô.... Esse é um barato prático. Faz a pessoa pensar, pensar pensando. É o mais rápido de absorver.

[Aldemira]: Como a questão da Geometria, né, que eu acho interessante na Matemática. Uma coisa é o professor ir lá, desenhar uns gráficos, aquele negócio.... Outra coisa é ele trazer os módulos, os gráficos, para que os alunos tenham contato com o material. Ou ele fazer uma associação com os próprios objetos que fazem parte da vida do aluno. Falar: - aqui, é esse objeto, ou é nesse lugar, nesse objeto nós podemos identificar a seguinte figura, e indicar, na prática, o que significa. Por exemplo, uma vez aqui, na Feira de Ciências, um professor de Física acompanhou uns trabalhos muito bons, que até ganhou o primeiro lugar, e o professor falou sobre isso, que foi a melhor experiência que ele teve. Uma coisa é você falar de ondas, outra coisa é você levar um micro-ondas pra escola, mostrar como é que aquilo ali funciona. Porque um micro-ondas faz parte de sua vida, da vida de todo mundo. Agora, você mostrar a associação que aquilo ali tem a ver com Física, é outra coisa bem diferente, ele vai entender aquilo ali.

[Luísa]: Eu acho que o professor, ele tem que fazer o máximo para chamar a atenção do aluno. Porque muitas vezes o aluno, ele não gosta daquilo que o professor passa ou o que o professor escreve no quadro porque ele não entende a questão, ele não entende aquilo que o professor tá passando. Mas quando ele passa a viver, a se expressar, a saber o conteúdo através de expressões, fica muito mais fácil para compreender o conteúdo, porque, muitas

das vezes, ele aprende a gostar daquilo, através das aulas de corporeidade.

[Aldemira]: É, porque passa a fazer sentido pros alunos. Porque, veja bem, a minha área, Português, ela é bem complexa. Tem alguns assuntos de Português, mesmo, que eu fico me colocando no lugar do aluno. Por que que o aluno tem que saber, por exemplo, o que que é uma oração subordinada, substantiva, subjetiva... Pra que isso, né...? Aí, na hora de escrever um texto, expressar as ideias dele o aluno [Aldemira bateu com as mãos uma na outra, dizendo que o aluno não consegue], o que deveria ser o objetivo para o aluno... (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 22:05-28:02).

Luísa chama a atenção para a dimensão do saborear para o saber, quando coloca que para se compreender um conteúdo é preciso gostar e o gosto pelo conteúdo, para ela, pode ser suscitado através das expressões da corporeidade sobre esse conteúdo; o corpo sabe. Já Pedro traz para as aulas com corporeidade noções de aprendizagem pela pesquisa e essa sua ênfase me leva a ver essa mesma noção, aprender pela pesquisa, no pesquisador Rômulo e seu “*Selfie* botânico”. Eu me surpreendi com o envolvimento dos estudantes para nossa roda de conversa. Surpreendi-me também com a riqueza que vi nas considerações, avaliações, interpretações e análises deles. Para compreender isso, considere os esclarecimentos e convite que lhes fizemos, ao iniciar, para que se investissem nos papéis de pesquisadores, como nós, professores/as, em busca de uma análise sobre se a intervenção funcionou, ou não. Penso que isso deve ter motivado-os e penso sobre o poder docente e suas influências. Todavia, sobretudo, confirmou-se para mim uma função discente fundamental: ser espelho para professores/as.

Identifico nessas discussões ideias importantes para a questão desta pesquisa e busco um condensamento para que funcionem como uma unidade de significado, envolvendo a pesquisa e a corporeidade para a melhoria nas aprendizagens dos conteúdos disciplinares, com os seguintes sentidos (direcionamentos): 1) interações consigo, com o outro e com o mundo (holismo) - condição para os sentidos, para o reconhecimento reflexivo no outro e o distanciamento e investigação de si; 2) a coletividade e seus sentidos de segurança e corresponsabilidades; 3) a emoção, a corporeidade, a experiência estética e as relações interpessoais como vetores de suprimentos para as necessidades da inteligência; e 4) aprender pela pesquisa.

Quanto a oficina “Jogos teatrais”, os estudantes demonstraram, a meu ver, que vivenciaram uma experiência estética e, além disso, com a forma artística de sua peça teatral, apresentaram uma nova realidade para a escola, tão inserida em nossos cotidianos e pretensamente já conhecida de toda a sociedade. Escola que, por meio da arte deles, pode ser conhecida de outra forma, em outra verdade sua, ao mesmo tempo em que dá a conhecer também os próprios estudantes que a criaram, de outra forma e com outras

verdades, sendo a obra de arte que é. Concordo com a ideia de que toda obra de arte, independentemente de seu tema, fala também de seu autor, como se fossem todas elas autorretratos.

[Vitória]: A gente conseguiu pegar um tema que é nítido, taí todos os dias nas nossas vidas, só que a gente conseguiu passar para as pessoas de uma forma diferenciada. Mostrar mais profundamente o que estava se passando de um olhar aberto de quem convive. Não só contar uma estória, não pegar aí um livro, ou uma reportagem e... sei lá, desfragmentar os fatos que tá lá e cada um explica como quer e não coloca a ideia central.

Então, ali, quando a gente apresenta a questão de como está a escola, hoje em dia, eu tenho certeza que todo mundo que estava ali, que ouviu e que tava prestando atenção, passou a ter uma nova visão da escola de hoje em dia. Porque cada um tem o seu grupo na escola, então cada um enxerga a escola de um jeito. Por exemplo, eu sou um tipo de pessoa e cada um tem o seu tipo de estilo e aí, quando vai se tratar de um assunto, a gente tem nossa particularidade. Só que a gente nunca fala do todo, por exemplo: - Ah, cê gosta do professor de Português? - Ah, ele é legal. Aí, um dia o professor trata ele mal ele fala: - Ah, aquele professor é o maior saco, maior chato. Mas eu só perguntei como é o professor [risos], não perguntei se ele é bom ou ruim para você. E é a mesma coisa se a gente se tratar da escola. Se você pergunta para um aluno ele vai falar as coisas boas ou ruins que aconteceu com ele - pra ele e não da escola em si. E ali, não, a gente pegou a escola como um todo e expôs para todo mundo como que tá a situação.

Eu acho que todo mundo teve muita ciência, eu vi até gente mudando sobre... em questão de... tratamento da escola, dos materiais da escola... Eu vi, porque aconteceu até na minha sala mesmo, assim de eu pegar neguim quebrando cadeira e tudo, e eu falar: - Nossa, cê tá aí de parabéns, cê é o futuro desse mundo! Pelo amor de Deus...! O menino ficou com tanta vergonha que foi lá na Direção e pediu desculpas. Aí eu falei: então realmente a gente conseguiu fazer alguma coisa de diferenciado, porque cansamos da denúncia (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 28:02-30:39).

Em sua avaliação geral, Vitória disse ter feito várias aulas com corporeidade, com os três professores de nosso grupo pesquisador e ressaltou a importância do que ela chamou de a parte da pintura: foi assim que compreenderam o mural deles/as em nossa intervenção. Os estudantes fizeram suas narrativas sobre o trabalho deles/as com o “Mural Estético da Turma 3°C”:

[Luísa]: Com o Nei eu gostei muito da parte da pintura. Ele ensinou a gente a se expressar, cada um colocar o que que tinha aprendido, nas aulas. Essa aula foi muito interessante.

[Eu]: Foi uma provocação... A obra ficou inacabada, mas eu já enviei para nosso grupo de *WhatsApp*...

[Aldemira]: É, foi uma provocação... A proposta inicial era fazer um de cada, né, mas o próprio grupo de alunos sugeriu fazer um corpo só, com as partes de cada um...

[Luísa]: É, a gente gostou bastante, porque cada um pôs o que aprendeu na aula - uns escreveu, outros desenhou, cada um colocou seu ponto forte, ali. Você desenhou muito, lá, né? [Olhando para Rubens].

[Rubens]: Na hora de fazer o corpo eu não tava, mas depois... Ah, primeiro que eu já fiquei de boa, porque eu já trabalho com desenho, assim... Ficou muito interessante, também, porque deu para ver, por exemplo, o que rola na cabeça de cada um, né, véi... Porque, tipo: a partir do momento que cê... sei lá, tenta botar o que tá aqui, pra outro lugar, ainda com as cicatrizes de

convivência... sei lá... é um negócio bem louco (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 28:02-32:39).

Com as análises dos estudantes ressalto uma função para a experiência artística, a função de espelho para quem a vivenciou e, com isso, meu objetivo é explorar o potencial pedagógico da arte. Como já foi dito antes de mim, toda obra de arte é também um autorretrato de seu autor. Com a noção de Vitória sobre as mudanças que viu no comportamento dos estudantes em geral, depois da peça teatral, importa compreender também o poder pedagógico da arte. A escolha docente pelo trabalho pedagógico com as corporeidades e protagonismos dos/as estudantes - conforme tenho investigado com esta pesquisa - e uma pedagogia ativa que parece nortear tais escolhas, levam à uma educação para a criação, além da fruição de obras de arte. Daí, considero que, além de toda obra de arte poder funcionar também como autorretratos de seus autores, todo autor pode ser também seu próprio espectador. Para o caso de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e as melhorias que queremos para suas aprendizagens, importa investigarem-se a si mesmo, enquanto se inventam, enfrentando suas “cicatrizes de convivências” (Rubens, “Roda Final de Conversa com o/as Estudantes”). Para serem capazes de construir suas próprias metodologias de aprendizagem e seguirem pela vida. A meu ver, a arte e suas ‘loucuras’ em quebrar paradigmas pode ajudar muito nisso. Identifico nessas discussões uma unidade de significado envolvendo a função pedagógica da experiência artística e ressalto seus sentidos e direcionamentos para o/a estudante criador para a obra como espelho de seu criador.

O pesquisador Rômulo entrou na sala onde estávamos e pediu que abrissemos a “rodinha”, para ele se sentar conosco (Áudio: “Roda Final de Conversa 013”, 35:52-36:16). Perguntou sobre nossa roda de conversa. Quis saber como estava, no geral, se os estudantes estavam falando “altas” coisas boas ou reclamação. Respondi-lhe que eles só estavam falando bem, e que nós precisávamos questionar. Aldemira disse-lhes que queríamos ouvir o lado ruim, também. Aldemira e eu fizemos uma breve retrospectiva ao Rômulo sobre as reflexões que os estudantes já tinham feito e lembrei-lhe que se tratava da continuidade de nossas investigações sobre as noções iniciais que tínhamos com relação a corporeidade dos/as estudantes para as melhorias nas aprendizagens, mas agora especificamente com base nas experiências e avaliações dos/as estudantes com as aulas de nossa intervenção estética e interdisciplinar. Conteí a ele que Rubens disse que no início foi chato, ele não se sentiu bem, se sentiu muito envergonhado. Depois ele começou a achar engraçado e aí, ele disse que se ficar repetindo muito, ele se acostuma e depois

ele gosta. Rômulo riu muito com isso.

Rômulo começou questionando a nossa própria necessidade de avaliar as aulas da intervenção que fizemos e ressaltou nosso aparente paradoxo (paradoxo foi como passei a chamar): o de que a intervenção estética e interdisciplinar com corporeidade ajudou nas aprendizagens, mas poderia ter atrapalhado os conteúdos:

[Rômulo]: É... refletir sobre as aulas de nossa intervenção... O quanto valeu a pena - se valeu, se não valeu... O quanto a gente perdeu tempo para ver se há ou se não há perda de tempo...

E é interessante porque quando a gente imagina uma aula comum, ninguém, nenhum professor é chamado para fazer essa reflexão, se vale a pena, né... o quanto vale a pena, o quanto cê perdeu de tempo, o quanto cê investiu em tempo. Isso é interessantíssimo. A aula tradicional, não, você faz e é imposto porque existe um sistema que impõe que você tenha que dar a aula – no caso, o professor – e o aluno tem que receber (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 33:39-34:15).

[Luísa, interrompendo Rômulo]: É lei. E o professor tem que dar a aula em pé, no quadro e o aluno sentado, de cabeça baixa (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, 34:18).

[Aldemira]: Mas o professor tem um conteúdo a seguir. Ele pode... ele tem essa liberdade.

[Luísa, interrompendo para falar]: Mas e o que é mais fácil, pra gente aprender?

[Aldemira]: É, mas nem tudo cabe, né... A gente... não é que eu discordo... Assim, falando como professora, com mais de 20 anos de experiência, Rômulo também deve ter esse período, Vânia, também, não sei... Nem tudo cabe em uma aula diferenciada, assim... Há aulas que... Há momentos, por exemplo, em minha aula em que tem que partir mesmo pra aquela aula tradicional, gramática mesmo, no quadro, explicar... Pelo menos eu não encontrei a fórmula ainda de, de...

[Rômulo]: É preciso fazer uma atividade pedagóg..., com fim pedagógico mesmo, né, com o fim de você aplicar algum conhecimento relevante, você precisa de uma fundamentação, e a fundamentação, em certos momentos, o método mais adequado é o tradicional. Agora, o grande problema é que a gente generaliza isso de tal forma na escola, que a gente só usa esse método, esquece de outras possibilidades. Ou desconsidera.

[Eu]: Vocês tão falando que, às vezes, a aula tem que ser teórica e não pode ser prática?

[Rômulo]: É...

[Eu]: O que vocês acham [olhando para os estudantes]?

[Pedro]: Faz sentido, porque a gente tem que ter um ponto de partida, né, véi... É tipo quando eu dei aula de desenho aqui. Eu, por exemplo, tive uns 10 minutos de teoria, para eu aplicar o negócio. Como cê vai desenvolver o [inaudível], se eles não sabem para onde vão? (áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, 35:50).

[Rômulo]: Ah, você teve essa experiência, mesmo, né, que é aquele projeto que a gente tem que eu costumo dizer que é o mais bonito que eu já vi em todas as escolas que eu passei, que é a Semana Cultural, onde o aluno tem chance de ser o professor, né, passar um conhecimento, uma habilidade que ele tem... e o professor – é uma experiência que eu tive e é riquíssima -, o professor pode estar na situação de aluno. Já é na verdade uma inversão de lógica, de paradigmas das aulas, né, esses projetos, inclusive a Semana Cultural (áudio: “Roda Final de Conversa 013”, 35:52-36:16).

Esse olhar de Rômulo imprime novos significados para a Semana Cultural, deslocando-a de uma posição desimportante na hierarquia das disciplinas. Como o seu

próprio nome pode sugerir, esse evento pode ser remetido a um lugar de meras atividades culturais, a cargo das disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, as disciplinas moles do currículo. Eles/as continuaram o assunto sobre a relação teoria e prática para as aulas:

[Luísa]: Eu acho assim: tem que começar com a teoria, sim. Tem que ter sempre a teoria, que é a parte que a gente vai saber sobre todo o conteúdo. Mas, eu acho que se o professor começar a ser mais dinâmico com o aluno, se ele começar a querer fazer todo mundo participar da aula fica mais fácil – quando ele chama a atenção do aluno, quando ele parte para uma coisa diferente.... Aí, o aluno fala assim: - Poxa! É uma coisa diferente, eu quero participar, eu quero aprender, eu quero saber o que que o professor tá passando... Quando você começa a trabalhar a teoria de um jeito mais dinâmico pra o aluno aprender.

[Aldemira]: É quando o aluno vira o protagonista, né...

[Rubens]: Eu acho que tem que ter os dois. Não dá pra aprender quando fica só na teoria, não. E também não dá para aprender só a prática. Tipo: também tem que explicar... É isso aí.

[Pedro]: É igual eu falei, tem que mostrar o caminho, né...

[Rômulo]: Eu esqueci de registrar que uma das experiências que eu tive foi ser aluno, na Semana Cultural... Eu fui aluno! [Na oficina de desenho, onde um aluno foi o professor].

[Vitória]: Eu acho que.... Eu sou da mesma opinião que todo mundo. Porque não adianta você tentar partir de uma coisa nova, tentando ser extravagante, que não é bem por aí, não. E ao mesmo tempo, não adianta você também ficar ali na mesma teoria o tempo inteiro, até que se torne chato. Aí, as pessoas acabam ficando desinteressadas e, no final, ninguém aprende nada.

[Aldemira]: E até porque o mundo tá avançando muito rapidamente, né, as tecnologias... Então, não dá para um professor ficar ali, só no quadro e pincel, hoje. Porque a aula fica desinteressante. Qual é o interesse do aluno ficar ali, passivamente? Ele tem que protagonizar, também. Porque, se não, ele não tem aquele interesse em aprender, fica tudo muito maçante, muito cansativo. Ele tá com a tecnologia ali, à disposição dele. Ele quer informação, ele vai atrás. Ele quer saber o que é isso, ele vai atrás, pesquisa... Ele precisa, justamente, dessa parte... Como é que é o termo que a gente utiliza adequando a corporeidade? Ele precisaria se utilizar dos sentidos que ele dispõe, para as aulas... ele tem que vivenciar, ele tem que interagir. Ele tem que socializar. Porque se fosse somente pela informação, ele poderia ficar em casa, acessando a Internet. A escola tem um outro papel!

[Eu]: Eu acho que essa palavra que você usou, protagonismo, já é uma palavra que eu acho que dá conta. Agora, tem uma outra ainda mais relacionada ao corpo que é performance. A gente ter esse protagonismo e fazer as nossas performances, em sala de aula. E ocupar esse centro, junto com esse professor, né... Não ficar na periferia [olhando para Pedro]. Enquanto nós esperávamos a professora Aldemira, ali fora, antes de abrir a sala, nós conversamos sobre coisa que não tinha nada a ver para nossa roda de conversa, mas agora eu fiquei pensando: você me falou de uma certa homogeneização, na maneira de vestir, de andar, de comer, de falar, de namorar... Tá todo mundo igual, hoje em dia, como que pasteurizados. Como que é isso, pensando nisso que a professora Aldemira falou, de uma sala de aula em que os estudantes são chamados a serem protagonistas e se expressarem com todos os sentidos ...?

[Pedro]: Olha, é igual por exemplo - até uma analogia que eu tô estudando nesses últimos trabalhos com desenho agora, até trouxe para externar isso pra Semana Cultural – que é o quê? Que a gente tem que ter três regras pra gente aprender as coisas: a gente sempre ler muito – tanto pra gente ter informação, quanto pra criar criatividade; praticar muito, porque nada sem treino é útil e nem vai para frente; e a terceira é a perder a sanidade. Porque, tipo (e é uma coisa que eu faço para mim): por que que eu me visto diferente,



faço diferente, faço essas coisas diferentes? O povo fala que eu sou louco, mas vai perguntar, cara: o que que é ser normal? O cara fica assim, uma boca aberta, um pouquinho de baba, assim, descendo assim, no canto da boca...

É tipo aquele negócio, quando eu falo pra pessoa perder a sanidade, é pra falar... começar a ser mais ela mesma! Fugir desses fatores, pô. E tipo: isso vale muito a pena. Que, se não, a gente vai o quê? Nesse *looping* até o resto da vida? Ficar sempre aqui e prestar a atenção no burocrático. E depois partir para a outra, ou seja, o trabalho. E aí ficar nisso o resto da vida... Tipo: fugir disso, entendeu?

[Aldemira]: Hoje em dia também - e deve fazer parte do perfil do novo aluno, não é, o aluno da atualidade -, é o instante de pesquisa. O aluno hoje ele não pode ficar na sala de aula somente esperando que o professor, né, vá lá, passe o conteúdo e cobre isso. Se ele realmente quiser aprender, quiser trilhar o caminho da aprendizagem ele tem que se comportar como aluno pesquisador. Porque tem as informações. E o professor também, ele precisa trabalhar isso com o aluno, incentivar os alunos a praticarem a pesquisa. Porque um determinado tema, por exemplo, você tem lá e o professor faz aquilo que você colocou [olhando para Vitória], tem que dar o pontapé, mas o aluno tem que correr atrás e pesquisar, buscar outras informações. Ele tem que aprofundar aqueles conhecimentos, não pode ficar limitado só naquilo ali. E aí ele vai longe. Porque o tempo de sala de aula é muito pequeno.

[Eu]: O professor tem que dar o *start* nos estudantes? O Rômulo fala isso: o professor tem que dar o *start* [rindo].

[Rômulo, rindo]: É, tem que dar o *start*...

[Eu, perguntando para Pedro]: Pensando nesse panorama aí, o da pasteurização, você acha que um trabalho como esse, com corporeidade, ele tem a capacidade de interferir nesse *looping*, que você falou?

[Pedro]: Ô, e como! E como...

[Eu]: Me fala como...

[Pedro]: Pô, igual eu falei, pô... O que falta hoje em dia é as pessoas serem mais elas, pararem de pensar, tipo: - Ah, vou fazer isso pra que os outros pense tal coisa... Ela vai começar a pensar: - Véi, eu tenho que fazer algo pra eu fazer - ser tal coisa, pra eu pensar tal coisa. Poxa, incentiva pra caramba! Dependendo da matéria que for rolar esse tipo de abordagem, poxa, isso pode mudar uma pessoa! Ela pode realmente criar um interesse em algo que esteja dentro daquela matéria.

Igual, por exemplo, um colega nosso que fez um trabalho de Artes com aquela apresentação do teatro. A gente fez a peça baseada na cena de um filme, que foi o filme *Scarface*. Ele foi lá e olhou sobre o elenco e viu o nome do diretor, *Brian De Palma*. Beleza, ele pegou o nome *Brian De Palma* e jogou na *net*, foi pesquisando, viu outros trabalhos dele, começou a ver outros filmes, começou a procurar... Tipo: ele já passou pra os filmes do *Quentin Tarantino*, daquele dia prá cá. Tipo: *Quentin Tarantino*, um nome [inaudível] no cinema. Um cara que começa no púlpito do cinema! Descobrir o mundo do cinema, assim, fica muito mais fácil pra pessoa, ela começar a ver mais em termos de cultura - sai daqui vai pro teatro, do teatro vai pra música, e a porra toda. Aí, depende mais da personalidade...

[Vitória]: Define a personalidade... Define a personalidade, define gosto. Porque assim: é que nem o que se vê hoje, né, qual é a base de tudo? A família é a base para você ter educação, a escola é a base pra você ter conhecimento e por aí vai... Mas, no final das contas, a pergunta é: Quem é você? Você é o que você quer ser ou você é o que a mídia quer que você seja, o que seus familiares querem que você seja, seus amigos, seus conhecidos próximos querem que você seja? Hoje em dia a gente anda muito sem personalidade, sem ser quem você é, por essa questão: a gente tá muito globalizado, tá tudo muito cheio de informação e a gente tá perdendo a vontade do eu. Pedro falou nesse ponto aí, de abranger as questões, que é tipicamente! Porque você vê as pessoas falando: - Ah, eu odeio tal coisa. - Por que que você odeia tal coisa? - Ah, porque minha mãe disse que é ruim. - Ah, mas, sua mãe disse que é ruim por quê? - Ah, não sei, porque ela disse que é ruim, eu também

acho que é ruim.

[Eu, para Vitória]: Você e Pedro, agora por último, em nossa conversa, falaram várias vezes a palavra eu: encontrar um eu próprio. Mas eu estou relacionando com uma outra fala, agora mesmo, em que você falou que no coletivo fica mais fácil. Como que é esse jogo entre o eu e o coletivo?

[Vitória]: É porque a gente é muito bombardeado todos os dias com muita informação, com muita, é... crítica, que faz com que acabe ficando meio que isolado, a mercê daquelas pessoas. E aí você acaba perdendo o que você é e querendo que as outras pessoas o sejam porque você tá meio que vestindo uma capa pra isso, você não tem mais como se expressar. E quando você faz um trabalho com o corpo das pessoas e cada uma querendo falar, agir como ela quer, ou como ela quer ser, você tem também aquela disponibilidade de falar assim: eu também posso fazer isso? Será que eu também posso fazer aquilo? Ou eu posso ser isso, ou eu posso ser aquilo... Fica mais fácil para você lidar com essa situação, sem querer se deixar ser julgado. Porque a gente não faz determinadas coisas com medo de ser julgado. E quando você tá no coletivo, não, você sente uma proteção, você se sente mais seguro, pra poder agir de outra forma.

[Aldemira]: Porque divide responsabilidades... (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 36:30-48:10).

Perguntei se alguém gostaria de acrescentar algo mais e o grupo brincou com isso, colocando que Rubens, que falou gostar mais de escrever, gostaria de escrever umas cinco páginas para nossa conversa.

Diante da riqueza das ideias que surgiram com esse nosso encontro, o que pareceu ter sido também a percepção de todos os presentes, ressalté a importância de nossa roda de conversa para nossa intervenção e o valor das análises dos estudantes. Aldemira declarou o seu reconhecimento sobre o valor das participações daquele grupo. Rômulo, Aldemira e os estudantes finalizaram suas considerações, sobre o bom termo de nosso encontro e o valor das avaliações, reflexões, críticas e ideias desenvolvidas pelos/as estudantes:

[Rômulo]: No final, é o que importa. O que mais importa é a expressão deles. Porque a partir daqui a gente vai, ou assumir o tradicional, o jeito de sempre - que a gente tá aqui mostrando nossa aversão - ou a gente vai partir dessa experiência para a mesma, ou para outra melhorada (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 36:30-48:10).

[Vitória]: Você fica bem satisfeito quando vê que as pessoas estão bem. Até porque, você é minha professora de hoje [olhando para a Aldemira] e eu posso ser, sei lá, a professora do seu filho, no futuro, ou pode ser de seu neto, e por aí vai... A pessoa para quem você vai entregar o seu filho.

[Rômulo]: E olha o conforto que traz, você [olhando para a Vitória]... Você percebe que tem uma coisa errada no modo de fazer, no modo comum de fazer, mas tem hora que você se sente abandonada, isolada, porque ninguém tá pensando, ninguém tá fazendo essa crítica. É como você disse, você se isola, né, agora você chega num grupo que tá todo mundo pensando a mesma coisa e buscando alternativa.

Alternativa boa, né? Porque se a que a gente tem, elas têm suas falhas. Ela presta o seu serviço, como a gente discutiu, mas tem suas falhas. Mas a partir disso, o que que a gente faz, né? A gente repensa e constrói o quê, com isso? Então, isso traz um conforto, você saber que não é o único incomodado, que tem mais gente incomodada.

[Aldemira]: E tem mais uma coisa que eu queria acrescentar é que, muitas vezes, esse trabalho que o professor se propõe a fazer com os alunos, de uma aula mais interativa, onde eles tenham a oportunidade de se integrar, de trabalhar juntos, de trabalhar no coletivo, ele tem um objetivo final tão grande!

[Luísa]: Tem a parte também dos olhos do professor com o aluno, né... Muitas das vezes o aluno pode ser aquele aluno chato, que o professor.... Ou, se não, quando ele é bem desinteressado da matéria, quando ele fica no fundo da sala, quando ele quer só bater papo, ou quando ele nem assiste as aulas. É aquele aluno chato pro professor, insuportável. Aí, quando o professor começa a dar algo diferente, uma proposta diferente pro aluno, que ele acaba se interessando, aí ele passa a ser olhado com outros olhos, o professor começa a olhar a sua qualidade, começa a ver aquilo que ele tem e que a maioria dos outros alunos não tem, né... Ele começa a ver o aluno com outros olhos, isso é muito importante, ele passa de um aluno chato para um aluno interessado, inteligente (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 48:40-53:12).

Essas avaliações e reflexões finais foi como um encontro, dentro do espelho, com professores e estudantes refletindo-se uns nos outros. Por exemplo, um estudante interrompeu a professora para criticar aulas expositivas sempre iguais, enfadonhas, com professores que ministram sua aula em pé, no quadro e alunos que permanecem sentados, de cabeça baixa. A professora rebateu essa crítica, defendendo a liberdade dos professores e atitudes assim, argumentando com a exigência dos conteúdos. Outra estudante entrou na conversa e sugeriu que os professores deveriam se indagar sobre como seria mais fácil para os estudantes aprenderem melhor. A professora rebateu, novamente, afirmando que, de acordo com sua experiência de mais de 20 anos de profissão, ela sabia que nem todo conteúdo disciplinar cabe em aulas diferenciadas. Outro professor entrou na conversa reforçando, inicialmente, o que disse a professora, falando que se a atividade tem fins pedagógicos, faz-se necessária uma fundamentação e que, em certos momentos, o método mais adequado é o tradicional. O problema, segundo ele, é que o tradicional se generaliza, fazendo os professores esquecerem-se ou desconsiderarem as outras possibilidades. Afirma que, diante disso, o que mais importa é a expressão dos estudantes, pois as avaliações e análises sobre a intervenção levaram às reflexões sobre se vão continuar assumindo o tradicional - o jeito de sempre, para o qual foram demonstradas aversões gerais - ou se vão partir para novas experiência, com melhorias como as que foram experimentadas com a intervenção. Para essa consideração sobre a fundamental função discente de espelho para os professores, ressalto também esse aspecto demonstrado pelas inteligibilidades vividas com o valor das docências, no sentido freireano, como a reunião de significados discentes e docentes.

Ao final de nossa conversa e com o êxito de nossas interações, Aldemira perguntou-me por que eu não tinha gravado um vídeo e feitos fotografias nossas. Deixei

claro a eles que as imagens identificadoras das pessoas e nem mesmo a voz que foram capturadas por mim não serão publicadas pelo meu trabalho de pesquisa. Agradei a todos. Aldemira perguntou se não íamos continuar com a intervenção, no ano seguinte. Respondi com minha convicção de que, de certa forma a intervenção iria continuar nos próximos anos, pois nossas aulas, tanto as deles no CEM-03, quanto as minhas, em Goiânia, não seriam mais as mesmas, depois do que vivenciamos com nossa pesquisa-ação. No entanto, devido à minha necessidade de finalizar o texto dessa pesquisa, já não poderia me fazer tão presente à escola. Que eu poderia voltar ao CEM-03 mais vezes, mas que não participaria diretamente das aulas dos professores.

Agradei e demonstrei minha gratidão a eles, não apenas por aquela nossa conversa, mas por toda a nossa convivência, durante aqueles dois anos. Terminamos a conversa falando sobre a cidade de Goiânia, com as imagens positivas que demonstraram ter dessa cidade, repetindo o que outras pessoas de Brasília - na UnB ou na Quadra 411 Norte - ao sempre me demonstrarem uma simpatia por Goiânia. Minha impressão foi que as pessoas em Brasília têm uma imagem positiva de minha cidade e parece que isso se transferiu um pouco, talvez, para a boa receptividade que senti durante os dois anos que ali morei, para esta investigação. Falei-lhes um pouco sobre Goiânia. O sinal soou, desliguei o gravador. Despedimo-nos.

Nesse capítulo, relatei as experiências em busca de possíveis respostas para a questão de como o trabalho pedagógico e estético com a corporeidade dos participantes pode contribuir para a melhoria nas ecorrelações de aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos. Para a construção de significados, pautei-me nos pressupostos teóricos presentes na questão desta pesquisa.

Ao caminhar para a finalização da escrita deste capítulo com o relato das experiências e a busca de uma primeira compreensão das inteligibilidades dos pesquisadores, um quadro se configurou, com a identificação e o isolamento das unidades de significados que tomarão parte para a criação das categorias matrísticas, no próximo capítulo. Escolhi os acontecimentos empíricos que, a meu ver, têm valor potencial para a investigação de como um trabalho estético e transdisciplinar com a corporeidade dos estudantes pode contribuir para a melhoria das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Foram identificadas 30 unidades de significados, conforme o quadro a seguir:

UNIDADES DE SIGNIFICADOS IDENTIFICADAS
1 Pertencimento; ocupação e criação de espaços e bem-estar; participações na tomada de decisões educacionais como construção do futuro: dos informes, das informações e dos mistérios na escola.
2 Trabalho, vida e produção de si: trânsitos espaciais e trânsitos temporais para estudantes e professores; autoprodução ontológica; interior-exterior - mundos existenciais.
3 O caráter de experimento para as novas aulas: saber e não saber como atitude epistemológica; processos da criação artística para metodologias docentes e a criação das novas aulas; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e criatividade.
4 Timidez, vergonha pessoal docente; mitificações para o ato criativo de novas aulas. Conflitos e sofrimentos docentes. Necessidade de aparências de altivez e experiência profissional; idealizações e mitificações de conteúdos que não estão no currículo; conflito entre o caráter de experimento e necessidade de sistematizações metodológicas fixas; contribuições da experiência artística e inteligibilidades locais para a autopoiese docente; interdisciplinaridade e formação docente: hierarquias interpessoais e disciplinares.
5 Do amor para as socializações docentes.
6 Recursividade, sustentabilidade e progresso para a construção de conhecimentos. Objeto estético: percepções e expressões estéticas transversais para a criação de recursos didáticos para as aulas.
7 Professores, disciplinas e pedestais: igualdade de valor entre as disciplinas, professores e estudantes; corporeidades, lugares e espaços nas relações de poder.
8 Educação de Jovens e Adultos: vergonha, autoestima e relações sociais; autoprodução de si mesmo/a, aprendizagem, corporeidade e ecologia humana.
9 Composição para aulas, como um construto estético: sentidos compositivo, formal, ético e existencial para o tratamento entre os participantes.
10 Sustentabilidade: permanências e progressos rumo a completudes acadêmicas escolares.
11 Princípios da corporeidade para a Educação de Jovens e Adultos; corporeidade como critério de cognição; relação teoria e prática para a EJA.
12 O velho e o novo para novas aulas com a Educação de Jovens e Adultos: segurança técnica docente e segurança existencial docente - liberdade de ser e criar.
13 Protagonismo, corporeidade, experiência estética e a interação sujeito-objeto, nas experiências com arte.
14 Organizações, reorganizações e desorganizações do sistema. Do tempo, espaços e grades curriculares. Os sentidos do tempo e percepções de completude para as etapas.
15 Professores: aulas normais e diferentes, repetição e/ou reinvenção de si. Busca por quietude e zonas de conforto. Necessidades estéticas vitais de novas percepções e

expressões de si, do outro e do mundo.
16 Exigências dos conteúdos x abertura para novas experiências docentes. Sentido de contradições para a intervenção; desejo de hegemonia. Sentido de impossibilidade para as mudanças. Sentido de questionamento e desafio da realidade, ao se provocar atividades com o corpo, com o cérebro fazendo parte.
17 Unidade e harmonia do todo e suas partes contrastantes; perca da sanidade e inversões de ordens, a mente como o real limite e paz, amor e união entre as pessoas.
18 Corporeidade para as aprendizagens: felicidade, bem-estar individual e coletivo e inteligência; corporeidade e memória; vergonha e expressão autônomas de si para a criatividade e a inteligência.
19 A pesquisa e a corporeidade: interações consigo, com o outro e com o mundo (holismo) como condição para os sentidos e o reconhecimento reflexivo no outro e para o distanciamento e investigação de si. A coletividade e seus sentidos de segurança e corresponsabilidades. A emoção, a corporeidade, a experiência estética e as relações interpessoais como vetores de inteligência. Aprender pela pesquisa.
20 A função pedagógica da experiência artística: o/a estudante criador e a obra como espelho de seu criador.
21 Término dos estudos para melhoria de vida: sonhar sozinho; solidão, individualismo e meritocracia.
22 Conteúdos acadêmicos existenciais: utilidade do conhecimento escolar para o cotidiano da vida dos estudantes.
23 Cansaço dos trabalhadores - estudantes e professores - e o jeito do professor dar aulas.
24 Da apatia dos estudantes para as ecorrelações na Educação de Jovens e Adultos.
25 Da importância de encontros coletivos docentes para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.
26 Estrutura processual para a intervenção com a Educação de Jovens e Adultos.
27 Aspectos metodológicos para a intervenção: interdisciplinaridade; trabalho colaborativo docente; criação coletiva de aulas compartilháveis e adaptáveis; diálogos e estudos docentes para trocas para as regências dos conteúdos disciplinares.
28 Dos interesses políticos docentes e discentes na Educação de Jovens e Adultos.
29 Da natureza da Educação de Jovens e Adultos: necessidade de diminuição dos conteúdos e do tempo.
30 Avanços para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: consciência política para os projetos político pedagógicos.

Tabela nº 6: “**Unidades de significados identificadas**”. Organizada por mim, de jun. a jul. de 2016 e jan. de 2017. Fonte: Diário de Itinerância.

Além de proporcionar uma visualização geral das unidades de significado e seus

sentidos, esse quadro com a identificação das unidades de significado tem também a função de ir me inventando, como pesquisadora.

Enquanto eu escrevia este capítulo que ora finalizo, algumas ideias apareciam e desapareciam, transpassando em meio às unidades de significado e deixando-se entrever, como que em um esconde-esconde. Para que não desaparecessem, em um repente, fui anotando-as em rápidos esboços, à frente. Partindo desses traços iniciais, no próximo capítulo busco a composição de um quadro de declarações teóricas gerais que, por serem intrínsecas e perpassarem as unidades de acontecimentos significativos, possam agrupar os acontecimentos em conjuntos de marcos teóricos – as categorias matrísticas.

A identificação das unidades de significado foi influenciada pela hipótese sobre o que chamo de “ecorrelações de aprendizagem” e de minha expectativa pelas possíveis melhorias que uma estrutura processual estética, pedagógica e transdisciplinar possa realizar no interior das aprendizagens com a Educação de Jovens e Adultos. Foram os problemas para a Educação de Jovens e Adultos que me moveram e meu olhar inicial não passou de um esboço e, justamente por seu caráter de incompletude e provisoriidade, acolheu e manteve as intuições iniciais que me possibilitaram a proposta para a tese envolvendo as ecorrelações de aprendizagem.

#### 4 ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM: CATEGORIAS MATRÍSTICAS

As escolhas que fiz ao longo do capítulo anterior, para a identificar as unidades de significados para as categorias matrísticas de análises (neste capítulo, à frente), estão influenciadas pelos sentidos de ecorrelações de aprendizagem e as noções de que não se pode estudar os seres humanos fora de sua casa, de seu território e esse território é feito de relações. Quando falo ecorrelações de aprendizagem, falo da ecologia humana. Quando falamos *eco* falamos de ambiente, no sentido de casa – *oikos*, do latim. “Eco” é uma rede de relações, materiais e imateriais, que se estabelece entre os seres de uma determinada comunidade entre si e com os seus ambientes, ressaltando-se, em sentido específico, o significado de ecologia para a palavra ambiente. A ecologia é uma ciência das relações. De acordo com Silva (2002):

[...] a ecologia estuda o fenômeno da vida a partir daquilo que emerge das relações entre os vivos e entre estes e a natureza que os suporta. A este espaço no qual diversas espécies vivem cooperativamente entre si e com a natureza chamamos ecossistema, que significa o sistema com a complexidade necessária para gerar, manter e regular a vida em todas as suas relações, formas e necessidades” (SILVA, 2005, p. 62).

A escola pode ser vista como um ecossistema e ecossistemas podem estar bem, sustentáveis, fortes, com relações bem entrelaçadas; mas podem estar em crise, como, geralmente, estão as escolas - com seus ecossistemas degradados.

O que estou chamando de ecorrelações de aprendizagens são relações de relações, sociais e ambientais, e considero que esse ambiente para a Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por uma plenitude de sentidos instituídos e instituintes - com sentidos instituídos, mas também com os direcionamentos daqueles que querem mudar (CASTORIADIS, 1992). A ecologia humana diz respeito às relações dos seres humanos entre si, da ética, da estética, da corporeidade, como nos relacionamos com nosso corpo, com os outros elementos vitais favoráveis e com todos os seres, na teia de sustentação da vida. Maturana (2002), ao considerar a aceitação mútua e a emoção do amor como uma relação social por excelência, aproxima-se do conceito de ecologia humana.

Os problemas da Educação de Jovens e Adultos que me inspiraram e encorajaram para a proposição desta tese envolvendo as ecorrelações de aprendizagem - estas apenas como uma intuição, a princípio - são problemas graves e antigos, conforme atesta a literatura, e parecem ser um termômetro dos fracassos gerais da educação brasileira, ao longo do tempo. Conforme a pesquisa bibliográfica e conforme o que tenho observado em meu trabalho docente, para aqueles e aquelas que voltam a frequentar a escola, além de todas as suas dificuldades sociais e existenciais, o esperam também as dificuldades pedagógicas docentes,



com abordagens para Educação de Jovens e Adultos como atividades culturais, por exemplo. Ou os exemplos ainda persistentes, no Brasil, de aligeiramento para essa educação e a persistência de noções de suplência para a mesma.

Para esta investigação, o problema que escolhemos com a pesquisa-ação, conforme o definido e nomeado inicialmente pelo pesquisador coletivo, foram as ‘dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes’. Inquietei-me, ali mesmo, com esse enunciado, enxergando-o em um círculo recursivo fechado e negativo porque estava condicionado por uma relação simples de causa-efeito. Busquei pelos seus conceitos implícitos: tais dificuldades seriam advindas de uma vida leiga, ignorante de conhecimentos escolar e cultural e, por isso mesmo, fadados aos fracassos - tácitos naquela expressão. Fracassos também nas expectativas e disposições mentais de muitos profissionais sobre as possíveis e até mesmo prováveis reprovações, das quais os estudantes comumente são considerados os responsáveis. As chamadas evasões ou interrupções escolares também são exemplos de fracassos recorrentes entre esses estudantes e às quais, muitas vezes, é-lhes atribuída toda a culpa.

Assim, ainda mais longe da escola, aumentariam suas ignorâncias e também suas dificuldades de aprendizagem. Prosseguindo na linearidade dessa relação simplista de causa-efeito, as noções de suplência para uma Educação de Jovens e Adultos podem ser justificadas e entendidas como uma educação para pobres, encerrados em seus pobres destinos. Os aligeiramentos empreendidos por sistemas educacionais, não raro podem ser justificados por uma pressa atribuída aos próprios estudantes. Aligeiramentos irrefletidos e desprovidos de uma visão crítica sobre um pragmatismo exacerbado para a vida, tanto entre estudantes quanto entre profissionais da Educação de Jovens e Adultos, enfim, em nossa sociedade em geral. Nesses casos chegamos, a meu ver, ao cúmulo de olhares reducionistas simplificadores e visões lineares presentes em justificativas baseadas de forma populista em uma pretensa exigência discente, pouco investigada, para os aligeiramentos impostos à Educação de Jovens e Adultos.

Em nossa pesquisa-ação, logo considerei o conceito implícito dos significados iniciais com a expressão ‘dificuldades de aprendizagem dos estudantes’. Compreendi criticamente o isolamento e o foco de uma parte da problemática em prejuízo de uma visão mais global da questão, visão que, inevitavelmente, leva o/a professor-pensador a envolver-se também política e eticamente. Ressenti-me do prejuízo de conceitos assim para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Compreendi quão tragicamente os retrocessos, incompreensões e problemas - muito mais políticos e existenciais do que técnicos - discutidos

por autores da Educação de Jovens e Adultos se confirmam e podem se retroalimentar no chão da escola.

Considere a expressão ‘dificuldades de aprendizagem dos estudantes’. Refletindo com as teorias que havia escolhido com a pesquisa bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos e abrindo o problema para as relações recíprocas entre as questões e os critérios que destaquei para essa educação, logo me apareceu uma alternativa para aquela nossa abordagem inicial do problema em construção – o que me encheu de ânimo para continuar. A meu ver, se mais difícil - dada a complexidade das relações de influências recíprocas e aparentemente sem controle, com a retirada do foco apenas de cima dos estudantes, com aquela nova abordagem que estava se configurando - desabrochava-se para mim outra possibilidade, muito mais plena das realidades dos participantes da pesquisa-ação, inclusive aberta para nossas possibilidades autopoéticas. Considerei que valeria a pena enfrentar as complexidades, pois a nova abordagem que me ia surgindo surgia configurava-se de forma mais promissora, repleta de futuro, porque era sustentável e amorosa. Essas intuições me vieram mesmo antes de eu aprofundar o estudo das teorias da ecologia humana, com o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica para esta investigação. Naquele momento, antes mesmo dos exames de qualificação para esta investigação, o problema reconfigurou-se para mim, assim mesmo, em forma de uma figura - mentalmente e como que em um clique. Imediatamente foi necessária sua materialização e o texto que eu pude criar para meu *insight*, naquele momento, foi um texto imagético:

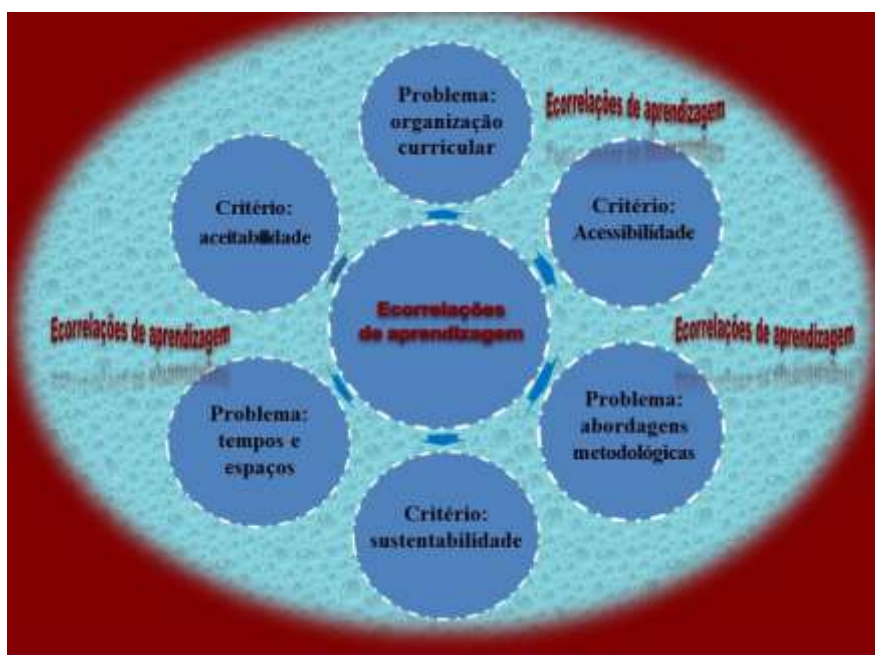


Figura nº 20(a): “**Insight: Sustentabilidade para ecorrelações de aprendizagem**”.  
Desenho digital. Vânia Olária, maio de 2015.

No jogo entre a figura e o fundo dessa imagem eu sentia seus espaços vazios, abertos para abrigar o futuro: as possibilidades ainda não tão claras, para mim, apenas intuídas, naquele momento. Eu olhava para os vazios dessa imagem e os via como lugares para o que eu ainda não podia elaborar. Essa imagem foi reconstruída pelo olhar de um colega que a enxergou como uma flor. Penso que tanto os conteúdos de ficção de uma imagem, quanto os conteúdos virtuais de uma flor, com sua promessa de frutos, podem ser relacionados às ecorrelações de aprendizagem, uma tese que se abre em uma natureza de proposta, proposição.

Minha proposta inicial com as ecorrelações de aprendizagem constitui-se nas redes relacionais de influências recíprocas e enviesadas entre três problemas e três critérios destacados para a Educação de Jovens e Adultos, comumente separados em domínios diferentes, na escola. Confiei nas possibilidades de que a reunião de práxis diversas, antes separadas em domínios diferentes de ideias, pudessem se reconfigurar em novas relações e reorganizações autopoéticas e contribuíssem para reconstruções críticas interessantes à Educação de Jovens e Adultos. Deparei-me com três problemas: 1) a distribuição de tempos espaços das disciplinas e carga horária de funcionamento; 2) a organização dos conteúdos das disciplinas; e 3) abordagens metodológicas para as aulas e a diversidade presente na Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidos já no pré-projeto para esta investigação. Com a noção de interação e influências múltiplas entre as questões destacadas para esta pesquisa, busquei os critérios da conceituação de Valdés (2014, p. 18) para a Educação de Jovens e Adultos como ferramentas teóricas para a compreensão dos problemas envolvidos pela situação-problema-desafio de nossa pesquisa-ação. Lancei mão, de forma reconfigurada, dos critérios que os autores tiram de sua conceituação, utilizando-os com uma tradução específica para aquela minha primeira busca de noções teóricas para as ecorrelações de aprendizagem.

Por exemplo, ao estudar o quarto e último critério, “responder e dialogar com as especificidades e contextos dos educandos” (VALDÉS, 2014, p. 18), reinterpretei-o enfatizando um caráter transversal e nutritivo que vejo nesse critério, ao preconizar interações dessa educação com as necessidades e com as culturas discentes, como uma questão de sustentabilidade para as ecorrelações de aprendizagem. Considerei a necessidade de uma

abordagem integral para o enunciado inicial de nossa situação-problema-desafio – ‘dificuldades de aprendizagem’ - inserindo-a em uma paisagem mais ampla do território escolar, com seus ambientes físicos e imaginários, instituintes e instituídos e com as influências recíprocas de suas relações. Invocando pelas ecorrelações de aprendizagem, redefini o quarto e último critério, proposto por Valdés (2014): “responder e dialogar com as especificidades e contextos dos educandos”, chamado de “adaptável” (VALDÉS, 2014, p. 18), interpretando e renomeando-o como “sustentabilidade” e utilizei-o na busca de compreensões dos três problemas destacados para a reconceitualização de nossa situação-problema-desafio, passando de “dificuldades de aprendizagem dos estudantes” para “ecorrelações de aprendizagem”.

O critério de “sustentabilidade” tornou-se o critério principal para a compreensão dos problemas levantados por nossa situação-problema-desafio com a Educação de Jovens e Adultos. Com isso, altera-se o raciocínio, deslocando noções individualizantes implícitas no enunciado ‘dificuldades de aprendizagens dos estudantes’ para noções sobre as relações recíprocas internas entre as questões, relações recíprocas internas entre os critérios, bem como as relações e influências recíprocas entre critérios e questões. Com o progresso de meus estudos para esta investigação, um novo desenho se fez.

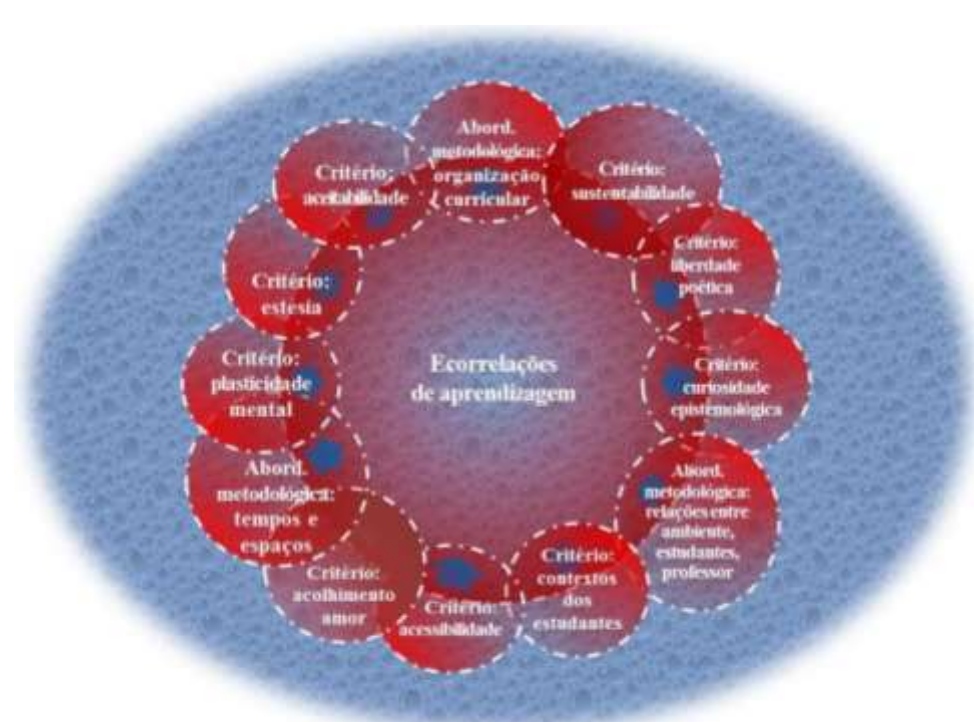


Figura nº 20(b): “Ecorrelações de aprendizagem”. Desenho digital. Vânia Olária, jan. de 2017.

Por se tratar também de uma questão de método, o que antes eu via na primeira imagem como problema agora ressignifica-se com o sentido de “abordagens metodológicas”. No centro estão as ecorrelações de aprendizagem, dialogando com o contexto dos estudantes, este deslocado para as pétalas, junto com os critérios. As ecorrelações de aprendizagens constituem a mandala de centro. Em interações com os critérios, as ecorrelações de aprendizagem se colocam em diálogo, buscando transformações para as abordagens metodológicas: a organização curricular das disciplinas, os tempos e espaços das disciplinas e as interações ambiente-professor-estudantes. Os critérios são atitudes de aceitação... Critérios para quê? Para que uma ecorrelação seja favorável. Para isso, um critério fundamental é o critério de sustentabilidade da aprendizagem de jovens e adultos. Interesse-me pelo o que é necessário para que se promova ecorrelações de aprendizagem. Aceitabilidade, “no sentido de que a educação deve contar com padrões baseados em direitos humanos, para professores e estudantes” (VALDÈS, 2014, p. 22) é, a meu ver, a face formal e jurídica para o acolhimento - esse respeito pelo legítimo outro, essa aceitação mútua com a disposição corporal que conhecemos como “amor” (FREIRE, 1996; MATURANA, 1997; REIS, 2011). Para uma promoção das ecorrelações de aprendizagens importa também que se desenvolva curiosidade epistemológica e liberdade poética – criação e autocriações de si, para estudantes e também para os professores, pois os alunos não terão curiosidade epistemológica e vontade de criar e se reinventarem se o professor não sente e não pode contar com isso, consigo próprio. Estesia, critério voltado para nossa capacidade de nos sentirmos integrados com os outros e o mundo e que nos proporciona prazer pela harmonia dessa integração e o sentimento de beleza, mesmo que muitas vezes, uma trágica beleza. O critério da plasticidade mental enfrenta os pragmatismos e favorece visões para diferentes realidades, complementares, opostas e em relação de relações (MATURANA, 1994, 2002; MERLEU-PONTY, 1999; MORIM, 1973, 1986, 1998,1999).

Assim, é com as subjetividades e pressupostos construídos em uma interlocução teórica com a ecologia humana que me debruço sobre o quadro das unidades de significados identificadas no capítulo anterior, em busca de suas lógicas emergentes e possíveis respostas para as ecorrelações de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Foi influenciada por essas predisposições teóricas que fiz as escolhas, dentre todos os acontecimentos do chão do CEM-03, aqueles que vieram para a escrita deste

texto e, dentre esses, os que considere importantes para as investigações sobre como o trabalho com a corporeidade dos participantes pode contribuir para as correlações de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Com tais pressupostos em mente segui escolhendo, dentre as experiências relatadas, aquelas que identifiquei como unidades de significado, para que seus sentidos tomassem parte na criação das categorias matrísticas e análise.

Volto a olhar o quadro das unidades de significados, identificadas a partir do relato das experiências, no terceiro capítulo. Leio e releio seus sentidos, em busca de suas latências. Volto-me para as significações dos pesquisadores em busca de pistas teóricas sobre seus sentidos, deixadas em cada unidade de significados - sentidos latentes que possam ser estruturados em conjuntos para a criação de diferentes categorias matrísticas de análises. Categorias que, a partir do funcionamento processual de nosso grupo pesquisador coletivo, perpassem a maioria das práticas desenvolvidas por nós com a pesquisa-ação e agora aqui investigadas. Trata-se de uma investigação teórica das unidades de significados identificadas para que, a partir delas, interpretações teóricas possam ser inferidas como as categorias fundantes para estudos, análises e compreensões.

São 30 unidades de significados. Leio-as e releio. Por ora, apenas sinto as teorias e conceitos do conhecimento estabelecido pelos quais tenho simpatia e que trago comigo, que me vem em lampejos. Leio cada unidade de significado, olhando seus sentidos e tentando escutá-los. Com os primeiros exercícios de categorizações considere que, talvez, resultassem em um número de três, mas considerando que mais direcionamentos poderiam ser estabelecidos pelas semelhanças e dessemelhanças teóricas entre os significados empíricos, considere que poderiam aparecer mais categorias matrísticas. Esse primeiro exercício de categorização serviu para mim como uma primeira experiência de aproximação com a análise dos dados construídos. Depois de ouvir as ponderações da Dr<sup>a</sup> Vera Catalão, compreendi a necessidade de uma revisitação de todas as unidades de significados, buscando uma sintonia fina, por assim dizer, para as semelhanças e dessemelhanças teóricas entre as unidades de significados. Enfrentei a necessidade de reconhecer e trabalhar com o número de categorias matrísticas o mais próximo possível com o que fosse demandado pelas latências empíricas das unidades de significados.

Comecei a reunião das unidades de significado em grupos significantes para evidenciar as categorias matrísticas. Continuei o trabalho interpretativo com as unidades de significados e tentando compreender seus direcionamentos teóricos gerais fui

distribuindo-as, até a última, por semelhança, nos cinco conjuntos significantes que foram trazidos pelas unidades de significados. Com os direcionamentos que emergiram dos agrupamentos de unidades de significados, busquei as noções de cada agrupamento e suas possibilidades de interpretações teóricas. Intitulei as categorias matrísticas, recém-criadas, no seguinte quadro:

<b>CATEGORIAS MATRÍSTICAS E SEUS SIGNIFICADOS</b>	
<b>CATEGORIAS MATRÍSTICAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<b>1 Experiência da corporeidade e ecorrelações de aprendizagem</b>	<p>5 Do amor para as socializações docentes, no sentido freireano de significados docentes e discentes, ao mesmo tempo.</p> <p>18 Corporeidade para as aprendizagens: felicidade, bem-estar individual, e coletivo e inteligência; corporeidade e memória; vergonha e expressão autônomas de si para a criatividade e a inteligência.</p> <p>19 A pesquisa e a corporeidade: interações consigo, com o outro e com o mundo (holismo) como condição para os sentidos e o reconhecimento reflexivo no outro e para o distanciamento e investigação de si. A coletividade e seus sentidos de segurança e corresponsabilidades. A emoção, a corporeidade, a experiência estética e as relações interpessoais como vetores de inteligência. Aprender pela pesquisa.</p>
<b>2 A experiência docente na Educação de Jovens e Adultos: impasses e possibilidades de mudança</b>	<p>24 Da apatia dos estudantes para as ecorrelações na Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>25 Da importância de encontros coletivos docentes para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>26 Estrutura processual para a intervenção com a Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>27 Orientações empíricas para a intervenção com a Educação de Jovens e Adultos: interdisciplinaridade; trabalho colaborativo docente; criação coletiva de aulas compartilháveis e adaptáveis pelos diferentes professores/disciplinas; diálogos e estudos docentes para um professor trabalhar o conteúdo disciplinar de outro.</p> <p>28 Dos interesses políticos docentes e discentes na Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>29 Da natureza da Educação de Jovens e Adultos: necessidade de diminuição dos conteúdos e do tempo.</p> <p>30 Avanços para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: consciência política para os projetos político pedagógicos.</p>

<p><b>3 Experiência sociopoética, Inovação pedagógica e mudança</b></p>	<p>3 O caráter de experimento para as novas aulas; saber e não saber como atitude docente epistemológica. Processos da criação artística para metodologias docentes e a criação das novas aulas. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e criatividade.</p> <p>4 Da aprendizagem docente, conteúdos estranhos e atitudes não usuais: timidez, vergonha pessoal docente com suas corporeidades; mitificações para o ato criativo de novas aulas. Conflitos e sofrimentos docentes. Necessidade de aparências de altivez e experiência profissional; idealizações e mitificações de conteúdos que não estão no currículo; conflito entre o caráter de experimento e necessidade de sistematizações metodológicas fixas; contribuições da experiência artística e inteligibilidades locais para a auto-poiese docente; interdisciplinaridade e formação docente: hierarquias interpessoais e disciplinares.</p> <p>6 Objeto estético: percepções e expressões estéticas transversais para a criação de recursos didáticos para as aulas; recursividade, sustentabilidade e progresso para a construção de conhecimentos.</p> <p>16 Contraposição entre as exigências dos conteúdos e abertura para novas experiências docentes. Sentido de contradições para a intervenção; desejo de hegemonia. Sentido de impossibilidade para as mudanças. Sentido de questionamento e desafio da realidade, ao se provocar atividades com o corpo, com o cérebro fazendo parte.</p>
<p><b>4 Tempos e espaços transdisciplinares em ecorrelações de aprendizagem</b></p>	<p>7 Professores, disciplinas e pedestais: busca de igualdade de valor entre as disciplinas, professores e estudantes. Corporeidades, lugares e espaços nas relações de poder.</p> <p>10 Sustentabilidade: permanências e progressos rumo a completudes acadêmicas escolares.</p> <p>1 Dos informes, das informações e dos mistérios na escola: pertencimento; ocupação e criação de espaços e bem-estar; participações na tomada de decisões educacionais como construção do futuro.</p> <p>14 Organizações, reorganizações e desorganizações do sistema. Do tempo, espaços e grades curriculares. Os sentidos do tempo e percepções de completude para as etapas.</p> <p>22 Conteúdos acadêmicos existenciais: utilidade do conhecimento escolar para o cotidiano da vida dos estudantes.</p> <p>17 Unidade e harmonia do todo e suas partes contrastantes; perda da sanidade e inversões de ordens, a mente como o real limite e paz, amor e união entre as pessoas.</p> <p>8 EJA: vergonha, autoestima e relações sociais - autoprodução de si mesmo/a, aprendizagem, corporeidade e ecologia humana.</p> <p>11 Os princípios da corporeidade para a EJA; corporeidade como critério de cognição; relação teoria e prática para a EJA.</p>



<p><b>5 Experiência estética e ensino de artes na educação dos estudantes trabalhadores</b></p>	<p>2 Trabalho, vida e produção de si: trânsitos espaciais e trânsitos temporais dos dicentes; autoprodução ontológica; interior-exterior - mundos existenciais.</p> <p>21 Término dos estudos para melhoria de vida: sonhar sozinho, solidão, individualismo e meritocracia.</p> <p>15 Professores: aulas normais e diferentes, repetição e/ou reinvenção de si. Busca por quietude e zonas de conforto. Necessidades estéticas vitais de novas percepções e expressões de si, do outro e do mundo.</p> <p>9 Composição para aulas, como um construto estético: sentidos compositivo, formal, ético e existencial para o tratamento entre os participantes.</p> <p>13 Protagonismo, experiência estética e a interação sujeito-objeto, nas experiências com arte.</p> <p>20 A função pedagógica da experiência artística: o/a estudante criador e a obra como espelho de seu criador.</p> <p>23 Cansaço dos trabalhadores - estudantes e professores - e o jeito do professor dar aulas.</p> <p>12 O velho e o novo para novas aulas com a EJA: segurança técnica docente e segurança existencial docente - liberdade de ser e criar.</p>
---	---

Tabela nº 7: “**Categorias matrísticas e seus significados**”. Vânia Olária. 08 de jul. de 2016. Fonte: Diário de Itinerância.

O progresso das análises interpretativas resultou na configuração do seguinte quadro teórico, que articula categorias matrísticas de análise, conceitos e autores:

<p align="center"><b>ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM E TEORIAS DO CONHECIMENTO</b></p>	
<p align="center">CATEGORIAS MATRÍSTICAS</p>	<p align="center">APROXIMAÇÕES AO CONHECIMENTO ESTABELECIDO</p>
<p><b>1 Experiência da corporeidade e ecorrelações de aprendizagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontologias do social - amor e ética (Maturana, 2002; Reis, 2011; Taylor, 2000);</li> <li>- Biologia do amor (Moraes, 2003);</li> <li>- Ecologia humana (Morin, 1986; 1998; 1999);</li> <li>- Educação Ambiental (Catalão, 1993, 2009; Gomes, 2016);</li> <li>- Corporeidade e fenomenologia da percepção (Catalão, 2011; Merleau-Ponty, 1999);</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos (Brandão, 2008; Costa, 2015; Freire, 1996; Machado, Rodrigues, 2013; Soares, 2006; Valdès, 2014);</li> <li>- Autopoiese (Maturana, Varela, 1994);</li> <li>- Lugares, territórios existenciais (Santos, 1995).</li> </ul>

<p><b>2 A experiência docente na Educação de Jovens e Adultos: impasses e possibilidades de mudança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa-ação e formação de professores (Barbier, 2004);</li> <li>- Profissão docente (Rêses, 2015);</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos (Machado, 2000; Machado; Rodrigues, 2013);</li> <li>- Pedagogia da autonomia (Freire, 1996);</li> <li>- Pedagogias das aprendizagens (Altet, 1997);</li> <li>- Educação do trabalho (Freinet, 1998);</li> <li>- A condição humana (Arendt, 2008);</li> <li>- Metodologia transdisciplinar (Nicolescu, 2002).</li> </ul>
<p><b>3 Experiência sociopoética, inovação pedagógica e mudança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relação ensino-aprendizagem (Altet, 1997; Freire, 1996);</li> <li>-Educação Ambiental e Arte-educação (Sato; Passos, 2009);</li> <li>-A razão sensível e a arte (Duarte Júnior, 2001; Edwards, 1984; Paul, 2002; Ostrower, 1983);</li> <li>- Pedagogia da mudança (Freire, 1999);</li> <li>-Transculturalidade (Coll, 2002);</li> <li>-Formação de professores (Angelim, 2006; Galvani, 2002; Machado, 2000; Rêses, 2015).</li> </ul>
<p><b>4 Tempos e espaços transdisciplinares em ecorrelações de aprendizagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia transdisciplinar (Nicolescu, 2002);</li> <li>- O tempo (Randon, 2002);</li> <li>- Ecologia dos saberes (Santos, 2006);</li> <li>-Transdisciplinaridade (Morin, 1998; Nicolescu, 2000);</li> <li>-Educação Ambiental e Arte-educação (Sato, Passos, 2009);</li> <li>- Pedagogia da Terra (Gadotti, 2000);</li> <li>- Sustentabilidade (BOFF, 2012; Sachs, 2009).</li> </ul>
<p><b>5 Experiência estética e ensino de artes na educação dos estudantes trabalhadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A condição humana (Arendt, 2008);</li> <li>- Educação do trabalho (Freinet, 1998);</li> <li>- Experiência estética (Merleau-Ponty, 1999);</li> <li>- Arte como experiência estética (Dewey);</li> <li>- A razão sensível e a arte (Edwards, 1984; Paul, 2002; Ostrower, 1983);</li> <li>- O sentido dos sentidos (Duarte Júnior, 2001).</li> </ul>

Tabela nº 8: “Ecorrelações de aprendizagem e teorias do conhecimento”. Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Com esse quadro posso ver o que me espreitava durante todo o tempo em que eu relatava as experiências, no terceiro capítulo, e posso também pensar sobre esse acontecimento. O que aconteceu entre mim, os olhares, reflexos e inteligibilidades (relato da experiência e identificação das unidades de significado, no terceiro capítulo) e as

categorias matrísticas (aqui, neste quarto capítulo) possivelmente aproxima-se do demonstrado por Merleau-Ponty (2011) sobre redução fenomenológica. Causas produzem e razões demonstram, mas no lugar dessa lógica, este quarto capítulo - que me espreitava - parece ser o resultado de uma consciência carente da determinação do objeto, com uma significação escorregadia, porque imanente, e com sua lógica vivida por mim, mas que não me prestou contas, erigindo-se de forma velada e sem palavras. Nas palavras do autor:

“Um fenômeno desencadeia um outro não por uma eficácia objetiva, como a que une os acontecimentos da natureza, mas pelo sentido que ele oferece – há uma razão de ser que orienta o fluxo dos fenômenos sem estar explicitamente exposta em nenhum deles, um tipo de razão operante” (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 81).

As discussões que proponho com as categorias matrísticas para as ecorrelações de aprendizagem constituem-se de minha interpretação e recorte particular e específico de conceitos gerais da ecologia humana. Proponho a noção de ecorrelações de aprendizagem para os ambientes relacionais de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que todas as pessoas de uma escola – profissionais e estudantes – só tomam existência ali em suas inter-relações e existência comuns, incluindo as relações com organismos e obras de seus sistemas humanos administrativo e teórico-prático.

Como o que acontece conosco em nossa vida na Terra - com as imbricações cultura-natureza e as interações do ser humano ao meio-ambiente e vice-versa - os ‘outros’ e o ‘sistema’ na Educação de Jovens e Adultos podem ser considerados em suas interdependências, com as influências recíprocas entre professores, estudantes e o sistema, em uma rede descentrada e recursiva de causas e efeitos mútuos para os ambientes vividos. Uns e outros - professores, estudantes e o sistema - podem ocupar o centro, caso se considere que modificamos e somos modificados por tudo e todos, em redes de relações inter cruzadas e com afetos recíprocos, nem tão visíveis, criando e sendo criados por nossas construções físicas e construtos imaginários, instituídos e instituintes (CASTORIADIS, 1992). Com isso, considero a contribuição da dimensão estética humana para a tomada e ampliação de tais consciências, na medida em que experiências estéticas diluem as fronteiras entre sujeito e objeto. Além disso, considero também o potencial pedagógico e de criação da arte e interesse-me pela hibridização desta investigação com teorias artísticas tanto para o ensino e a criação docente, quanto para aprendizagens.

Com o conjunto de categorias matrísticas de análise busco um delineamento de regras com as unidades de significados, originadas da sistematização dos dados empíricos considerados significativos para as análises de como o trabalho com a corporeidade dos participantes pode contribuir para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. São cinco as categorias matrísticas analíticas estabelecidas, com seus sentidos diretivos gerais, como se fossem regras capazes de classificar as unidades de significados e é com essa estrutura conceitual que pretendo orientar o prosseguimento das análises interpretativas.

Busquei confrontar os sentidos das unidades de significado escolhidas com o conhecimento estabelecido e com o objetivo da pesquisa e, com essa triangulação, reuni acontecimentos significativos semelhantes em conjuntos. Desses conjuntos criei as categorias matrísticas de análises, articulando os acontecimentos significativos a proposições de ordem gerais, buscando derivações e inferências a partir de ideias que, a meu ver, perpassam as diferentes unidades de significados. Com este quarto capítulo pretendo aprofundar compreensões para a minha hipótese com as ecorrelações de aprendizagens, fundamentando-as nas interpretações teóricas gerais das categorias matrísticas - os marcos teóricos de análise sobre os quais busco um aprofundamento interpretativo, a seguir.

#### 4. 1 EXPERIÊNCIA DA CORPOREIDADE E ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Utilizo fotografias e instantâneos de vídeos capturados por mim como um texto imagético para discutir os ambientes vividos e o exercício com a corporeidade dos participantes das experiências pedagógicas com os estudantes jovens e adultos trabalhadores; são expressões imagéticas significativas de episódios escolhidos para uma compreensão das experiências da corporeidade para ecorrelações de aprendizagem. Os efeitos visuais de computador nas imagens ressaltam determinadas qualidades conceituais em questão, referentes à noção de corporeidade como experiência de inquietude dos sentidos corporais e o entrelaçamento razão objetiva-razão sensível na construção de conhecimentos acadêmicos (CATALÃO, 2011; DUARTE JÚNIOR, 2001; MERLEAU-PONTY, 2009). Busco por sinais imagéticos, desde lugar fixo e opressor até a discussão de ambientes coletivos de liberdade e criações autônomas, tentando enxergar nos sintomas das imagens a gradação entre esses dois polos, relacionando-os ao referencial de emancipações para a Educação de Jovens e Adultos. Além de ajudar em realces verossímeis dos sinais e sintomas para as imagens, os efeitos visuais evitam qualquer reconhecimento e identificações pessoais daquele e daquelas que tiveram suas imagens capturadas pelas ferramentas desta pesquisa.



Figura nº 21: “**Espaço e democracia**”. Montagem com instantâneo e efeito visual de quadro do vídeo SAM 0667 (decupagem 00:15), gravado por mim, no dia 15 de set. de 2015, com a oficina “Jogos Teatrais”, no CEM-03. Vânia Olária, maio de 2016.



Figura nº 22: “Mere, do tradicional a *Selfie*: a mesa do professor como um espaço coletivo”. Vânia Olária. Fotografia. Ceilândia – DF, set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



Figura nº 23: “A **solidão do ensinar**”. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015  
Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



Figura nº 24: “*Selfie, Nei: foto narrativa em quadrinhos*”. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



Figura nº 25: “A teia de Nei: foto narrativa em quadrinhos”. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia – DF, set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



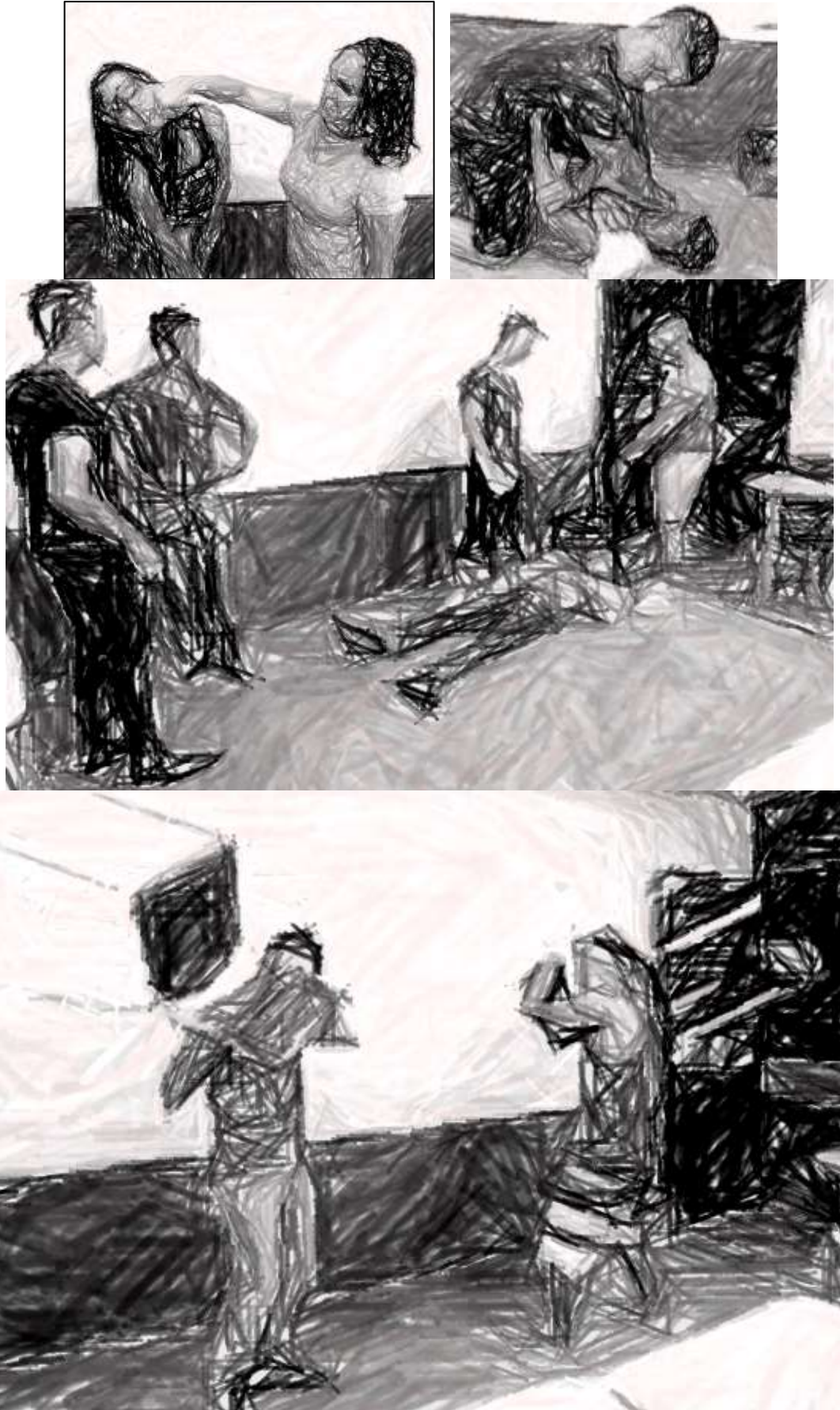


Figura nº 26: “Nei e Experimento nº 1”. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 22 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



Figura nº 27: **“Nei e Corporeidade: o corpo é o vetor semântico onde o discurso se efetiva”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.



Figura nº 28: **“No coletivo fica mais fácil”**. Fotografia. Vânia Olária. Ceilândia - DF, 17 de set. de 2015. Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária. Goiânia, jul. de 2016.

Os ambientes vividos com as experiências da corporeidade dizem respeito

diretamente a noção de pessoa como espaço de relações consigo, com os outros e com o mundo, afetando e sendo afetada pelo seu lugar - o meio que a constitui e é constituído por ela. Como no ditado popular “a pessoa é que faz o ambiente”, diante de um eventual meio de opressão, uma pessoa pode ter atitudes para mudanças com o meio, fazendo o ambiente. Utilizo o significado de integralidade da palavra meio, no sentido empregado por Milton Santos (SANTOS, 1995, p. 697), considerando que aquilo que afeta o meio ambiente afeta também e ao mesmo tempo o meio de vida das pessoas. Nas experiências da corporeidade, os ambientes vividos e os espaços, ao invés de fixar e oprimir, pode encarnar uma permanência para a afetividade e plenitude do ser/estar, levando-nos à emoção do amor e a sentimentos do belo, com pessoas e coisas – essa sensação de encontro e harmonia que podemos ter até mesmo com o que dói na gente, o trágico, o desesperador. O lugar - nossa paisagem afetiva - é lugar nosso de existencialidade, especificando-se na generalidade do espaço. Eu me aproprio de um lugar para nele pertencer, seguir enraizando-me, em minha trajetória identitária, encarnada no outro – o social.

As visualidades das imagens estão diretamente ligadas à essa discussão, com as paisagens existenciais, interiores e exteriores, com a escola: um jogo entre as possibilidades de ver e ser visto, pelos entremeios. Podemos ver essas relações de poder nas paisagens escolares e visualidades para a Educação de Jovens e Adultos no que se refere, por exemplo, a questões de gênero e/ou aos lugares de poder tradicionalmente ocupados por professores e estudantes. As proibições de trânsito podem estar explícitas e as barreiras visuais e simbólicas podem ser tão eficazes quanto as barreiras físicas que, de resto, não faltam nas escolas tradicionais para a Educação de Jovens e Adultos, de uma maneira geral.

O questionamento empírico que emerge das experiências com a corporeidade e ambientes vividos envolve as inteligências do corpo - formas e possibilidades de se auto organizar e bem viver com a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos lugares e espaços vividos e possíveis aos participantes, em suas diferentes formas de encontros. O trabalho com a corporeidade, a coletividade e o amor como estratégias para as inter-relações e influências múltiplas em um sistema de educação pode ajudar para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem? Como pode se configurar o pressuposto de que a base sustentável para as ecorrelações seria um ver e ser visto com ternura e empatia pelas necessidades dos outros?

Para compreender as experiências da corporeidade e as ecorrelações de aprendizagem busco uma aproximação interpretativa com as imagens. Com a figura nº 21: **Espaço e democracia**, p. 284 deste texto, a meu ver ressaltam-se as noções de movimento e estesia nos ambientes vividos, no preenchimento de espaços e nas relações consigo, com o outro e com o meio. Com a figura nº 22: **Mere, do tradicional a Selfie: a mesa do/a professor/a como um espaço coletivo**, p. 285 deste texto, resalta-se o movimento de mudança de uma aula rumo à democratização das relações de poder, revelando a opressão da distribuição de espaços universais, abstratos e de inexistências, de uma aula tradicional, como o demonstrado pela figura nº 23: **A solidão do ensinar**, p. 285 deste texto.

As figuras nº 24: **Selfie, Nei...**, p. 286 deste texto, a nº 25: **A teia de Nei...**, p. 287 deste texto, e a nº 26: **Nei e Experimento nº 1**, p. 288 deste texto, demonstram uma plenitude para a inteligência do corpo, com a união das dimensões corporais e estéticas – corpo, sentidos e o meio - para a construção de conhecimentos com uma experiência pedagógica. A última imagem - figura nº 28: **No coletivo fica mais fácil**, p. 289 deste texto, parece um brinde à reunião de nossa objetividade e nossa subjetividade, ao demonstrar a alegria dos participantes com a possibilidade de lançar mão de suas emoções para suas cognições e aprendizagens com os conteúdos acadêmicos - uma felicidade em se vivenciar, coletivamente, experiências da corporeidade.

Tais interpretações das imagens evidenciam a opressão da ideia abstrata de uma aula tradicional e sua ordem predefinida para a distribuição de espaços, desconsiderando os trânsitos existenciais e reinvenções de si mesmo que poderiam ser favorecidos, por exemplo, com a liberdade para as corporeidades de professores e estudantes e alternâncias para os centros de poder. O poder do professor pode ser visto em diferentes dimensões: em si mesmo - sua própria pessoa em sala de aula e no espaço tradicional: sua mesa, à frente, próxima ao quadro de giz. Essas posições de poder podem oferecer resistências para as mudanças, tanto por parte do professor, como pelos próprios estudantes, acomodados em lugares não existenciais, colados e calados em suas carteiras escolares - situação essa modificada com as experiências de liberdade de movimentos e as percepções de si próprio e do mundo, em um todo integrado.

Considero a importância de uma discussão sobre plenitude de presença para as sociabilidades da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de acolhimento mútuo do outro, em sua legitimidade, com a emoção do amor. A ênfase na importância dos

ambientes vividos e nas corporeidades dos participantes toca a dimensão estética e ética que, colocadas em primeiro plano, desencadeiam experiências reflexivas dos docentes (FREIRE, 1996), levando às conscientizações necessárias para atitudes de mudanças que favoreçam as experiências da corporeidade e dos espaços de relações com a escola – os ambientes de convivência. Busco compreender a emoção presente nas experiências das corporeidades dos participantes.



Figura nº 29: “*Selfie, Nei: foto narrativa em quadrinhos*”.  
 Detalhe. Fotografia. Vânia Olária.  
 Ceilândia - DF, 04 de set. de 2015.  
 Montagem e efeitos visuais: Vânia Olária.

Vejo uma disposição corporal para aceitações mútuas – amor (MATURANA, 2002) entre as duas figuras (professor e aluna), envolvidas pelo contexto de que a estudante pudesse compreender aspectos de sua caracterização cênica para *Selfie*. O professor se dispõe e efetivamente toma parte na área individual em volta do corpo da aluna, para arrumar seus cabelos. A aluna, para além de contar com as experiências do professor com o conteúdo de sua tarefa, disponibiliza-se ao encontro; ela está de costas e, a meu ver, confiante no professor e no ambiente. A camisa do professor está quase a tocar o braço da aluna e nesse instante da fotografia, os dois, juntos, parecem pronunciar um mundo, em uma responsividade ativa

Outros significados empíricos também apresentaram inclinações amorosas para as socializações com a Educação de Jovens e Adultos como possibilidades de respostas, intervindo para o enfrentamento de sofrimentos sociais e existenciais. Tanto professores como estudantes consideraram uma sinergia entre o desenvolvimento individual e o coletivo para as aprendizagens dos conteúdos e para a percepção de necessidades de transformações - com algumas efetivas realizações, por eles. Ressaltou-se, a meu ver, a importância positiva das relações coletivas para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, com a fala significativa de que “no coletivo fica mais fácil”. Os estudantes, por exemplo, opuseram-se a pensarmos apenas na gente mesmos, a não ligar para os outros e a só querer “buscar o nosso”, pois “nas aulas que já tem mais aquela

ligação, fica mais fácil. Fica mais fácil lidar até com as outras pessoas, a gente aprende a ser mais rico, mais humano...” (Vitória, “Roda Final de Conversa com o/as Estudantes”).

[Eu, para Vitória]: Você e Pedro, agora por último, em nossa conversa, falaram várias vezes a palavra eu: encontrar um eu próprio. Mas eu estou relacionando com uma outra fala, agora mesmo, em que você falou que no coletivo fica mais fácil. Como que é esse jogo entre o eu e o coletivo?

[Vitória]: É porque a gente é muito bombardeado todos os dias com muita informação, com muita, é... crítica, que faz com que acabe ficando meio que isolado, a mercê daquelas pessoas. E aí você acaba perdendo o que você é e querendo que as outras pessoas o sejam porque você tá meio que vestindo uma capa pra isso, você não tem mais como se expressar. E quando você faz um trabalho com o corpo das pessoas e cada uma querendo falar, agir como ela quer, ou como ela quer ser, você tem também aquela disponibilidade de falar assim: eu também posso fazer isso? Será que eu também posso fazer aquilo? Ou eu posso ser isso, ou eu posso ser aquilo... Fica mais fácil para você lidar com essa situação, sem querer se deixar ser julgado. Porque a gente não faz determinadas coisas com medo de ser julgado. E quando você tá no coletivo, não, você sente uma proteção, você se sente mais seguro, pra poder agir de outra forma.

[Aldemira]: Porque divide responsabilidades... (conforme transcrição do áudio intitulado “Roda Final de Conversa 013”, trecho 36:30-48:10).

Os direcionamentos para o amor nas socializações voltaram-se também para melhorias nas ecorrelações profissionais entre professores, como na criação do plano *Selfie* e as experiências pedagógicas das diferentes disciplinas/professores com esse plano. Essa emoção para as aceitações mútuas - às vezes mais, às vezes menos - levou a uma operacionalidade coletiva para a intervenção, com interações recíprocas e diálogos docentes, reforçando uma disposição para aceitações mútuas como estofo afetivo para nossas socializações, inclusive para as criações pedagógicas docentes. O ponto mais alto para isso, a meu ver, foi com a criação em dupla, e a realização, por todos, do plano imagético denominado “*Selfie*”, quando noções sobre competição entre criatividades individuais foram para um segundo plano e, com isso, fizeram-se inoportunas quaisquer eventuais inclinações para personalismos docentes.

Considero a proximidade ética, estética e epistemológica das experiências da corporeidade para as noções de Círculos de Cultura, de Paulo Freire, que considera as corporeidades e ambientes vividos para os participantes. Os círculos de cultura são caracterizados pela democracia e horizontalidade nas relações interpessoais e constituem-se como o tipo de espaço para uma educação popular. Seus princípios são: participação e trabalho em grupo e o diálogo, sob a matriz do amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade (FREIRE, 2010). Aproximando-se ética e epistemologicamente desses princípios, a intenção consciente com as ecorrelações de aprendizagens, com sua ênfase no trabalho com a corporeidade, na coletividade e no amor como estratégias para as inter-

relações, influências múltiplas, a meu ver (com minha busca de uma hibridização das teorias com as inteligibilidades do campo) contribuem para as noções de Círculo de Cultura. O ver e ser visto, escutado e tocado, sentido, com ternura e empatia pelas necessidades dos outros sustenta e nutre as ecorrelações de aprendizagens. As intencionalidades e conscientizações conceituais necessárias sobre a ética e a estética da corporeidade - clarezas requeridas para um trabalhar qualificado com as ecorrelações de aprendizagens - contribuem para esclarecer e dar consistência a propostas de fazeres pedagógicos inovadores na Educação de Jovens e Adultos.

A dimensão da corporeidade ficou mostrada também no aprender pela pesquisa. As inteligibilidades do campo demonstram o valor da pesquisa para a aprendizagem e a possibilidade de melhorias das ecorrelações de aprendizagens nos conteúdos disciplinares, orientando-se no sentido de interações consigo, com o outro e com o mundo, ressaltando o holismo como condição para os sentidos sentirem-se. Uma ampliação da consciência dos sentidos para o reconhecimento reflexivo no outro e um distanciamento e investigação de si para a construção de conhecimentos. Além disso, as inteligibilidades do campo sobre aprender pela pesquisa parecem caracterizar esse tipo de pesquisa por e para todos, em colaboração, pois ficou ressaltado também seu sentido de coletividade, segurança e corresponsabilidades. A necessidade do pensamento complexo na aprendizagem pela pesquisa, conforme minha compreensão das compreensões do campo, fica ainda mais requerida ao considerarem a emoção, a corporeidade, a experiência estética e as relações interpessoais como vetores de suprimentos para as “necessidades da inteligência”, compreendida por mim como inteligências do corpo. Com isso, considero que o aprender pela pesquisa aproxima-se da discussão de Macedo (2012, p. 51) para a multirreferencialidade como uma atitude para se ignorar as fronteiras entre as disciplinas toda vez que isso significar uma restrição de compreensões e ações.

Com as experiências da corporeidade, os diferentes temas e interesses das três disciplinas foram contemplados, em uma organização com aspectos holísticos para as ecorrelações de aprendizagem, combatendo as fragmentações entre os conteúdos acadêmicos, com o favorecimento para as reflexões e conscientizações sociais e políticas deflagrado pela abordagem estética – provocações para as percepções de si em um todo, entrelaçando vida e conteúdos trabalhados. A interdisciplinaridade dos conteúdos acadêmicos, o trabalho colaborativo entre os professores, as considerações sobre as corporeidades dos participantes e a abordagem de integralidade dos sentidos para as

aprendizagens ofereceram um ambiente favorável para o enfretamento dos sofrimentos sociais e existenciais dos docentes - no sentido freireano, como significados de professores e estudantes, ao mesmo tempo, pois os participantes puderam vivenciar momentos de sinergia amorosa para o aprimoramento individual e o coletivo.

Considero que as experiências pedagógicas estéticas e transdisciplinares com ênfase no aprender pela pesquisa podem dar conta do ensinar em que se aprende e o aprender quando se ensina (FREIRE, 1996) e considero a importância das vivências estéticas e das reflexões dos participantes para a conscientização que tiveram sobre essa possibilidade de correlações de aprendizagem. Com as experiências pedagógicas da intervenção, a busca de união entre a dimensão corporal e a dimensão estética - a corporeidade dos participantes - constituiu-se como uma abordagem pedagógica para as aprendizagens dos conteúdos das diferentes disciplinas. O caráter totalizador da experiência estética, com integrações como presente-passado, longe-perto, objetivo-subjetivo, razão-emoção, em uma dimensão total, de não resistência perceptiva, poderia caracterizar essa didática como uma antididática, por contrapor-se à uma didática como um instrumental prescritivo. Mais adequado seria chamá-la “ecodidática existencial” – pela busca dos aprendentes por harmonizações e interiorizações dos conteúdos - conduzidos para dentro de si - para, conhecendo a si mesmos, conhecerem os outros e o mundo. A abertura para o protagonismo dos estudantes, com suas experiências da corporeidade, evidenciou-se para as melhorias nas correlações de aprendizagem, também no que se refere às suas emergências para definições e redefinições de seus próprios gostos, com expressividades mais autênticas, bem como suas personalidades e construções identitárias. Vitória, por exemplo, queixa-se de que “hoje em dia a gente anda muito sem personalidade, sem ser quem você é, por essa questão: a gente tá muito globalizado, tá tudo muito cheio de informação e a gente tá perdendo a vontade do eu” (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 34:30-38:05).

As interações dos professores pesquisadores entre si próprios, com os estudantes e comigo, em nossas experiências com a corporeidade, levou-nos a aproximar de uma vivência com o processo tripolar, de Gaston Pineau (apud GALVANI, 2002, p. 9) para o aprimoramento de nossa formação docente, pois formamo-nos com relação a nós mesmos, em auto-formação, voltados para nossos sentidos corporais e estéticos com os conteúdos que trabalhamos com os estudantes. Com isso, buscamos também considerações sobre os entrelaçamentos entre razão objetiva e razão sensível para a



construção de conhecimentos. Tais considerações proporcionaram a todos nós aspectos formativos com relação a uma ecoformação, nos sentindo e refletindo com o meio. Além disso essa qualidade de nossas relações interpessoais, com a intensidade que teve, nos proporcionou aspectos de uma heteroformação. Com isso, considero que esses diálogos entre a ecologia humana e a Educação de Jovens e Adultos podem contribuir com aquela importante precaução do campo (VENTURA, 2012) contra doutrinamentos e pedagogizações na formação de professores, bem como para o enfrentamento do desafio pedagógico de nossas “incompletudes intransponíveis”, como o discutido por Maria Margarida Machado (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, s/d)<sup>13</sup>, em contraponto à lógica individualista e competitiva de nossa sociedade.

Além disso, a noção de igualdade na diversidade das experiências humanas proposta pelas ecorrelações de aprendizagens pode contribuir para novas percepções das opressões, no tecido social com a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a disjunção perceptiva opressores e oprimidos pode levar, por sua vez, a duas alternativas de percepções polarizadas de si, para os estudantes trabalhadores. Primeiro, uma percepção de culpa pelos fracassos, como parece ter-lhes sido inculcado, ao longo de suas vidas e como se pode observar, entre eles e elas, no chão da escola. E depois, caso esse sentimento possa ser combatido, a ideia da divisão entre opressores e oprimidos pode proporcionar uma conscientização de si não mais como culpado, mas sim, como vítima, um oprimido a quem o estado negou-lhe o direito de escolarização - ou seja, percepções de si como vítima do sistema. As noções da proposta envolvendo as ecorrelações de aprendizagens talvez possa ajudar em implementações de condições, entrelaçando razão sensível e razão objetiva, para a conquista de liberdades, autonomias e do sentimento de respeito pelo o que é legítimo, no outro, ou seja, justamente o que é legítimo em mim, voltado para as necessidades vitais humanas e, oxalá, ajudando a dirimir as diferenças e opressões, inclusive de classe, na medida que propõe novas conscientizações, mais consistentes porque engendradas com nossas estusias, nossa capacidade de sentirmo-nos em um todo integrado, com o outro e com o mundo.

---

<sup>13</sup> Arquivo PDF intitulado “III Seminário de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas”, com data: 18/01/2011. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em out. de 2015 e out. de 2016.

#### 4.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPASSES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

São muitos os impasses na Educação de Jovens e Adultos e nesta investigação pude identificar, nas expressões do coletivo pesquisador, unidades de significados voltadas para dificuldades e impasses de nossas experiências pedagógicas com a intervenção. Por exemplo, a redução do tempo, inclusive com adiantamentos na saída e atrasos na entrada, parece um beco sem saída, sem possibilidade de conciliação entre: 1) a aparente obviedade em demandar menos de quem já passou o dia todo trabalhando e chega cansado à escola; e 2) a sensação que se tem de um aligeiramento dos conteúdos.

Tanto no CEM-3 quanto em minha experiência docente com a Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental observo um aparente paradoxo: os estudantes trabalhadores, ao mesmo tempo que fazem um esforço para estarem na escola, à noite, depois de um dia de trabalho - e a princípio abrindo mão de ficarem descansando em casa - ao mesmo tempo eles e elas demonstram um desejo de irem embora mais cedo da escola e uma alegre aceitação sempre que a escola dispensa antes do horário. Quanto mais a escola dispensa mais cedo, mais eles (de uma forma geral) se acostumam com isso e querem mais. Por exemplo, é comum que não se cumpra o horário até os últimos minutos finais, com estudantes e professores indisponíveis para as tarefas, a partir de uns 20 a 15 minutos antes do término do horário. As últimas aulas geralmente são menores, assim como as sextas-feiras que, geralmente, são um tanto esvaziadas de tarefa escolares, quando, quase que invariavelmente, os trabalhos são encerrados mais cedo... O cansaço dos participantes da Educação de Jovens e Adultos, estudantes e professores, ressalta-se para a compreensão desse aparente paradoxo – se fazer voluntariamente presente e ausente.

Mas o que cansa os estudantes trabalhadores? O labor, tanto na escola quanto no mundo do trabalho, pode cansar as pessoas. Labor compreendido como atividade alheia às necessidades estéticas vitais humanas, essa nossa capacidade de nos harmonizarmos em um todo integrado, com os seres, as coisas, o mundo. Esse tipo de trabalho vai contra a natureza humana, no sentido do preconizado por Nicolescu (2000), de interagir com o meio para a nutrição da vida e seu anel recursivo: matéria-espírito. Aspectos da vida não podem ser compreendidos fora de um discurso com o sagrado humano, justamente o que nos dá a consciência de nossas vidas, de existirmos em um real irreduzível: o mundo (NICOLESCU, 2002, p. 59).

As escolas, de uma forma geral, e também de Educação de Jovens e Adultos, se

parecem com os ambientes de trabalho, de nossa sociedade. Os tempos e espaços são compartimentados com sinais limítrofes como os que as empresas utilizam para suas demarcações espaciais e temporais, como no CEM-03 e nas escolas de Goiânia, onde trabalho. Até hoje, de uma forma geral, utiliza-se sirenes para a fragmentação dos tempos, mesmo com experiências menos tradicionais bem-sucedidas, por exemplo, o som de um triângulo - o instrumento musical – que é perceptível por todos, em uma escola de tamanho médio, como já vivenciei. Mas isso ainda seria uma novidade na maioria das escolas.

As conversações com o grupo pesquisador coletivo para interpretações das respostas dos estudantes ao Questionário Existencial consideram as investidas da própria escola e sua influência para os sacrifícios pessoais dos estudantes, com vistas à suas inserções no mundo do trabalho. Por que, ao responderem sobre seus sonhos, todos falaram sobre sofrimentos e sacrifícios pessoais para concluir os estudos e arrumar um emprego? Talvez porque a própria escola lhes influencie com esses significados, conforme análise do pesquisador Rômulo.

Considero que as respostas discentes são muito significativas para o quão nocivo pode ser o trabalho como labor: ao relatarem suas convicções, trocando sonhos por dores, ao mesmo tempo que demonstram valores alheios para as profissões em mente, demonstram também o sofrimento de um ser humano fragmentado, levados a enfatizar a dimensão econômica de suas vidas, na luta por um salário melhor – morar em uma casa própria, comprar roupas novas para si, sustentar suas mães idosas... Comerem o que quiserem comer. Como sonhar com um jardim, isto é, harmonizar-se com o todo? A lida com as dificuldades de subsistência pode engendrar percepções e expressões de sensibilidade com o mundo, como podemos compreender em processos criativos de artistas e suas intensas e às vezes trágicas experiências com a vida.

O caráter estético e transdisciplinar da intervenção demonstrou um conflito docente em se buscar por mudanças que, ademais, já orientadas pelo próprio caráter progressista dos projetos políticos pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos, ao refletirem aspectos das relações intrínsecas dessa educação com a educação popular e os movimentos sociais. O grupo pesquisador coletivo considerou certa contraposição entre as exigências dos conteúdos e uma abertura para novas experiências docentes, diante das fragmentações, do conteudismo e do imediatismo hegemônicos na estrutura de sentimentos de nossa sociedade. Com isso, as inteligibilidades docentes direcionaram tanto para o sentido de impossibilidade para as mudanças, quanto para o sentido de questionamento e desafio da realidade, ao se provocar atividades com o corpo, com o cérebro fazendo parte. Conflito semelhante é discutido por

Freinet (1998), ao considerar a situação de quem tenta reagir contra a corrente, propondo outras racionalidades, mais proveitosas para a educação:

Mas essa posição não conformista exige um heroísmo e uma pertinácia que são incomuns aos seres humanos; os raros indivíduos geniais que nela se obstinam incomodam tantas sábias quietudes, ferem tantos amores-próprios orgulhosos, que são vilipendiados e perseguidos, ou às vezes derrubados como ameaças públicas. A massa, perturbada por um instante, retorna aviltada à corrente (FREINET, 1998, p. 104).

Trata-se de situações conflituosas referentes à dimensão política do trabalho docente - suas relações na coletividade. As inteligibilidades empíricas voltaram-se também para essa questão, tão importante para a Educação de Jovens e Adultos. Sobre os interesses políticos para a Educação de Jovens e Adultos, os significados docentes buscaram compreender e combater possíveis conflitos de interesses entre profissionais e estudantes, como eventuais corporativismos profissionais docentes. O sentido de consciência política discente e docente como razão político-administrativa para a Educação de Jovens e Adultos, compreende as históricas tensões para essa educação, com seus avanços e retrocessos políticos-administrativos na educação brasileira - exaustivamente demonstradas pela literatura desse campo. Pode-se perceber, nos depoimentos docentes, possibilidades para progressos e mudanças referentes à busca de resolução de impasses, com a pesquisa-ação envolvendo as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Reflexões docentes - e também dos estudantes - sobre a natureza da Educação de Jovens e Adultos apresentaram sentidos empíricos voltados para a necessidade de diminuição dos conteúdos e do tempo, para estudantes jovens e adultos trabalhadores e, com isso foi utilizada a palavra “supletivo”. Foram demonstradas percepções para a necessidade de uma diminuição na quantidade dos conteúdos e, ao mesmo tempo, certo desgosto docente em não poder cumprir todo o conteúdo oficial para cada série do ensino médio, tendo em mente a sua quantidade e sua sequência também com a Educação de Jovens e Adultos. Não se pode desconsiderar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, pois é claro que nossas imagens sobre o tempo que se tem para a vida e para os estudos é diferente quando se trata de pessoas jovens e adultas, com relação às imagens que temos sobre um tempo muito maior que as crianças têm pela frente.

Entretanto, conceitos de educação estão implícitos nessas análises. A inclinação para noções pragmáticas de pressa para a recuperação do tempo perdido - senso comum que pode ser encontrado entre profissionais e estudantes – só adquire uma predominância caso se isole a dimensão econômica (produção de bens para a subsistência) dos entrelaçamentos globais

para a vida. Se buscarmos abordagens mais totalizadoras para a educação, há que se indagar sobre as imagens que temos de menos tempo. Freinet (1998), por exemplo, por meio de seu personagem “Mathieu”, indaga-se: “O que está acontecendo com o meu pão? É um trabalho de artista assá-lo no ponto certo, nem ressecado num forno pouco aquecido, nem ‘assustado’ por um calor excessivo, nem descorado, nem muito escuro” (FREINET, 1998, p. 59). Proponho que nossas medidas para as experiências pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos considerem a corporeidade e a dimensão estética humanas – essa capacidade que temos de nos sentir em um todo integrado.

Como conciliar as imagens que temos de um tempo menor e o valor dos conteúdos - cuja sensação de perda se vê no sofrimento docente ao considerarem a necessidade de diminuição dos mesmos? Como compreender a aparente contradição entre tempo e qualidade, conciliando esses dois interesses dos estudantes, como na noção de Freinet (1998) sobre “duas vias separadas, que não o deveriam ser, uma vez que uma deveria conduzir à outra para deixá-la mais potente e mais clara” (FREINET, 1998, p. 53-54)? Considero, por um lado, que a ênfase nos conteúdos pode se dar em face à orientação racionalista e produtivista de nossa sociedade e, de outro lado, considero o direito dos estudantes de obter condições para inserir-se no mundo do trabalho/emprego e a consideração do valor dos conteúdos acadêmicos escolares para essa inserção.

Com tais considerações, proponho a atribuição de significados autopoéticos para os conteúdos, a fim de verter utilidade e prazer nos processos de aprendizagem com os mesmos, contribuindo para uma otimização do tempo que se tem. É o que essa tese propõe – atribuições de significados aos conteúdos, com aproximações da arte e da corporeidade, em uma abordagem transdisciplinar, de forma a alcançar mais plenitude para os espaços/tempos com a Educação de Jovens e Adultos, como o que experienciamos na parte empírica desta investigação. Inclusive reconsiderando imagens iniciais docentes sobre certa apatia dos estudantes, com as percepções das mudanças processuais discentes, com a intervenção proposta para as escorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

A construção processual da intervenção ressaltou a importância dos encontros coletivos docentes regulares, para além do voluntarismo pessoal e do esforço para os diálogos entre uma aula e outra, pelos corredores, ou durante o intervalo das aulas, às vezes enquanto o professor se alimenta. Em minha experiência docente e com esta pesquisa percebo que os horários reservados para as reuniões pedagógicas, de planejamento e estudos individuais/coletivos podem ter diferentes significados e usos, dentre os profissionais. Por

que será que esse tempo fora da sala de aula – que pode ser utilizado como uma oportunidade para o relacionamento da coletividade e como possibilidades para as mudanças que se quer - às vezes não interessa aos docentes? Para esta pesquisa observei um esvaziamento desse espaço de reflexões coletivas, no ano de 2015, com sua utilização para breves informes e observei também um clima de segredo, no que se referiu às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/SEEDF para a Educação de Jovens e Adultos, de cujas discussões e construções os pesquisadores não tomaram parte.

Rêses (2015), em uma extensa e profunda investigação bibliográfica sobre a profissão docente e as caracterizações que esses profissionais recebem ou se auto atribuem, considera que “é possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora” (RÊSES, 2015, p. 44). Para tanto, o autor parte de análises das singularidades do trabalho não-material do professor e sua posição de classe, considerando uma instabilidade dos olhares sobre o professor, que tanto pode ser visto como pessoas de classe média baixa - funcionários do Estado - como podem ser vistos também como pessoas das classes empobrecidas - trabalhadores que, no entanto, pela sua escolaridade, distanciam-se de sua classe social de origem (RÊSES, 2015, p. 29). Esse mesmo autor discute sobre como o trabalho docente vem sendo cada vez mais caracterizado pela presença de especialistas para a tomada de decisões. Talvez a exclusão docente na construção de diretrizes orientadoras para o seu próprio trabalho pode levar os professores ao afastamento dos espaços-tempos coletivos docentes, fora de sala de aula e que, assim, caracterizam-se mais como espaços de supervisão e cobranças. No CEM-03 observei um distanciamento da sala dos professores, com um isolamento de professores em suas salas, até mesmo no horário do intervalo das aulas. Pode-se compreender e até mesmo desejar um distanciamento de situações excludentes, alheias às nossas próprias vidas e às necessidades humanas vitais de expressão e de participação. Esta pesquisa propõe a construção de conhecimento, considerações e o respeito com relação às necessidades da corporeidade e dos ambientes vividos para as experiências pedagógicas e para as mudanças que se quer.

As vivências docentes com a intervenção e busca por mudanças levou o coletivo pesquisador a movimentar-se para um esclarecimento e sistematização das avaliações processuais, ao final da primeira parte de nossa intervenção. Buscou-se melhorias para o prosseguimento da intervenção, refletindo e apreciando sobre o que foi e o que não foi feito pelos estudantes e professores e as formas como se configuraram os acontecimentos com as experiências pedagógicas, tendo em vista a questão de como uma aproximação transdisciplinar

e o deslocamento da corporeidade e da poética dos participantes (criação de si) para o primeiro plano contribuem para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Para prosseguir, o pesquisador coletivo apreciou as diferentes interrupções que tivemos na intervenção e avaliou a necessidade de aprimoramentos para uma sequência para as ações da intervenção; avaliou também a necessidade de maior integração do tema aos conteúdos disciplinares e, além disso, a integração do tema também às provas, evitando situações paralelas para a intervenção; considerou a necessidade de inclusão das demais disciplinas do currículo das turmas envolvidas, a fim de que os estudantes tenham uma ampliação de sua base de referências para a criação de inter-relações compreensivas dos conhecimentos escolares com os cotidianos de suas vidas e, assim, ampliando para eles e elas as possibilidades para a formação de inteligências e para conscientizações.

Além da necessidade de avaliar para continuar, as inteligibilidades empíricas docentes direcionaram para o valor do trabalho interdisciplinar e o trabalho colaborativo docente, com a criação coletiva de aulas compartilháveis e adaptáveis pelos diferentes professores e disciplinas. As possibilidades de diálogos e estudos docentes para as trocas de conhecimentos disciplinares foram consideradas também com vistas a que um professor pudesse adentrar no conteúdo de outro, expandindo as fronteiras entre as práticas docentes com as disciplinas.

Esta categoria matrística de análises sinaliza para mudanças possíveis para experiências pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos, a partir de suas dificuldades e impasses, rumo à construção de espaços e tempos para uma totalidade para essa educação. Penso que a nitidez maior das necessidades de melhorias para as escorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, dadas suas especificidades, pode contribuir para a compreensão dessa problemática enfatizando a necessidade de abordagens integrais e integralizadoras também para a educação das crianças. Como podemos compreender pela pesquisa bibliográfica, a Educação de Jovens e Adultos pode ser vista também como um termômetro dos insucessos da educação regular, pois a maioria dos estudantes trabalhadores saíram da escola por não se adaptarem a ela. Nesse sentido, a educação regular pode ser uma fábrica de adultos com escolaridade incompleta, dentre os quais apenas uma menor parte volta à escola, como podemos constatar comparando o número de adultos com escolaridade incompleta e o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Assim, talvez uma conscientização tanto dos impasses quanto das possibilidades com a Educação de Jovens e Adultos possa contribuir para uma tomada de consciência também sobre as necessárias mudanças na educação regular.

#### 4.3 EXPERIÊNCIA SOCIOPOÉTICA, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA

O trabalho metodológico docente com a dimensão estética dos participantes, com as experiências pedagógicas “*Selfie*”, “A teia”, “Experimento nº 1” e “Corporeidade” aproximou-se de abordagens transdisciplinares, pois demandou uma nova inteligência para os estudantes, vez que eles e elas puderam vivenciar, com essas aulas, experiências de harmonia entre o corpo, a mente e os sentimentos. Também puderam aproveitar o tempo das aulas para vivenciarem, refletirem e compartilharem seus *insights* de encantamentos e admiração por aspectos de si próprios, aspectos do coletivo e aspectos das realidades vividas – aspectos ressaltados e dados a eles de novo, mas diferentemente, ressignificados e ressignificando os conteúdos regulares das disciplinas envolvidas. Além disso, houveram reverberações entre seus valores internos - incluídos na relação de aprendizagem - e aspectos objetivos dos conteúdos trabalhados.

Com a busca de uma comunicação interdisciplinar e com base nas corporeidades, aproximamo-nos do método transdisciplinar e vivenciamos experiências sociopoéticas, no sentido de que juntos tivemos a chance de nos fazer presentes, de corpo e alma, com nossas poéticas – *poïesis*, do grego criação. As experiências sociopoéticas dizem respeito às autonomias existenciais e recursos próprios de criação de si, com o outro e com o mundo, e envolve a espontaneidade e inquietude de nossos sentidos, nossa corporeidade, para a construção de conhecimentos. Experiências sociopoéticas são experiências com as quais podemos nos inventar e reinventar, juntos.

Todas as experiências pedagógicas da intervenção - experiências sociopoéticas - tiveram um caráter de experenciação e ressaltou-se a dimensão estética e relacional presente na palavra *pedagógica* – já a indicar que essa relação é uma ecorrelação, no sentido de que relações pedagógicas são relações integrais entre quem ensina e quem aprende, para favorecer a aprendizagem, com uma condução explicitamente intencional. Mesmo engendradas das experiências anteriores dos pesquisadores, as experiências pedagógicas foram aulas diferentes, pois o processo coletivo de construção da intervenção instaurou uma intenção de interdisciplinaridade, o que já era do conhecimento dos professores pesquisadores, com algumas práticas anteriores. Entretanto a intervenção instaurou também a intenção de ver e considerar as dimensões estéticas dos participantes, para que as corporeidades fossem trazidas para o primeiro plano, com uma explicitação dos sentidos corporais para as ecorrelações de aprendizagens dos conteúdos disciplinares estabelecidos, mas não apenas isso, a intenção foi também trabalhar com outros sentidos



das pessoas, pois buscou pela capacidade primordial humana de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Essa proposta fez sentido para os professores pesquisadores, pois entenderam do que eu estava falando, mas causou-lhes algumas estranhezas. Eles sentiram tanto um temor sobre a legitimidade acadêmica de uma abordagem assim quanto uma satisfação em autorizarem-se para uma busca de conhecimentos sobre o que importa a um estudante, especificamente: sua sensibilidade, os valores de seus conteúdos interiores, como ele ou ela percebe si mesmo, o outro e o mundo, tentando avançar em compreensões de como se pode aprender melhor os conteúdos das disciplinas.

Os planos para as novas aulas - as experiências pedagógicas - certamente contaram com inteligibilidades anteriores dos pesquisadores com essa maneira de nos ver com o outro e com as coisas, mas nenhum de nós tínhamos trabalhado uma unidade pedagógica com tal intencionalidade tão explícita, em busca de resultados visíveis com os conteúdos acadêmicos. Como não teria uma aula assim disponível no *google*, brincamos, o nosso caminho foi o de compreender o caráter de experenciação e de artefato para as aulas, pois elas estavam à nossa frente, esperando para que as criássemos. O modo artesanal das experiências pedagógicas ressaltou seu sentido compositivo e formal e seu caráter de aula como artefato estético, com o objetivo de puxar as corporeidades e os conteúdos existenciais para seu primeiro plano, com os conteúdos disciplinares, e com vistas também à construção de aulas informadas eticamente - o tratamento que se queria entre os participantes (unidade 9, p. 195 deste texto). Assim, a criação das novas aulas se caracterizaram pela noção de experimento e ensaio coletivo, direcionadas pelo reconhecimento do saber e não saber como uma atitude epistemológica, direcionadas também por aspectos de processos do fazer artístico e criatividade para as metodologias docentes, além da busca de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – diálogos com as diferentes disciplinas e diálogos com os estudantes: seus interesses, necessidades, cultura e conteúdos existenciais.

A questão emergente para as experiências sociopoéticas – as novas aulas - é a de como se chegar a um bom termo entre o valor dessas experiências metodológicas e a necessidade de consecução dos conteúdos das disciplinas. Trata-se da grande questão que perpassa esta investigação, sobre como uma intervenção estética e transdisciplinar pode contribuir para as melhorias das ecorrelações de aprendizagem. Junto com o valor para as experiências pedagógicas estéticas e transdisciplinares há um temor da perda de conteúdos acadêmicos das disciplinas. Esse temor trata-se, por um lado, da rejeição dos

aligeiramentos para a Educação de Jovens e Adultos e, por outro lado, da necessidade de percepções de que diferentes conteúdos podem ser trabalhados de forma transdisciplinar, interagindo com a dimensão estética – essa estesia própria do humano, no sentido da capacidade de sentir-se em um todo com o mundo, o que leva a um sentimento de harmonia e beleza, mesmo que muitas vezes dramática. Faz-se necessária também a percepção de que diferentes conteúdos disciplinares podem também ser trabalhados com a especificidade estética de aspectos do processo criativo artístico, em busca de participações mais plenas, reflexivas, aumentando o protagonismo dos estudantes.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mesmo com as especificidades que vemos neles, parecem querer mais tempo e mais conteúdo acadêmicos, resignificados por e para eles, claro. Os conceitos para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos podem ser revisitados com a noção de assunção de si, a meu ver, oferecida por mais uma das tantas inteligibilidades do campo. Trata-se de considerar que a lida com as dificuldades de uma vida empobrecida não impede o desenvolvimento da razão sensível e das inteligências do corpo, ao contrário, pode contribuir para as compreensões sensíveis de si, do outro e do mundo. De acordo com o estudante Rubens, para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagens importa investigarem-se a si mesmo, estudantes, enquanto se inventam, enfrentando suas “cicatrices de convivências” (Roda Final de Conversa com os Estudantes). Para serem capazes de construir suas próprias metodologias de aprendizagem e seguirem pela vida. A meu ver, a arte e suas ‘loucuras’ em quebrar paradigmas pode ajudar muito para se construir estruturas metodológicas próprias de aprendizagem.

O caráter de experiência e artefato estético, discutido para a proposta de intervenção para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos tropeça na polarização dicotômica entre conteúdos e novas metodologias. As inteligibilidades empíricas indagaram-se sobre a pertinência, ou não, de se considerar a dimensão estética corporal e perspectiva transdisciplinar em contextos positivistas hegemônicos. Os sentidos e direcionamentos dessa compreensão dos/as pesquisadores/as foram três: 1) o sentido de contradições para a intervenção e desejo de hegemonia e de unanimidade; 2) o sentido de impossibilidade para as mudanças; e 3) o sentido de questionamento e desafio da realidade ao se provocar atividades com a corporeidade: “o corpo, com o cérebro fazendo parte”, conforme depoimento do pesquisador Nei (áudio: “Entrevista Nei 06\_10\_2015”, trecho 10:01-12:51). Penso que este último sentido oferece

possíveis respostas aos dois primeiros, dando-nos esperanças e fé com a possibilidade desafiadora de resgatarmos nossas dimensões estéticas, com sua ética de integração de tudo e todos, mesmo e mais ainda diante do individualismo, do pensamento fragmentado, do sentido de competição e do racionalismo que, muitas vezes, imperam em nossas relações com a sociedade.

As experiências sociopoéticas vivenciadas pelos estudantes forneceram-lhes possibilidades para criações e reflexões de si e comunicou essas suas reflexões, as quais foram percebidas e, de certa forma, vivenciadas também pelos professores. Foi como se os professores pesquisadores estivessem se olhando em um espelho. Por exemplo, o pesquisador Rômulo não fez suas avaliações e análises de nossa intervenção no encontro específico que tivemos para isso. Que significados podem ser criados para essa opção do professor em, ao não se expressar ali, reservar-se para o encontro com os estudantes, na roda final de conversa com ele e elas, lugar que o pesquisador parece ter escolhido, de caso pensado, para suas considerações finais? Se seguirmos seus passos nessa sua trajetória chegamos com ele a um lugar de mistura com os estudantes e suas reflexões, no fundo de um espelho, por assim dizer.

No fundo do espelho, não é mais possível fixar o estudante no lugar de objeto investigado, examinado, fragmentado em um ou outro aspecto pinçado por um interesse unilateral, isolando uma fala de sua roda de conversa narrativa de origem, como se fosse uma resposta objetiva a um questionário - o que poderia estar sendo tentado com o seguinte trecho:

Então você acredita que dessa forma se trabalha mais de forma coletiva, o grupo se ajuda, né... em grupo um ajuda os outros.... Isso é interessante, viu, Vânia... essa questão que ela tá colocando da coletividade, do grupo que, trabalhando junto, eles se ajudam mais, né... se ajudam mais, atinge mais o objetivo, porque um contribui mais com o outro... (áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 11:16-14:50).

Ao contrário, no fundo do espelho, o que vemos nos olha e pode nos dizer que:

Eu acho que o professor, ele tem que fazer o máximo para chamar a atenção do aluno. Porque muitas vezes o aluno, ele não gosta daquilo que o professor passa ou o que o professor escreve no quadro porque ele não entende a questão, ele não entende aquilo que o professor tá passando. Mas quando ele passa a viver, a se expressar, a saber o conteúdo através de expressões, fica muito mais fácil para compreender o conteúdo, porque, muitas das vezes, ele aprende a gostar daquilo, através das aulas de corporeidade (transcrição do áudio “Roda Final de Conversa 013”, trecho 22:05-28:02).

O fundo do espelho também é movimento, trânsito, diálogos e atitudes críticas para a construção e desconstrução de conhecimentos. Trata-se da função de espelho uns

para os outros, ressaltada pelas inteligibilidades vividas. No fundo do espelho encontra-se as dodicências, no sentido freireano, como a reunião de significados discentes e docentes, refletindo-se um no outro, para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

A intervenção mostrou que a experiência sociopoética permitiu que os estudantes e professores se realizassem com mais plenitude em suas funções de o “outro lado do espelho”. Isso foi ressaltado pela forma impressionante como os estudantes puderam repercutir e refletir, na Roda Final de Conversa, o processo e a construção de conhecimentos com os conteúdos das disciplinas. A função de espelho, para os estudantes, reverberou de forma natural e autopoética para as avaliações discentes, com a liberdade da arte e sua aparente despreocupação quanto a julgamentos e avaliações, o que, justamente, contribuiu para as avaliações.

O Mural Estético dos Estudantes assumiu aspectos de recursividade para seus procedimentos, com as participações estéticas avaliativas discentes, em um círculo virtuoso para as ecorrelações de aprendizagem - ações de aprendizagem, reflexões avaliativas e novas ações de aprendizagem. Assim, inexistiram ideias ou sensações de ‘dificuldades de aprendizagem’, ao contrário, ressaltaram-se os sentidos de recursividade, sustentabilidade e progressos na construção de conhecimentos. O Mural Estético dos Estudantes também contribuiu para uma ressignificação da noção tradicional de recursos didáticos, direcionando para as possibilidades da criação docente de objetos pedagógicos e as possibilidades de experiências perceptivas e expressivas estéticas transversais, não como um recurso complementar, mas como um desencadeador para a própria experiência pedagógica.

As experiências pedagógicas foram *arte factu* (do latim), feitas com arte, vez que os professores pesquisadores as criaram, modelando-as e esculpindo as eventuais arestas de suas interfaces com as diferentes disciplinas. A preocupação com a forma das experiências pedagógicas, uma preocupação estética, levou a sentimentos de beleza entre os pesquisadores, inclusive com os nomes: “A teia”, “Experimento nº 1”, “*Selfie*” e “Corporeidade”. Eu também gosto, emocionando-me com a beleza que vejo na harmonia entre os títulos, a forma, o conteúdo, as dificuldades que enfrentamos e o relativo sucesso que obtivemos com as experiências pedagógicas e estéticas da intervenção. Foi a nossa verdade e o nosso “novo”, naquele momento. Considero que a conscientização docente com as construções formais para uma experiência pedagógica e a liberdade de se concebê-

la como um artefato pode contribuir para ampliar as consciências sobre o caráter estético de toda relação pedagógica, possibilitando que o sentido abstrato do estético, contido abstratamente em todas as “relações pedagógicas”, saia desta expressão e habite o chão da Educação de Jovens e Adultos. Tais noções contribuíram para a estrutura processual coletiva do pesquisador coletivo, com interações recíprocas e dialógicas, proporcionando-nos a oportunidade de inovações e mudanças, com a intervenção.

A intervenção coletiva conseguiu alcançar a dimensão estética dos participantes - suas capacidades de aprender nessa íntima integração de seus sentidos, habitando e sendo habitados pelo mundo que, nessa relação, entrelaça nossas dimensões objetivas e subjetivas de percepção. Nós provocamos o deslocamento da corporeidade - corpo + dimensão estética dos participantes, estudantes e professores, para o primeiro plano das aulas e isso aconteceu de forma natural e autopoeticamente, a despeito dos constrangimentos iniciais que foram, pouco a pouco, dando lugar a expressividades mais autênticas. Assim, enfrentamos a questão de como intervir para enfrentar os sofrimentos sociais e existenciais docentes e discentes, buscando a sinergia entre o desenvolvimento individual e o coletivo e as transformações requeridas pela Educação de Jovens e Adultos.

Parece que o *start* - palavra que o pesquisador Rômulo usou para expressar sua compreensão - foi dado por todos e em todos, em multi-interações enviesadas e sem evidências explícitas das fronteiras entre causas e efeitos. A intervenção coletiva, estética, pedagógica e transdisciplinar foi uma oportunidade de viabilizar tanto a interdisciplinaridade como o trabalho colaborativo, favorecendo o diálogo interdisciplinar e o diálogo entre professores, até mesmo com a criação dos planos coletivos da intervenção, os quais puderam ser trabalhados de forma comum, com as ressignificações docentes de seus diferentes conteúdos para um mesmo plano de aula. O entrelaçamento do trabalho pedagógico acadêmico disciplinar com a dimensão estética dos participantes, além de ter se estabelecido como fio condutor para a intervenção coletiva, estabeleceu-se também como uma ponte entre os conteúdos acadêmicos.

Assim, avançamos na conscientização e desnaturalização da vergonha pessoal docente com suas corporeidades; avançamos também na desmitificação do ato criativo, com os ensaios e experimentos para as novas aulas – as experiências pedagógicas e penso que, talvez, isso tenha contribuído para dirimir conflitos e sofrimentos docentes. Com o processo das experiências pedagógicas, no mais das vezes não senti, entre o pesquisador coletivo, a necessidade de manter aparências de altivez e de experiência profissional;

parece que no coletivo fica mais fácil também para os professores - como em uma análise discente, na Roda Final de Conversa com os Estudantes. Nos aproximamos de conteúdos que não estão no currículo e isso contribuiu para a desnaturalização das idealizações e mitificações docentes iniciais, com relação à conteúdos de outras disciplinas, à corporeidade, à experiência estética e à arte. O medo do caráter de experimento ficou para trás e, ao final, percebi um empoderamento docente com certa independência com relação à presença de metodologias sistematizadas, prescritas a priori, a serem reproduzidas repetidamente. Penso que as percepções de hierarquias interpessoais e disciplinares também podem ter se alterado, para o grupo pesquisador.

Quanto às nossas incompletudes, às vezes as sentimos intransponíveis. Contudo, compreendo com Nicolescu (2002, p. 65) que o que sentimos como incompletudes intransponíveis é uma representação ocasionada pelo encontro entre os níveis de realidade em que vivemos e os correspondentes níveis de percepção que temos desse nível de realidade no qual vivemos. As imagens de um nível de representação têm qualidades diferentes de imagens de outro nível de representação, pois cada imagem associa-se aos seus determinados níveis de realidade e percepção.

Cada nível de representação aparece como um verdadeiro muro, aparentemente intransponível devido a sua relação com as imagens engendradas por outro nível de representação (NICOLESCU, 2002, p. 65).

Com episódios como a criação do texto “Prazer, meu nome é Escola” para a apresentação cênica da oficina “Jogos teatrais”, ou com o texto imagético para o plano “*Selfie*”, as compreensões empíricas demonstraram as contribuições da experiência artística e das inteligibilidades locais para a *autopoiese* – aprendizagens, invenções e reinvenções de si e, talvez, ampliando os níveis de consciência, possivelmente com alterações para os níveis de realidade e percepções dos participantes.

#### 4.4 TEMPOS E ESPAÇOS TRANSDISCIPLINARES EM ECORRELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Os encontros docentes para nossa pesquisa-ação aconteceram mais em duplas e às vezes em trios, nos corredores ou na sala de professores, antes ou nos intervalos das aulas ou durante o intervalo de recreio, mas apenas quando os pesquisadores se encontravam disponíveis. Algumas vezes nossos encontros aconteceram no tempo e espaço denominados ali de coordenação coletiva – reuniões com a presença do/a coordenador pedagógico, na sala da coordenação pedagógica, quinzenalmente, às quintas-feiras.

Com a escolha da pesquisa-ação para esta investigação e com minha experiência docente, percebo que muitas vezes pode acontecer de as reuniões na escola restringirem-se à informes e pode ser que escondam - às vezes mais, às vezes menos - diretrizes, projetos pedagógicos e outras decisões importantes para o trabalho dos professores. A velha separação do trabalho, dicotomizado entre trabalho manual e intelectual, com a inferiorização social dos trabalhadores “braçais” parece investir contra os professores de uma forma geral e também contra os professores da Educação de Jovens e Adultos. Esses significados podem ser compreendidos pela discussão de Rêses (2015) sobre a crescente proletarização do trabalho docente, com as decisões educacionais ficando cada vez mais à cargo de especialistas da educação. Demonstrando que o bem-estar docente se relaciona às possibilidades de participações nas decisões educacionais - decisões diretamente relacionadas aos seus próprios futuros - alguns significados empíricos desta investigação direcionam para o valor do sentimento de pertencimento docente, na ocupação e criação de espaços e questionaram a ênfase de reuniões apenas em informes e informações, opondo-se aos mistérios na escola.

Diante desse mal-estar docente, considero a necessidade de se buscar uma compreensão dos tempos e espaços de pertencimento, na Educação de Jovens e Adultos. Atitudes desestabilizadoras para os segredos na escola podem contribuir para a democratização das informações e para o bem-estar, pois a democracia pode ser vista como acesso à informação. Penso que aproximações com aspectos da abordagem transdisciplinar dos tempos e espaços (NICOLESCU, 2002) podem contribuir para a questão da relação docente com as diretrizes educacionais e decisões externas que, muitas vezes, impõem significados e valores estranhos aos profissionais da educação e os excluem das decisões sobre seus futuros, também na Educação de Jovens e Adultos. As noções de multidimensionalidade e multirreferencialidade – aspectos da metodologia

transdisciplinar de Nicolescu (2002) possibilitam a recuperação de nosso lugar e, ao mesmo tempo, de nossa verticalidade humana.

De acordo com esse autor, a lógica clássica da física moderna para a construção de conhecimentos considera o axioma do terceiro excluído, a partir de seus outros dois axiomas: “A” é “A” (axioma da identidade); “A” não é “não-A” (axioma da não-contradição). O equivalente do ponto de vista transdisciplinar para esse pensamento são os três postulados da metodologia da transdisciplinaridade: 1) os diferentes níveis para a realidade e para a percepção; 2) a lógica ternária; e 3) a complexidade (coexistência para os níveis de realidade e percepção). A lógica ternária admite conciliação entre pares de contraditórios - “A” concilia-se com “não-A”, considerando os três valores “A”, “não-A” e “T” (de terceiro incluído). Assim, a lógica da complexidade, diante do binarismo clássico, admite a inclusão de um terceiro termo que é ao mesmo tempo “A” e “não-A” - o terceiro incluído, tanto para os diferentes níveis de realidade - a multidimensionalidade, como para os diferentes níveis de percepção da realidade e um novo princípio de relatividade - a multirreferencialidade (NICOLESCU, 2002, p. 55).

Com isso, a opção pelo postulado transdisciplinar da lógica ternária nos leva a buscar pelo meio de inclusão, ou estado “T” – a zona do terceiro incluído, onde se dá a conciliação entre o par de contraditórios. Podemos alcançar e nos sentir nesse estado “T” para a conciliação dos contraditórios, mas esse estado “T” da zona do terceiro incluído não se encontra no mesmo nível de realidade e percepção do par de contraditórios para os quais buscamos conciliação, pois um mesmo nível de realidade só pode produzir antagonismos para os contraditórios, conforme o axioma clássico da não-contradição “A” não pode ser “não-A”. Porém, essa aparência de contradição, autodestruição e exclusão dos contraditórios entre si só se configura com a projeção dos mesmos em apenas um nível de realidade. A zona de terceiro incluído para a conciliação de um par de contrários de um nível de realidade e percepção encontra-se na zona de terceiro incluído de um nível de realidade e percepção adjacente, para baixo ou para cima. Assim, ampliando nossa consciência para outras dimensões – do eu, do outro e do meio ambiente (cultural, político, econômico, natural), em verticalizações, para cima e para baixo, na coexistência de movimentos para imanências e transcendências, podemos alcançar zonas de terceiro incluído (NICOLESCU, 2002, p. 62).

Busco uma compreensão desses aspectos da metodologia transdisciplinar - a multidimensionalidade e a multirreferencialidade - como uma possibilidade de resposta à



questão empírica sobre os mistérios na escola: de como tomar parte em decisões que, muitas vezes, impõem significados e valores estranhos aos profissionais docentes da Educação de Jovens e Adultos e os excluem das decisões sobre seus futuros. O sentido de transdisciplinaridade, de acordo com Nicolescu (2002 p. 46), podem possibilitar a recuperação de nosso lugar e, ao mesmo tempo, de nossa verticalidade:

Ao invés da verticalidade humana individual regida pela lei universal da gravidade, o ponto-de-vista transdisciplinar propõe uma verticalidade consciente e cósmica, atravessando os diferentes níveis de Realidade e percepção. Na visão transdisciplinar, é essa verticalidade cósmica que constitui a base de qualquer projeto social viável (NICOLESCU, 2002, p. 56).

Se considerarmos, com Morin (1988), os três princípios operadores do pensamento complexo: o hologramático, recursivo e o dialógico, a ideia docente de exclusão na tomada de decisões, a meu ver, “muda de figura”, como se diz popularmente, com uma ruptura para um salto qualitativo. Na perspectiva do princípio hologramático pode-se compreender que os docentes integram as decisões, por meio de informações - imagens e representações de suas culturas escolares, práticas profissionais e educacionais, linguagens, normas compartilhadas, enfim, imagens e representações que os especialistas tomadores de decisões fazem deles. A parte (os docentes) está no todo (administração docente) e o todo nas partes. Sabe-se que o todo é maior que a soma das partes. Entretanto, nesse caso, penso que o todo é menor que a soma das partes.

O princípio recursivo (MORIN, 1998) pode nos instrumentalizar para duvidar dessa condição de vítima (um estado de efeito da causa) para os professores, condição e estado docente implícitos na ideia de que eles e elas são “excluídos/as da tomada de decisões”. Podemos sentir essa questão de modo diferente, se considerarmos que uma causa produz um efeito que produz a causa. O professor faz parte.

O dialógico, último princípio de operacionalização do pensamento complexo (MORIN, 1998), a meu ver, pode direcionar a ideia da exclusão docente da tomada de decisões para a noção de que essa questão abriga dialogicamente em si fatores necessariamente contraditórios para sua realidade e cujo antagonismo não se presta ao desejo de síntese, tendendo a se manter. É como se disséssemos que a incompatibilidade entre professores e administradores “faz parte” - como na expressão popular. Entretanto, longe de uma passividade docente ou sentimentos de destruição do sistema, tais percepções desenvolvidas por meio dos princípios operadores do pensamento complexo podem levar a ampliações espirituais de consciência, com outras percepções de si, do outro e do sistema educacional e um todo integrado. Além de contribuírem para

percepções mais compreensivas que enfraquecem a noção de ‘mistérios’ na escola e contribuam também para um bem-estar docente, podem provocar a fé necessária para o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas rumos às mudanças que se querem - possíveis, mas relativas, porque multilaterais. Rumo ao acolhimento dos sentidos de pertencimento docente e ocupação de lugares para a participação nas decisões para o coletivo escolar.

A organização dos tempos e espaços para a Educação de Jovens e Adultos no CEM-03 nos anos de 2014 e 2015 caracterizou-se prioritariamente por um currículo disciplinar para a construção do conhecimento, com aulas de 40 a 50 minutos de duração, em salas específicas para cada professor / disciplina. O tempo escolar estava alterado para períodos semestrais e interesse-me pelo fato de que a professora pesquisadora Mere tenha se enganado, com tanta clareza, chamando o semestre anterior de “ano passado”. Eu também, convivendo ali com nossa intervenção, fiquei com uma sensação de fim de ano, ao final do primeiro semestre, quando se encerraram os trabalhos na escola, antes das férias, depois dos conselhos de classe e fechamento de notas. Com esse episódio, ressaltaram-se significados empíricos direcionados para as noções de organizações, reorganizações e desorganizações do sistema, com relação ao tempo, espaços e grades curriculares, envolvendo os sentidos do tempo e percepções de completude para as etapas.

O problema da distribuição do tempo e espaço para a Educação de Jovens e Adultos foi antecipadamente considerado por mim para esta investigação, antes de nossa pesquisa-ação. Neste momento, com as análises interpretativas percebo que as inteligibilidades empíricas direcionam os tempo, espaços e grades curriculares no sentido de organizações, reorganizações e desorganizações do sistema e também no sentido de percepções do tempo para a sustentabilidade e completude das etapas. A naturalidade e clareza do ‘engano’ de Mere, quase inevitável, a meu ver, pode ser compreendido pela noção de “síntese passiva”, de Merleau-Ponty (1999, p. 549-580). Esse autor demonstra que nossas percepções sobre a temporalidade se constituem em nossas próprias subjetividades. Ou seja, nós somos o tempo no qual nos percebemos, ou nosso corpo faz o tempo - sem que, com isso, sejamos intratemporais e sem que tornemos o tempo um mero produto de nossa consciência. Nas palavras do autor “o interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (MERLEU-PONTY, 1999, p. 546).

Os estudantes e professores normalmente convivem em um espaço escolar

tradicional, com salas retangulares e um ambiente composto por quatro carreiras de carteiras enfileiradas uma após a outra e pela mesa do professor, um armário e o quadro, à frente, na parte onde fica a porta de entrada. Os participantes - professores e estudantes – estão acostumados com essa organização para o ambiente. Por exemplo, ao modificar o espaço da sala para uma aula da intervenção, a pesquisadora Mere informou aos seus alunos que seria uma aula “diferente”. Com uma grade aberta para as matrículas, os estudantes de cada série podem escolher disciplinas diversas entre eles e, assim, uma determinada turma pode ser diferente de uma disciplina/professor para a outra, fragmentando o que comumente percebemos como um corpo para uma turma, nas escolas de educação básica.

É nesse contexto que significados empíricos direcionaram para noções de totalizações, com as compreensões dos estudantes ao enxergarem unidade e harmonia entre os elementos contrastantes das “partes de cada um formando um corpo só”, com a figuração que fizeram para si próprios no Mural Estético dos Estudantes. Considero que esses sentidos oferecem uma pista sobre como fazer interagir experiências vividas e saberes escolares e como poderia ser um caminho de revitalizações das aulas, à noite, depois de um dia de trabalho, com as seduções de trabalhos criativos e autopoéticos. Os direcionamentos empíricos “das partes de cada um formando um corpo só” demonstram aspectos do pensamento complexo de Morim (1998; 1999) que, além de orientar para a atitude de juntar o que estiver separado e não separar a parte de seu todo, orienta também para atitudes de desdobramento do efeito sobre a causa. Além disso, a inteligibilidade empírica sobre uma unidade e harmonia entre partes contrastantes convida para uma perca da sanidade e inversões da ordem vigente, conforme texto imagético no Mural Estético dos Estudantes. Ter a mente como o real limite... Esses sentidos se complementam e potencializam-se com os direcionamentos das inteligibilidades para a paz, o amor e união entre as pessoas, demonstradas pelos sinais imagéticos do Mural Estético dos Estudantes.

Entretanto, com vistas às melhorias nas ecorrelações de aprendizagens, uma das inteligibilidades empíricas docentes inicialmente volta-se para a questão de que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não teriam a mesma capacidade que os estudantes do ensino regular. Trata-se da quantidade, qualidade e conteúdos dessa educação, tomando, principalmente, seu sentido de sustentabilidade, ou seja, as permanências e progressos rumo à completude acadêmica escolar. Não podemos negar essa especificidade para a Educação de Jovens e Adultos, mas podemos iluminar um

pouco essa questão com a noção de transculturalidade (COLL, 2002, p. 73), tentando ver nossas substâncias humanas cósmicas a nos constituir em um estofado de igualdade e diversidade. Por exemplo, respostas discentes ao Questionário Existencial, a meu ver, demonstraram inteligibilidades discentes que, ao levarem em conta o cansaço dos estudantes (entrelaçado ao cansaço dos professores) ressaltou dessa inteligibilidade, justamente, o sentido de igualdade, ao reivindicarem a carga horária do ensino regular também para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Essas inteligibilidades discentes em resposta ao Questionário Existencial inclinam-se para o trabalho com conteúdos acadêmicos existenciais, com seu imperativo de utilidade do conhecimento escolar para o cotidiano da vida dos estudantes. Os assuntos que os estudantes gostariam que também fossem estudados nas escolas foram: política, ética, doenças, drogas, canto, dança, música, cidadania, sexualidade, corrupção, saúde, conhecimentos feitos de experiências, interatividade - “para se estudar nos livros os temas que mais aparecem nos jornais” (Questionário Existencial). Com isso, demonstraram outras possibilidades para os conteúdos acadêmicos e a necessidade de atribuição de significâncias do cotidiano para os conteúdos escolares.

As experiências pedagógicas com a corporeidade e as ecorrelações de aprendizagem enfrentam a questão de como esses jovens e adultos, que vem cansados do mundo do trabalho, podem se revigorar para entrarem em outro momento de aprendizagem, à noite, depois do trabalho. As experiências da corporeidade enfrentam também a questão de como podemos colocar em interação os saberes discentes de experiências vividas com os saberes escolares constantes na educação. Eu vejo, com minha experiência docente reflexiva de quase duas décadas, em várias escolas de Goiânia, uma distância - quase um fosso - entre pesquisas acadêmicas e seus princípios para a Educação de Jovens e Adultos e o chão das práticas escolares. As inteligibilidades empíricas para esta investigação sinalizam para critérios próprios, com a corporeidade para a Educação de Jovens e Adultos, com o diálogo inter e transdisciplinar da recriação do pesquisador Nei para “A teia”. Com essa experiência pedagógica ficou demonstrada uma possibilidade de resposta às especificidades dos estudantes, com a inserção de seus significados para essa educação, por meio de diferentes disciplinas curriculares. Dos significados empíricos discentes emergiram princípios da corporeidade para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, sendo que das orientações, a meu ver, ressaltarams dois principais sentidos: 1) a relação de integração

entre teoria e prática para a Educação de Jovens e Adultos; e 2) a corporeidade como estratégia para cognição dos conteúdos disciplinares.

Conteúdos que, conforme a análise das inteligibilidades discentes em resposta ao Questionário Existencial, inclinam-se para conteúdos acadêmicos existenciais, com seu imperativo de utilidade do conhecimento escolar para o cotidiano da vida dos estudantes. O campo direcionou para abordagens integrais com a corporeidade para a melhoria nas aprendizagens, ressaltando a felicidade e o bem-estar individual e coletivo para o desenvolvimento das inteligências com os conteúdos disciplinares. Consideraram a timidez e a vergonha pessoal como fatores prejudiciais às aprendizagens e avaliaram o trabalho com a corporeidade em primeiro plano para as aulas como uma forma de empoderamento, com o desenvolvimento de expressões discentes autônomas, facilidades para suas memórias, para a criatividade e a inteligência.

Tais significados empíricos discentes são possibilidades de respostas a grande questão que perpassa esta investigação, sobre como uma intervenção estética e transdisciplinar pode contribuir para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, chegando-se à um bom termo entre o valor das experiências pedagógicas, estéticas e transdisciplinares (as novas aulas da intervenção) e o valor da consecução dos conteúdos das disciplinas, ou seja, se o trabalho docente inter e transdisciplinar atrapalha, ou não, os conteúdos. Todavia, para além dessa possibilidade de resposta, poderíamos, em nome da pressa com o pouco tempo para o curso das disciplinas, abdicar da construção de sentidos com os conteúdos acadêmicos? Penso que devemos questionar e tensionar o tempo da escola, esse que tem sido cada vez mais o tempo da aceleração; comumente se usa a expressão “roda viva” para as dinâmicas escolares. Random (2002) demonstra como, mesmo hoje em dia, em que não mais dirigimos charretes puxadas por cavalos, mas sim, carros em toda a velocidade, a aceleração do tempo e a aceleração dos sentidos estão definitivamente relacionadas. Entretanto, se a riqueza de informações ilimitadas que temos hoje nos chegam em ritmo frenético, com a formação de sentidos é diferente:

[...] o sentido procede de uma alquimia interna que precisa de tempo, de espaço e, acima de tudo, de respiro. As riquezas de sentidos estão aqui, elas também, abundantes, a nosso alcance. Mas precisamos, a despeito da aceleração do tempo, reaprender a dar tempo ao tempo, para lucrarmos com as inúmeras riquezas do sentido e transportá-las para nosso território” (RANDOM, 2002, p. 30).

Assim pode-se compreender a contraposição das duas necessidades: economizar o tempo contra formar sentidos com os conteúdos acadêmicos parece se constituir em

uma falsa dicotomia. Em minha experiência docente e de pesquisadora com a Educação de Jovens e Adultos, nunca vi um professor com mais ou menos atitudes transdisciplinares queixar-se da falta de tempo e nessa investigação a professora Mere demonstrou como o nosso projeto com a corporeidade dos estudantes em primeiro plano não atrapalhou os conteúdos. Ficou evidenciado que para apressar as aprendizagens dos conteúdos, há que se formar sentidos com eles, descobrindo espaços internos onde os mesmos possam ser refletidos, vivenciados, fortalecendo a construção de conhecimentos.

Com essa percepção de totalidade para o tempo – o tempo que temos, o que não temos e o que podemos ter - ou seja, com a compreensão de que utilizar o tempo para formar sentidos com o conteúdo é, na verdade, aumentar o tempo, na medida em que permite uma construção mais consistente para os conhecimentos, não sentiremos falta de tempo – ao menos não devido à sua utilização com abordagens subjetivas e imaginativas, para a construção de sentidos. Minha observação de que professores com atitudes mais ou menos transdisciplinares geralmente não se queixam de falta de tempo parece demonstrar que “quando nossa perspectiva sobre o mundo muda, o mundo muda” (NICOLESCU, p. 2009, p. 55).

#### 4.5 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES

A grande questão que perpassa toda esta investigação, como já discutido, envolve dúvidas sobre se o trabalho com interdisciplinaridade e transdisciplinaridade atrapalha ou favorece os conteúdos disciplinares e questiona sobre como se chegar a um bom termo entre o valor dessas experiências metodológicas e o valor da consecução dos conteúdos das disciplinas.

As considerações dos significados empíricos abrem uma porta com novos sentidos e possibilidades de respostas para essa questão. Sentidos como aqueles que predominam quando cuidamos de um jardim, ou quando plantamos uma horta em nossa casa. Esses novos sentidos referem-se à auto-organização e autoprodução para o ser, em sua dimensão ética e poética, entrelaçando vida, trabalho e produção de si. Trata-se de considerar trânsitos e fluxos em tempos-espacos, possibilitando interações entre dimensões aparentemente incomunicáveis, por exemplo com as considerações das lembranças e memórias efetivas para a atribuição de significados a conteúdos acadêmicos. Trata-se de considerar a importância de respostas da autoprodução ontológica, com a recursividade interior-exterior dos mundos existenciais.

Considerando a recursividade entre as dimensões mundo interior-subjetivo e mundo exterior-objetivo para a formação, pode-se dar a importância devida aos sentidos destacados pelas inteligibilidades do campo desta pesquisa, como a timidez, vergonha pessoal docente e discente e constrangimentos com a própria corporeidade, para a criação de novas aulas. Ficou demonstrado que os constrangimentos docentes com suas corporeidades foram, ao mesmo tempo, causa e consequência para as idealizações e mitificações da capacidade humana de criar, experimentar o novo. A vergonha e o sentimento de incapacidade impedem que experimentemos uma nova situação que não deixa de nos ensinar algo e que sempre pode nos oferecer alguma segurança para avançar. Assim, com medo de tentar, alimenta-se um círculo vicioso: porque não sabemos, não experienciamos e, com isso, continuamos sem saber.

Sentidos empíricos construídos durante esta investigação também demonstram uma retração para as possibilidades de expressividade autêntica para a criatividade, como se fosse um sentimento de inferioridade docente, deixando transparecer conflitos e sofrimentos profissionais e pessoais como causa e consequência dos desconhecimentos

de outras disciplinas, idealizando-os e mitificando-os como especialidades herméticas e idealizando também nossa capacidade de reflexões estéticas com o mundo e, mais ainda, uma mitificação dos recortes estéticos da arte. Considerações sobre uma recursividade nutritiva entre as dimensões mundo interior-subjetivo e mundo exterior-objetivo para a formação de professores podem se constituir em respostas possíveis para dirimir o conflito, demonstradas pelo campo, entre o caráter de experimento para as novas aulas e a necessidade de justificar-se em metodologias positivistas, ou seja, que prescindam da razão sensível e, ingenuamente, a meu ver, com a pretensão de falar apenas à nossa razão objetiva. Sentidos das inteligibilidades do campo ressaltaram as condições para a criatividade: segurança técnica docente e segurança existencial docente. O desenvolvimento dessas duas capacidades pode instalar um anel recursivo, com uma dinâmica de retroalimentações mútuas e a liberdade de experimentar, de ‘errar’ - de ser - pode contribuir para que professores criem técnicas próprias e novas expressões pedagógicas.

Penso que as possibilidades de mudanças, de dentro para fora e de fora para dentro, podem ser viabilizadas pelo diálogo entre essa dificuldade do campo e aspectos do jeito que se faz a arte, em um viés da produção docente de si mesmo, como no sentido de autopoiese de Maturana e Varela (1994, p. 135). Noções sobre a liberdade de criação artística podem contribuir para iniciativas interdisciplinares e atitudes docentes cada vez mais transdisciplinares e podem levar à uma construção de sentidos para rupturas nas relações interpessoais hierárquicas e rupturas também nas hierarquias disciplinares, com o poder do acesso ao conhecimento e modos diferentes de fazer e sentir, que a arte nos traz.

Trata-se de uma maleabilidade mental – uma plasticidade que nos deixa mais sábios para transitarmos de uma ordem da realidade a outra e compreendermos as limitações da dicotomia certo-errado, ou ganhar-perder, ao sentirmos uma mesma percepção com substâncias oriundas de dimensões diferentes e suas súbitas intuições esclarecedoras transitando de uma a outra ordem de nossas realidades vividas. Podemos compreender um exemplo relativamente simples disso em Ostrower (1983, p. 65), ao discutir uma pertinência entre os elementos compositivos de um texto verbal e de um texto imagético, este constituído por linhas, cores, volumes e superfície e aquele constituído por palavras, a ponto de sentirmos uma coerência entre a relação elementos-imagem e a relação palavras-frases. Coerência que se instala e nos faz sentindo, mesmo tratando-se de leis e



ordens de realidades diferentes: as palavras (com seus significados pré-estabelecidos) e os elementos visuais (com seus significados em aberto) não são da mesma natureza.

De forma semelhante a esse processo sensível para nossas aprendizagens, tão bem demonstrados, a meu ver, pela arte, penso que o trabalho com outras disciplinas pode se constituir em uma oportunidade de acesso ao novo, com a corporeidade, a estesia e inspirando-se em estruturas de criação artística, na liberdade para composições cognitivas para a criação de novas aulas. Ao mesmo tempo, o trabalho com outras disciplinas pode inspirar para as autocriações docentes. Necessidades estéticas vitais de novas expressões e percepções docentes de si, em um jogo de complementaridade entre as noções de repetição e reinvenção docente, conforme direcionamentos do campo.

A compreensão de nossas necessidades estéticas vitais pode alterar um certo jogo competitivo existente entre professores/as e aulas normais e diferentes - um jogo nocivo às possibilidades de criações autênticas. Estas, as criações autênticas, não condenam as repetições, alimentam uma relação dialógica entre o velho e o novo e estimulam reinvenções coletivas de si - estímulos que geralmente se inquietam com as zonas de conforto e, a meu ver, também com as zonas de conforto para o que lecionamos.

As mudanças em busca de melhorias para as ecorrelações de aprendizagem foram caracterizadas pelas interações entre o velho e o novo para a criação das novas aulas para a Educação de Jovens e Adultos e dentre os sentidos das inteligibilidades do campo ressaltou-se uma importante condição para a criatividade, a liberdade de ser e criar. São desejos e percepções estéticas vitais de novas expressões de si, dos outros e do mundo - nesse caso com relação aos conteúdos disciplinares trabalhados pelos professores. Considero que o plano imagético denominado “*Selfie*” constituiu-se em um exemplo para esse tipo de abordagem para experiências pedagógicas estéticas. Trata-se de um plano inter e transdisciplinar, pois volta-se para conteúdos de diferentes disciplinas acadêmicas e os ambientes com a escola, com a cidade e envolvendo também as subjetividades dos participantes, em busca de melhorias nas aprendizagens com o trabalho com as corporeidades dos estudantes. Esse plano contribuiu também, como foi a intenção de seu autor, com melhorias específicas para o trabalho docente, com a inovação de sua atividade artística com imagem para os velhos e cansativos planos de aula.

Edwards (1984, p. 16) demonstra como nossa cultura verbal, as tecnologias e o sistema educacional podem prejudicar nossas conscientizações de que nós somos todos dotados de um potencial criativo, inventivo, intuitivo e imaginativo. O escultor francês

Auguste Rodin, citado pela autora, afirma que “o artista é o confidente da natureza. As flores dialogam com ele através das curvas graciosas de suas hastes e nuances harmoniosas de suas pétalas. Cada flor tem uma palavra cordial que a natureza dirige ao artista” (RODIN apud EDWARD, 1984, p.16).

Os estudantes responderam ao Questionário Existencial com seus planos de terminarem os estudos e melhorarem de vida e praticamente todos eles atribuíram apenas a si próprios/as toda a responsabilidade em criar as condições que elencaram para a realização de seus sonhos, ficando ressaltados em suas vidas, a meu ver, os sentidos de solidão, meritocracia e individualismo de nossa sociedade, como no popular ditado “cada um por si, que é tempo de murici”. Os significados de solidão pessoal presente nessas participações iniciais dos estudantes, no momento reservado à identificação de problemas para esta pesquisa, podem ser compreendidos pela noção predominante em nossa sociedade influenciando todos para a busca de realização das potencialidades individuais, mesmo que apenas poucos alcancem tal realização. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de forma geral, historicamente estão justamente dentre os mais empobrecidos de nossa sociedade e aos quais é negado o acesso às possibilidades básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Entretanto, eles exigiram de si mesmos, grandes esforços pessoais, força de vontade, estudos exaustivos, ânimo e luta diante das dificuldades, dedicação, responsabilidades pessoais e fé em Deus.

Ao final da intervenção pedagógica estética transdisciplinar as discussões discentes na Roda de Conversa Final com os Estudantes demonstraram um contraste desses significados discentes iniciais, registrados no Questionário Existencial. Ressaltaram-se novas compreensões, no sentido das inclinações do campo para aceitação e corresponsabilidades mútuas entre os participantes, envolvidos pela emoção do amor e com o *insight* discente de que “no coletivo fica mais fácil”. Considero que as experiências estéticas que vivenciaram, individualmente e em grupo, pode ter contribuído para os novos significados de totalidade para suas existências, também no que se refere aos seus desafios cognitivos, os quais foram vistos também em uma dimensão social, entre eles e elas. A dimensão estética volta-se justamente para essa capacidade de nos sentirmos em um todo integrado - o eu, o outro e o mundo.

As possibilidades para essas novas compreensões, sobre a proporção de nossas parcelas individuais em uma totalidade social, ficaram ainda mais demonstradas com a realização do mural estético dos estudantes. Aos significados de que no coletivo fica mais

fácil juntou os significados sobre as partes de cada um em um corpo só. O tema para o desenho não poderia ser mais adequado: os estudantes, para a composição da figura, lidaram com noções de proporção das partes para o todo do corpo. Inicialmente e talvez com os cânones clássicos para o desenho da figura humana inconscientes em minha avaliação, achei que a figura tinha ficado desproporcional, feia. Entretanto, o que é a proporção?

A proporção pode ser definida como *a justa relação das partes entre si e de cada parte com o todo*. Ela é verdadeiramente *a medida das coisas*. [...]. Penso que não há exagero em constatar que o grande problema de cada um de nós é o desenvolvimento e realização de sua personalidade; é justamente *a busca da medida de si mesmo*. Se isso já não era fácil em outras épocas, tornou-se bem mais difícil agora, no clima mental da sociedade de consumo, que atomiza a individualidade das pessoas. Como respeitar as partes componentes de um todo, se o próprio indivíduo não chega a integrar-se e se tornar um todo? Então, como salvaguardar valores humanistas, pensar na coerência de relacionamentos proporcionais, quando se perdeu o sentido de totalidade? (OSTROWER, 1983, p. 280).

Considero que o belo pode ser compreendido em todas as formas erigidas com a Educação de Jovens e Adultos, pois sua proporcionalidade será sempre a necessária – aquela que revelar o estado de correspondência de suas partes com o todo.

Significados empíricos ressaltaram que para refletir e avaliar as aprendizagens discente e a falta de tempo para estudar em casa há que se considerar a importância de “o jeito do professor dar aulas” (unidade 23, p. 161 deste texto). Os sentidos direcionaram para uma oposição à redução da carga horária para a Educação de Jovens e Adultos, ao afirmar que “os minutos das aulas são poucos e os conteúdos não são muito explicativos”. Trata-se de um questionamento, justamente por parte dos estudantes, dos aligeiramentos que acontecem para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, os significados discentes sobre como aprender melhor sinalizaram para uma carga horária normal para eles e elas, minimizando, para as ecorrelações de aprendizagem, o fato de trabalharem de dia e chegarem cansados à escola, à noite - contando com um jeito específico de o professor lidar com o cansaço deles, em sala de aula. Os sentidos empíricos em análise ressaltam o valor da intervenção pedagógica, estética e transdisciplinar para as melhorias nas ecorrelações de aprendizagem, assim como o valor de experiências estéticas e artísticas para a abordagem dos conteúdos disciplinares.



Figura nº 30: “Intimidade”. Fotografia. Vânia Olária. 02 de jun. de 2016. Goiânia-GO. Recorte de instantâneo do vídeo SAM0799MP4, gravado por mim em 29 de set. de 2015, no CEM-03, Ceilândia-DF.

Para além da oportunidade que os participantes tiveram com a vivência de experiências e fruições estéticas com os conteúdos disciplinares, puderam também vivenciar a emoção da criação artística, com a intervenção. A função pedagógica da experiência artística salta aos nossos olhos, conforme os sentidos empíricos demonstram. As experiências sociopoéticas vivenciadas pelos estudantes forneceram-lhes possibilidades para criações e reflexões de si.

Considero que a força pedagógica da arte pode ser compreendida pela conectividade que suas experiências proporcionam entre sujeito e objeto, como na metodologia transdisciplinar (NICOLESCU, 2002, p. 49-50), levando às reflexões. A experiência artística como espelho e reflexões sobre si demonstra seu caráter profundamente existencial e formativo. A travessia por diferentes níveis de realidades e percepções leva à um fluxo de informações e consciência que se encontram em um ponto de não resistência. Esse ponto não resistente de encontro do fluxo de informações e consciência das travessias pelos diferentes níveis de realidade e percepções é o ponto de origem de toda realidade e percepção e descrevem, segundo Nicolescu (2002), “o termo de Interação entre Sujeito e Objeto, que não pode ser reduzido nem ao Sujeito nem ao Objeto” (NICOLESCU, 2002, p. 56).

Essa interação entre sujeito e objeto, demonstrada pela experiência artística, pode ser compreendida pelas noções como os modos de ver dos artistas (EDWARDS, 1979),

o silêncio luminoso (OSTROWER, 1983; NICOLESCU, 2002, p. 68), e a razão sensível (DUARTE JÚNIOR, 2001). Tais noções, constantes em um ensino de artes, abrem as portas para essa dimensão do humano e contribuem para as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Significados empíricos desta investigação direcionaram para a noção de estudante criador, que tem sua experiência artística como um espelho para reflexões e avaliações de si. A realidade complexa - multidimensional, inter e transdisciplinar da experiência artística fez com que a experiência criativa com o Mural Estético dos Estudantes fosse proveitosa também para a reflexão e auto avaliação dos professores pesquisadores.

Esse tipo de cognição compreensiva (interações sujeito-objeto) proporcionada por uma experiência artística, descerra-se de sua origem e comunica-se também aos espectadores. O acesso à expressão artística e uma consequente desmistificação da arte como um dom criativo acessível a poucos leva os estudantes a enxergarem e estimarem também para si as dimensões e possibilidades artísticas disponíveis a todos, conhecendo-se e desenvolvendo-se de forma individual e em grupo, por meio do enfrentamento técnicos com essa atividade. Os sentidos empíricos voltaram-se para o aumento do protagonismo dos estudantes, com as experiências estéticas que tiveram e a interação sujeito-objeto que vivenciaram em suas experiências com arte. Além disso, os estudantes perceberam e aproximaram-se mais, conhecendo melhor um ao outro, também em seus desafios técnicos para a criação. Juntos, ao mesmo tempo que aprendiam a conhecer e respeitar a individualidade do outro, construíram uma confiança e intimidade que implementaram o sentido de comunidade para o grupo. Uma intercorporeidade acontece com a arte. Aparentemente absortos em suas explorações técnicas individuais para o mural, parecem sentir o corpo do outro unido ao seu pelo mesmo chão que pisam e que os envolvem. No silêncio luminoso com aquela experiência pedagógica eles tiveram uma experiência estética.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, volto-me primeiramente à pesquisa-ação vivida por nós, no CEM-03. Tomando-a como o método por excelência da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, pergunto-me sobre o que aprendi enquanto pesquisadora, sobre como fui, o que foi importante, o que emergiu.... Nossa questão era como fazer que aquele ambiente, ou seja, as ecorrelações de aprendizagem se realizassem, superando o círculo vicioso das dificuldades de aprendizagem, diante das tantas pedras no caminho da Educação de Jovens e Adultos. Relaciono esta investigação à necessidade que trago, desde o mestrado, de reconhecer a capacidade dos próprios sujeitos para interpretar o que fazem, com uma aversão intuitiva que sempre tive para o modo como os professores são, algumas vezes, considerados os culpados pelos problemas da educação. Não existe culpado... O importante é assumir que se quer transformar o problema em solução - e de forma coletiva, integrada, aberta. Buscando capacidades para escutar, para abrir mão de rotinas engessadas e nos reinventar. Ressalto as qualidades de flexibilidade, persistência, abertura, humildade e a opção por caminhar juntos, como aprendizagem intersubjetiva durante este trabalho. A meu ver, trata-se do que é fundamental para uma pesquisa-ação. Não dá para ir à frente, impaciente, pois a pesquisa-ação para as mudanças e formação de professores só acontece mesmo se formos juntos, avaliando, recuando – juntos construindo sentidos e significados comuns que, fora de seus contextos, talvez percam a sua validade. A meu ver, o fundamental, em uma pesquisa-ação como a que escolhi para esse trabalho (BARBIER, 2004), é aprender a construir juntos e partilhar.

Nosso objetivo geral foi contribuir para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem e para isso aproximamo-nos dos três objetivos específicos da intervenção: 1) desenvolvemos atividades curriculares com os conteúdos das disciplinas da área, com abordagens estéticas transdisciplinares, colocando as corporeidades dos participantes em primeiro plano para as aulas; 2) favorecemos o protagonismo dos estudantes por meio de experiências corporais, estéticas e artísticas; e 3) vivenciamos experiências artísticas, com os Jogos Teatrais e com a realização do Mural Estético dos Estudantes.

Quanto à questão inicial e com a qual lidei durante toda esta investigação, sobre se e como uma intervenção com base em um trabalho pedagógico transdisciplinar com as dimensões corporais e estéticas dos estudantes pode levá-los, ou não, a presenças mais plenas para a transformação das informações das aulas em conhecimentos.

Considero as possibilidades de respostas a partir das categorias matrísticas resultantes

da hibridização entre as noções dos acontecimentos empíricos com as experiências pedagógicas e as teorias adotadas: 1) experiência da corporeidade e ecorrelações de aprendizagem, 2) a experiência docente na Educação de Jovens e Adultos: impasses e possibilidades de mudança, 3) experiência sociopoética, inovação pedagógica e mudança, 4) tempos e espaços transdisciplinares em ecorrelações de aprendizagem e 5) experiência estética e ensino de artes na educação dos estudantes trabalhadores.

### **Experiências da corporeidade e ecorrelações de aprendizagem**

As experiências da corporeidade significam as inteligências do corpo – o corpo, os sentidos e o meio - isto é, as possibilidades e formas para os participantes organizarem-se e criarem-se a si mesmos, em suas poéticas pela escola e pela vida. Pressupõe, para a lida com os conhecimentos acadêmicos, uma liberdade de trânsitos, uma existência com o ambiente e com o outro, em movimentos e disposições corporais para aceitações mútuas – o amor como plenitude para as presenças. Os significados da corporeidade para as experiências pedagógicas vividas dizem respeito aos espaços de democracia, às relações de sinergia com a coletividade, em movimentos de estesia para preenchimento dos espaços e ocupação de lugares - consigo, com o outro e com o meio, para as relações de aprendizagens. No coletivo fica mais fácil.

As interações da estesia com as corporeidades – consigo, com o outro e com o mundo – levam a uma abertura para o aprender pela pesquisa: um sentir os próprios sentidos, reconhecendo-se no outro em um distanciamento e investigações de si, com os conteúdos disciplinares, para a construção de conhecimentos. As experiências da corporeidade e suas relações interpessoais, emoções e estesias evidenciam-se como mobilizadores da inteligência e da atenção presente. Assim, as experiências da corporeidade apresentam-se como possibilidades para o enfrentamento das chamadas ‘dificuldades de aprendizagens’ dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Ao mudar esse problema de perspectiva, colocando-o em ecorrelações de aprendizagem, as experiências da corporeidade operacionalizam uma reconfiguração para o mesmo, tornando-o parte da solução, vez que as experiências da corporeidade se elaboram como um vetor para as necessidades da inteligência.

As noções conceituais das experiências da corporeidade – sinergia coletiva, estesia, amor como disposição corporal para aceitações mútuas, ambientes vividos e inteligências do corpo – são uma possibilidade de resposta para a presença plena e para que ecorrelações de aprendizagem sejam favorecidas entre jovens e adultos que depois do trabalho chegam

cansados à escola e precisam interagir seus saberes de experiências vividas com os saberes escolares.

As experiências da corporeidade em ecorrelações de aprendizagens podem contribuir também com os professores para o aprimoramento de docências investigativas, reflexivas, pois suas noções voltam-se para as formas e possibilidades de se auto organizar e bem viver com a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos lugares e espaços vividos e possíveis aos participantes, em suas diferentes formas de encontros. As noções de movimento e estesia no preenchimento de espaços e na construção de lugares para si e consigo, para e com o outro, para e com o meio podem contribuir para as práticas pedagógicas, no chão da escola.

Os direcionamentos teóricos das experiências da corporeidade e ecorrelações de aprendizagem indicam uma proximidade ética, estética e epistemológica com as noções demonstradas pelos Círculos de Cultura, com Paulo Freire, pois ambas as noções consideram o valor das poéticas (criações) e autopoéticas (criações de si), com as corporeidades dos participantes envolvidos com a educação. Os Círculos de Cultura são caracterizados pelas qualidades de democracia e horizontalidade nas relações interpessoais e constituem-se como o tipo de espaço para uma educação popular. Seus princípios são: participação e trabalho em grupo e o diálogo, sob a matriz do amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade (FREIRE, 2010). Trata-se daquele conjunto de princípios discutidos por Machado (2015): diálogo, investigação, perspectiva coletiva e perspectiva emancipatória, um conjunto de princípios que a autora orienta para serem utilizados como luzes avaliativas sobre as iniciativas de melhorias que queremos com a Educação de Jovens e Adultos. Aproximando-se ética e epistemologicamente desses princípios, a intenção consciente da ênfase no trabalho com a corporeidade, a coletividade e o amor como estratégias para as inter-relações e influências múltiplas, a meu ver, pode ajudar para melhorias nas ecorrelações de aprendizagem. O ver e ser visto, escutado e tocado - sentido - com compreensão (ternura) e empatia pelas necessidades dos outros sustenta e nutre as ecorrelações de aprendizagens. Além disso, suas intencionalidades e conscientizações necessárias sobre a ética, a estética e a arte podem contribuir, esclarecendo e dando consistência epistemológica para os fazeres pedagógicos com a Educação de Jovens e Adultos.

### **A experiência docente na Educação de Jovens e Adultos: impasses e possibilidades de mudança**



As análises e interpretações dos experimentos pedagógicos vivenciados e suas novas expressões para o que se via como dificuldades da Educação de Jovens e Adultos mostraram possibilidades de respostas e mudanças, com uma harmonização para aparentes impasses, como o embaraço entre a necessidade de se demandar menos tempo de quem já chega cansado à escola e um aligeiramento dos conteúdos. Essa conciliação pode se dar por meio de atividades de corporeidade e estesia humanas – essa capacidade que temos de nos sentir em um todo integrado, também para as experiências pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos. Pode-se empreender significados autopoéticos para os conteúdos disciplinares, tornando-os úteis e prazerosos e, com isso, otimizar o tempo que se tem, favorecendo as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, de forma a superar a apatia discente, a acomodação docente e a persistência do caráter de suplência para essa educação.

A tomada de consciência docente, com as construções formais para uma experiência pedagógica e a liberdade de se concebê-la como um artefato, contribuem para maiores conscientizações do caráter ecológico estético de toda relação pedagógica, possibilitando que o sentido abstrato do estético, contido abstratamente em todas as “relações pedagógicas”, possa sair do abstracionismo dessa expressão para habitar o chão da Educação de Jovens e Adultos.

### **Experiência sociopoética, inovação pedagógica e mudança**

As interpretações e análises com as experiências pedagógicas mostraram um entrelaçamento entre aspectos de si, do coletivo e aspectos das realidades vividas, para as experiências sociopoéticas. Com as experiências sociopoéticas os participantes da comunidade de aprendizagem se fazem presentes juntos, de corpo e alma, com suas poéticas – *poiesis*, do grego criação. As experiências sociopoéticas dizem respeito às autonomias existenciais e recursos próprios de criação e recriações de si, com o outro e com o mundo. As vivências coletivas poéticas facilitaram a criação do novo e das inovações desejadas, diante das necessidades sentidas, justamente pela chance que se tem de acessar recursos próprios – originários, acessando suas autonomias. A própria noção de intervenção coletiva já assinala para construções comuns para um novo necessário.

As noções de experiência sociopoética, inovação e mudanças contribuíram para a discussão sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos acadêmicos, para o trabalho colaborativo entre os professores e para as considerações sobre as corporeidades dos

participantes. A abordagem de integralidade dos sentidos para as aprendizagens ofereceu um ambiente favorável para o enfretamento dos sofrimentos sociais e existenciais de professores e estudantes, pois puderam vivenciar, juntos, momentos de sinergia para o aprimoramento individual e o coletivo.

Aulas novas foram criadas e um espanto diante do novo foi sentido, junto com as sensações de harmonizações com o todo, por exemplo com os sentimentos de beleza diante de “*Selfie*”, “A teia” ou o “Experimento nº 1”. O medo docente e a vergonha de inventar deram lugar para a segurança em investigar e criar coletivamente as soluções para um problema, tomado como uma situação-problema-desafio. As noções para as experiências sociopoéticas entrelaçadas às corporeidades e estesia daqueles que as vivenciaram mostraram que podem contribuir para mudanças favoráveis a uma aprendizagem significativa e criativa.

### **Tempos e espaços transdisciplinares em ecorrelações de aprendizagem**

Tempos e espaços transdisciplinares direcionam para o questionamento da contraposição entre economizar o tempo e construir sentidos com os conteúdos acadêmicos. Ficou evidenciado que essa contraposição pode se tratar de uma falsa dicotomia, pois para facilitar as aprendizagens dos conteúdos há que se formar sentidos com eles, descobrindo espaços internos onde os mesmos possam ser refletidos, vivenciados, fortalecendo a construção de conhecimentos.

Os tempos e espaços transdisciplinares remetem também as resistências possíveis, em contextos de fragmentações, chamando atenção para as compreensões das partes de cada um formando um corpo só, para as ecorrelações de aprendizagem e suas pistas sobre como revitalizar as aulas à noite, depois de um dia de trabalho, seduzindo com trabalhos criativos e autopoéticos. O diálogo interdisciplinar (entre docentes) e o diálogo transdisciplinar (entre docentes e discentes) permitiram a construção de redes relacionais bastante favoráveis, conforme análises do grupo pesquisador coletivo, em suas conversações. O pesquisador Rômulo ressaltou o quanto a rede inter e transdisciplinar construída pela intervenção contribuiu para a ampliação do campo de referências dos estudantes.

### **Experiência estética e ensino de artes na educação dos estudantes trabalhadores**

As análises e interpretações dos sentidos discentes vivenciados com as experiências estéticas e artísticas remetem para as noções de recursividade mundo interior-subjetivo e

mundo exterior-objetivo, da razão sensível. Dizem respeito às reflexões da experiência estética e da arte e às possibilidades de mudanças, de dentro para fora e de fora para dentro, viabilizadas pelo diálogo entre as necessidades da aprendizagem e aspectos do jeito que se faz arte, suas poéticas para a produção de si mesmo, em maleabilidades e plasticidades mentais para os trânsitos de uma a outra ordem de realidade.

As noções conceituais sinalizam também para uma fluência proporcionada pelas experiências estética e artística quanto aos diálogos interdisciplinares e transdisciplinares, demonstrando formas de se chegar a um bom termo entre o valor das experiências estéticas metodológicas e a consecução dos conteúdos das disciplinas. Envolvendo a experiência estética e o ensino de artes possibilita-se esclarecimentos e compreensões das dimensões estéticas e artísticas para a experiências pedagógicas, com conscientizações do caráter poético, que podem ser buscadas para a criação de novas aulas e autopoético, que podem também ser buscadas para invenções e reinvenções de si próprios - professores e também os estudantes. As experiências estéticas e artísticas individuais e em grupo contribuíram para as percepções de totalidade para as existências e para os desafios cognitivos, que também foram vistos em uma perspectiva social e crítica.

As noções conceituais envolvendo a experiência estética e o ensino de artes com estudantes trabalhadores podem contribuir com as discussões para a Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a importância de seus processos metodológicos. Para a sensação empírica de “falta de tempo”, além de um distanciamento da noção de totalidade para o tempo, essa sensação pode ocasionar também os recorrentes aligeiramentos para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, as análises e interpretações desta investigação mostraram sentidos de como aprender melhor e sinalizaram para a possibilidade de se manter uma carga horária normal para a Educação de Jovens e Adultos, em contraposição à tendência ao caráter supletivo para essa educação.

Ficou evidenciada a função pedagógica da experiência artística, com seus direcionamentos para estudante criativo, ressaltando o potencial avaliativo e reflexivo da processualidade do fazer artístico. Além disso, a experiência artística vivenciada pelos estudantes fornecendo-lhes possibilidades para reflexões e criações autopoéticas possibilitou reflexões discentes sobre os sentidos da aprendizagem. Os estudantes funcionaram como espelho, para os professores. A experiência artística/poética permitiu realizações mais plenas, refletidas do “outro lado do espelho”. Com isso, os estudantes puderam construir conhecimentos e se apropriar dos conteúdos das disciplinas.

### **Ecorrelações de aprendizagem: a tese**

A análise interpretativa das categorias matrísticas evidenciaram a importância de novos valores e de ambientes favoráveis à ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, sim, de reconhecer e considerar o cansaço e as condições de vida dos estudantes, mas para transformá-las em presenças mais plenas de significados e sentidos para as aulas, por meio de estratégias para a integração e relações do ser. A proposta dessa tese indica a possibilidade da arte, da estesia e da corporeidade como uma saída para impasses da Educação de Jovens e Adultos.

As experiências artísticas religam-nos a estesia humana, com a recursividade mundo interior-subjetivo e mundo exterior-objetivo. Isso provoca mudanças, com um diálogo entre as necessidades da aprendizagem e aspectos autopoéticos favoráveis ao desenvolvimento de maleabilidades e plasticidades mentais, contribuindo para a plenitude da inteligência dos participantes, com as diferentes disciplinas do currículo. As experiências da corporeidade e suas inteligências corpo-meio levam a auto-organizações, criações e recriações de si, com uma plenitude de presença dos participantes para as aulas. Assim, com as ecorrelações de aprendizagem ressalta-se o valor da episteme da ecologia humana para a Educação de Jovens e Adultos.

O envolvimento dos professores mostrou a **capacidade de mobilização de uma situação-problema-desafio construída criativa e coletivamente**, por meio das conversações, além dos espaços formais de encontros docentes. O caráter coletivo das ações e reflexões proporcionou sustentabilidade para as mudanças, pois estas constituíram-se em redes de relações do grupo pesquisador, com as subjetividades dos/as envolvidos apresentando-se para os diálogos e avaliações das dimensões objetivas. Ressaltam-se o valor da participação, interesse e mobilização docentes para intervir e mudar, com a realização das aulas propostas e suas qualidades de experimentos estéticos pedagógicos, transformando processos de acomodação, rotinas estabelecidas e imagens comumente construídas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A quebra da rotina engessada em aulas repetitivas levou ao enriquecimento das relações de aprendizagem, na medida que retomou a fluidez própria para os processos pedagógicos empreendidos pelos experimentos da intervenção, que mostraram o valor da dimensão relacional para as melhorias na aprendizagem.

Outro importante resultado a que chegamos foi **uma maior plenitude para a participação dos estudantes**. Situações anteriores foram transformadas, pois suas

participações foram marcadas pelo ânimo deles e delas. Os experimentos realizados com a intervenção mostraram uma quebra de resistências e até mesmo o entusiasmo dos estudantes ficou evidenciado, durante o trabalho estético com suas corporeidades em primeiro plano e as apropriações que fizeram dos conteúdos disciplinares envolvidos. O trabalho com a corporeidade, a estética e o caráter relacional – diálogos efetivos entre sujeitos - levou à formação de um espírito de grupo entre os participantes, quebrando rotinas e liberando dos engessamentos, para a fluência dos experimentos – as novas aulas, com a intervenção.

Além disso, considero o resultado positivo com a **inversão do foco nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes para a ênfase no caráter relacional do processo pedagógico**. Para mim, esses resultados evidenciados com a singularidade desta investigação com o CEM-03 mostram as possibilidades desse caminho, abrindo-se para novas perspectivas de reflexão e mudança na Educação de Jovens e Adultos.

Como o fluxo da vida está sempre a nos abrir portas, sinto-me inspirada pela reflexão que o grupo pesquisador coletivo fez ao longo da tese para fazer uma sugestão: a partir das análises da intervenção pedagógica, na perspectiva das mudanças alcançadas e do diálogo com as compreensões empíricas docentes, me sinto autorizada a propor uma estrutura processual para favorecer as ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, com a recomendação dos seguintes fatores desencadeadores:

- **Espaço e tempo coletivo docente:** encontros coletivos para estudos, planejamentos, avaliações e reorientações das práticas, com base no protagonismo docente.
- **Professores pesquisadores reflexivos:** avaliações contínuas - processuais e final - das unidades de experiências pedagógicas, com base em questão pedagógica investigativa própria;
- **Densidade para as ações da intervenção transdisciplinar:** sequência nas ações de trazer a corporeidade e as capacidades poéticas dos estudantes para o primeiro plano, para as compreensões dos diferentes conteúdos disciplinares/professores.
- **Direcionamento para os conceitos e ações com a intervenção transdisciplinar:** integração das aproximações com corporeidade e com a poética dos estudantes em todo o plano de curso da disciplina e às provas, evitando situações paralelas para a intervenção.
- **Coesão para a intervenção:** aberturas para que mais disciplinas/professores do currículo das turmas envolvidas tomem parte das construções coletivas para a

intervenção, com reflexões e ações para a situação-problema-desafio, para a abordagem transdisciplinar e para a questão investigativa.

- **Ampliação de inteligências e conscientizações discentes:** esse fator desencadeador relaciona-se diretamente ao fator “coesão”, pois uma ampliação das disciplinas envolvidas e em diálogos pode ampliar o campo potencial de referências para os estudantes e suas possibilidades de inter-relações compreensivas, com uma diversidade maior de conhecimentos acadêmicos e abertura para a riqueza das dinâmicas cotidianas de suas vidas. Com um campo de conteúdos ampliados e férteis para o estabelecimento de diferentes e inúmeras relações, os estudantes poderão ficar mais inteligentes e conscientes de si, do outro e do mundo.

- **Trabalho docente interdisciplinar, colaborativo e transdisciplinar:** a interdisciplinaridade como um diálogo entre as disciplinas; a colaboração como um diálogo entre os professores e a transdisciplinaridade como um diálogo com os estudantes – suas culturas, necessidades, gostos, inteligências e interesses.

- **Criação coletiva de aulas interdisciplinares compartilháveis e adaptáveis:** esse é um fator desencadeador dos diálogos entre as disciplinas e entre os professores. Os experimentos pedagógicos - as aulas criadas coletivamente para serem usadas pelas diferentes disciplinas / professores - também foram considerados como um fator de partilha, fluência e facilidades para o trabalho docente – às vezes tão árduo e penoso. Tais diálogos e estudos docentes podem proporcionar maiores integrações e compreensões, de modo que um professor possa trabalhar conteúdos de outros.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes. O desafio da interdisciplinaridade, interculturalidade, intersetorialidade: exemplo de aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 119-136, Jul.-dez. de 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16342/9364>>. Acesso em 09 de set. de 2016.
- ALTET, Marguerit. **As pedagogias da aprendizagem**. Trad. Nuno Romano. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ÁLVARES, Sonia Carbonell. **Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/V%C3%A2nia/Downloads/DissertacaoSoniaCarbonell.pdf>>. Acesso em out. de 2015.
- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em <<http://www.libertarianismo.org/livros/haach.pdf>>. Acesso em 29 de out. de 2016.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.
- BANCO DE TESES CAPES. **Home Page**, s/d. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 de abr. de 2015.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. Trad. Lucie Didio. In \_\_\_\_\_ . **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1997.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – O que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 141-157.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 17-56. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em 02 de nov. de 2015.
- BRASIL. **Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação**. Conselho do Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 23 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB Nº 20/2005. Inclui a Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 23 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 11, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 23 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da educação.** Lei nº 9394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 13 de set. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** CONFITEA VI. Marco de ação de Belém. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em março de 2015.

CASTORIADIS, C. **O Mundo Fragmentado:** as encruzilhadas do labirinto 3. Tradução por Rosa Maria Boaventura. Rio, Paz e Terra, 1992.

CATALÃO, Vera Margarida Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. In: **Terceiro incluído.** NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.2, jul. /dez. /2011, p.74 –81.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. In: PÁDUA, José Augusto (Org.). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente.** Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental e escola:** retorno ao naturalismo ou senha para a transformação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 1993.

COLL, Augustí Nicolau. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion, 2002, p. 73-92.

COSTA, Cláudia Borges. **Trabalho nas cadeias de produção global -** Trajetórias educativo - laborais das trabalhadoras das confecções de Goiânia – GO. Tese (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB). Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

DALAI LAMA. **O universo em um átomo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DALLARI, Pedro. Desenvolvimento sustentável em favor da justiça social no Brasil. In: José Augusto (Org.). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente.** Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 141-157.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento/SEPLAN. Companhia de Planejamento/CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal -** PDAD/DF 2013. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa\\_socioeconomica/pdad/2013/Pesquisa%20PDAD-DF%202013.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/Pesquisa%20PDAD-DF%202013.pdf)>. Acesso em 14 de jan. de 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** educação (do) sensível. Curitiba:



Criar Edições, 2001.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

EISNTEIN, Albert. Por que socialismo? **Monthly Review**, nº 01, New York, maio de 1949. Original disponível em: < <http://monthlyreview.org/2009/05/01/why-socialism/>>. Acesso em 12 de jun. de 2016. Tradução: Ralf Rickli, 2015. Tradução disponível em <[https://dl.dropboxusercontent.com/u/32927205/EinsteinPQSOCIALISMO\\_PDF.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/32927205/EinsteinPQSOCIALISMO_PDF.pdf)>. Acesso em 11 de jun. de 2016.

FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 141-157.

FILHO, Domingos Leite Lima. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Home Page**, s/d. Disponível em < <http://forumeja.org.br/>>. Acesso em out.de 2015.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Trad. De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em < <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>. Acesso em 24 de out. de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos. In: COSTA, Hélio; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

Disponível em:

<[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)>. Acesso em 15 de dez. de 2016.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a Educação Permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2002.

GOMES, Dinorá de Castro. **Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de elos submersos**. Tese (Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB). Brasília, Universidade de Brasília/UnB, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GOVERNO DE BRASÍLIA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Home Page**.

Brasília, 2014. Disponível em < <http://www.se.df.gov.br/component/k2/item/3310-matr%C3%ADculas-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-eja-come%C3%A7am-no-pr%C3%B3ximo-dia-10.html> >. Acesso em 15 de jun. de 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2. Brasília mai/ago. 2006.

IBGE. **Home Page**. Censo 2010, [S.l], 2016. Disponível em < <http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 13 de set. de 2016.

IDEB. Inep. **Home page**. Resultados e metas, [S.l], 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 21 de set. de 2016.

KINCHELOE, L. Joe; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Campinas: 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2015.

LEMES, Julieta Borges. **O Proeja Transarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia**: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dissertacao\\_julieta\\_proeja.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dissertacao_julieta_proeja.pdf)>. Acesso em 08 de abr. de 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica). Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>>.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Educação ao longo da vida concebida pela lente de quem a fez no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. vol. 17, nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 373-385. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/312/482>>. Acesso em 20 de set. de 2016.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo**. 5ª edição. Santiago do Chile: Universitária, 1994. Disponível em <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana>>. Acesso em 08 de nov. de 2016.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar é brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes,

1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. **O método II: a vida da vida**. 3ª edição. Apartado 8: Europa-América, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. 2ª Edição. Apartado 8: Europa-América, 1986.

\_\_\_\_\_. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4ª Edição. Publicações Europa/América, Porto: 1973. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/paradigma.pdf>>. Acesso em out. de 2016.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 159-186.

Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.

MOURÃO, Mourão Sá. Educação ambiental e ecologia humana: fundamentos para um debate. **Linhas críticas: revista da Faculdade de Educação de UnB**, v. 2, n. 2. Brasília, 1996, p. 32-40. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6093>>, acesso em 30 de mar. de 2016.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2002, p. 45-72.

OLÁRIA, Vânia. **Arte/vida/trabalho e experiência docente: produção de sentidos de hiphoppers da Vila Pedroso**. 2010. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual - Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

\_\_\_\_\_. **Construções identitárias: auto-retrato em argila**. Revista de EJA SME Goiânia. 2012. C.D.U. 37 (05) - 053.6/-8.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PÁDUA, José Augusto. Um país e seis biomas. In: PÁDUA, José Augusto (Org.).

**Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.

PAUL, Patrick. A imaginação como objeto do conhecimento. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2002.

PERIÓDICOS CAPES. **Home Page**, s/d. Disponível em

<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em out. de 2015.

RANDON, Michel. O território do olhar. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2002, p. 73-92.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

- RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.
- ROCHA, Ana Marílis Guimarães. **Escola e trabalho**: análise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e ciência da Informação e Documentação (FACE) da Universidade de Brasília. 2006. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8144/1/2006\\_AnaMar%C3%ADlisGuimaraesRocha.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8144/1/2006_AnaMar%C3%ADlisGuimaraesRocha.pdf)>. Acesso em 12 de set. de 2016.
- RUMMERT, Sônia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Org. Paula Yone Stroh. Rio de janeiro: Garamont, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.
- SANTOS, Milton. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **Anales de Geografia de la Universidad Complutense**, nº 15. Madrid: Universidad Complutense, 1995. Disponível em <[http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/A-questao-do-meio-ambiente\\_MiltonSantos1995.pdf](http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/A-questao-do-meio-ambiente_MiltonSantos1995.pdf)>. Acesso em 03 de nov. de 2016.
- SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**: revista de educação ambiental. Vol. 14, nº 1, Rio Grande: 2009, p. 43-59. Disponível em <<https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1136>>. Acesso em 18 de out. de 2016.
- SEEDF. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Distrito Federal. Brasília - DF, s/d. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-mídias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em 14 de jul. de 2016.
- SEEDF. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Distrito Federal. Brasília - DF, 2014. Disponível em <[https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes\\_eja\\_2014\\_2017.pdf](https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes_eja_2014_2017.pdf)>.
- SEEDF. Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Distrito Federal. Brasília - DF, s/d.
- SILVA, Daniel José. O complexo como uma episteme transdisciplinar. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: Trion, 2005.
- SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, nº 47, jun., 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005)>. Acesso em out. de 2015.
- SOUZA, Jessé [et al.]. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, João Francisco de; CARVALHO, Rosângela Tenório de. O Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.

- TAYLOR, Paul. Ética Universal e a Noção de Valor. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em jun. de 2015.
- VALDÈS, Raúl, et al. (Coords.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Trad. De Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 23-38.
- VENTURA, Jaqueline. EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Educação e contemporaneidade, s/l.**, vol. 21, nº 37, 2012. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/458>>. Acesso em out. de 2015.
- \_\_\_\_\_. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, S.l.**, vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <[www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242](http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242)>. Acesso em março de 2015.
- YOUTUBE. Google. **Home Page**, 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em 01 de set. de 2016.
- ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.**
- ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, out. de 2005. Campinas, 2005, p. 1067-1086.

## APÊNDICE 1

Vídeo “Ode a Ceilândia: narrativa audiovisual etnográfica”. Clique duas vezes:



## APÊNDICE 2



**Universidade de Brasília**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO da UnB – PPGE/UnB  
CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03: CEILÂNDIA – SEEDF**

**TERMO DE CONTRATUALIZAÇÕES PROCESSUAIS PARA PESQUISA-AÇÃO**

Este Termo para Contratualizações Processuais visa registrar as decisões coletivas e os procedimentos metodológicos comuns construídos para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação existencial radical, envolvendo o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, Campus Darcy Ribeiro, Brasília, DF e o Centro de Ensino Médio 03 - SEEDF, Ceilândia, DF, como segue:

- O Projeto de Pesquisas está intitulado: **“Arte, corpo e trabalho nas ecorrelações de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro de Ensino Médio 03-CEM 03, em Ceilândia, DF, Brasil: uma intervenção estética, pedagógica e transdisciplinar”**, e está vinculado à investigação científica da pesquisadora de doutorado Vânia Olária Pereira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Margarida Lessa Catalão. O projeto orienta-se pelos princípios da pesquisa-ação enquanto reflexão epistemológica: pesquisa-ação radical, por supor uma conversão acadêmica epistemológica e a mudança de atitude acadêmica; e pesquisa-ação existencial, por envolver a própria relação dos pesquisadores com o mundo (BARBIER, 2004, p. 32). O contexto investigado é considerado de forma relevante para a pesquisa e considera-se o seu grau de validação para as pessoas envolvidas.

- O **problema** para essa pesquisa aborda as “dificuldades de aprendizagens dos estudantes”, problema considerado e assim nomeado pelos professores pesquisadores, ficando estabelecido como a situação problema desafio (REIS, 2011) a ser investigada por este projeto de pesquisa. Partimos da problemática acerca das dificuldades nas relações de ensino-aprendizagem e da chamada ‘evasão’, também ressaltada pelos professores do CEM-03, percebida no período da Escuta Sensível desse projeto (primeiro semestre de 2014).

- **Questão** para pesquisa: Um trabalho pedagógico transdisciplinar com base nas realidades dos estudantes – a corporeidade e seus afetos estéticos e o mundo do trabalho - pode contribuir para melhorias nas relações de ensino aprendizagem?

- O **objeto** da pesquisa constitui-se em uma intervenção com a Educação de Jovens e Adultos/EJA do período noturno do Centro de Ensino Médio 03/ CEM-03, com a turma “2º G”, no primeiro semestre de 2015 e a turma “3º C”, no segundo semestre do mesmo ano. A intervenção envolveu três disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – Língua Inglesa, Artes e Língua Portuguesa, todas ministradas no primeiro horário, de segunda-feira a sexta-feira, semanais, ao longo do ano de 2015. A intervenção está sob a responsabilidade do Grupo Pesquisador (Pesquisadores Locais e Pesquisadora Acadêmica) e se dará no sentido de tratar a corporeidade dos participantes como espaço de investigação pedagógica e artística.

- O **grupo pesquisador** foi responsável pelos planejamentos, avaliações, registros, reflexões e reorientações para a intervenção. Os professores pesquisadores responsáveis pelas três disciplinas - prof<sup>a</sup> Maria de Oliveira - Inglês, prof<sup>o</sup> Nei Cirqueira - Artes e prof<sup>o</sup> Marcos Aurélio Bechara – Português - realizaram a regência das aulas da intervenção e a pesquisadora acadêmica fez observação participante, com registros dos dados no Diário de Itinerância, com a participação também de pesquisadores locais para as anotações no Diário de Itinerância. Outras duas professoras de outras áreas/turmas – prof<sup>a</sup> Aldemira Nascimento e prof<sup>a</sup> Francinete Pires, o prof<sup>o</sup> Coordenador Pedagógico - prof<sup>o</sup> Rômulo Santiago e o prof<sup>o</sup> José Carlos Mendes da Silva - regente de Educação Física da turma participante da intervenção – integraram o grupo pesquisador, participando das avaliações, reflexões, análises e reorientações para a intervenção. Os Pesquisadores Locais optaram por serem identificados para essa pesquisa.


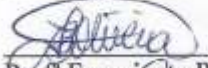


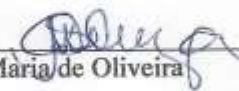

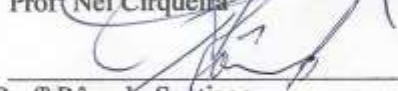



- O **objetivo** da intervenção foi realizar inovações pedagógicas locais e contribuir para melhorias nas ecorrelações de ensino-aprendizagem, por meio de uma intervenção pedagógica transdisciplinar com a arte e o corpo.

- **Método:** Nossa construção metodológica se constituiu como uma busca de pontes entre as diferentes disciplinas e entre nós mesmo/as, com opção pela atitude transdisciplinar para a construção de conhecimentos. Assim, buscamos construir e manter uma postura transdisciplinar (NICOLESCU, 2000, p. 133).

-**Fundamentação teórica:** os princípios pedagógicos que nos orientaram para as construções coletivas da intervenção foram os seguintes:

- 1) As relações entre os movimentos corporais perceptivos, seus afetos estéticos/artísticos e os processos cognitivos para a construção de sentidos nas relações de ensino-aprendizagem (MERLEU-PONTY, 1999);
- 2) O trabalho investigativo com situação- problema-desafio (REIS, 2011);
- 3) A busca por princípios metodológicos transdisciplinares para uma abordagem dialética entre as disciplinas (NICOLESCU, 2000).
- 4) Ampliação conceitual para a noção de ambiente educativo, com vistas a uma ecossociologia nas relações humanas para a construção de conhecimentos (LOUREIRO, 2003);
- 5) A prática artística da performance como pesquisa estética experimental e processual (SANTANA, 2014) para o enfrentamento das dificuldades de criação nas dimensões que atravessam as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento curricular da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03.

Como estamos de acordo, assinamos:

<p><b>Grupo Pesquisador:</b></p> <p> Profª Aldemira Nascimento</p> <p> Profª Francinete Pires</p> <p> Profª José Carlos Mendes da Silva</p> <p> Profª Marcos Aurélio Bechara</p> <p> Profª Maria de Oliveira</p>	<p> Profª Nei Cirqueira</p> <p> Profª Rômulo Santiago</p> <p> Profª Vânia Olária Pereira</p> <p><b>Diretor do Centro de Ensino Médio 03:</b></p> <p> Pro ofª Divaldo Oliveira</p> <p><b>Orientadora da pesquisa:</b></p> <p> Drª Vera Margarida Lessa Catalão</p>
--	---

Divaldo de Oliveira  
 Diretor - Mat: 25938-5  
 DODF nº 1 de 02/01/2014  
 CEM 03 de Ceilândia

Ceilândia, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

#### Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **O movimento ambientalista e pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- NICOLESCU, Basarabi. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília, UNESCO, 2000.
- REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014, p. 45-72.



## APÊNDICE 3



**Universidade de Brasília**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SEM 1 2015**

Você está sendo convidado/a declarar sua concordância e participação na pesquisa-ação existencial radical\* intitulada: **“Arte, corpo e trabalho nas ecorrelações de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro de Ensino Médio 03-CEM 03, em Ceilândia, DF, Brasil: intervenção transdisciplinar com a turma “2º G”, 1º sem. de 2015”**, em desenvolvimento no âmbito do curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, na EJA do Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia – DF, de iniciativa de Vânia Olária Pereira - aluna de doutorado e sob a orientação da profª Drª Vera Margarida Lessa Catalão – Orientadora e profº Renato Hilário dos Reis – Co-orientador. A concordância se dá nos seguintes termos:

- O objetivo do projeto é realizar inovações pedagógicas locais e contribuir para melhorias nas ecorrelações de ensino-aprendizagem, por meio de uma intervenção pedagógica transdisciplinar com a arte e o corpo.
- Os acontecimentos a serem investigados serão tratados de forma anônima e confidencial; em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes, em nenhuma fase do estudo. Com a necessidade de exemplificar determinada situação, a privacidade de todo/as o/as participantes será assegurada, vez que seu nome será substituído de forma aleatória ou será omitido.
- Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- As participações são voluntárias e, a qualquer momento, mesmo depois de declarada a concordância, o/a participante poderá abster-se de continuar participando e poderá retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o/as pesquisadore/as ou com a instituição na qual trabalha.
- Para a realização desta pesquisa o principal procedimento será a Observação Participante das atividades pedagógicas – docência, planejamentos, discussões e avaliações, com anotações no Diário de Itinerância. As investigações serão orientadas pelos princípios da pesquisa-ação existencial radical (BARBIER, 2007)\*.
- O/as participantes não terão nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Os benefícios relacionados à sua participação serão: 1) o de tomar parte em transformações locais, 2) o de desenvolver sua formação docente investigativa continuada e 3) o de contribuir para a construção de conhecimentos científicos para a área da Educação.
- O/as participantes receberão uma cópia deste termo, constando o e-mail dos pesquisadores responsáveis e de sua orientanda, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Drª Vera Margarida Lessa Catalão  
E-mail: [veramcatalao@gmail.com](mailto:veramcatalao@gmail.com)

Co-orientador: Drº Renato Hilário dos Reis  
E-mail: <hilarioreis@uol.com.br>

Doutoranda: Vânia Olária Pereira. E-mail: <vania.olaria@gmail.com>

Ceilândia, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e estar de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei declinar a qualquer momento, desistindo de minha participação, sem sofrer qualquer constrangimento.

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

\*Referência: BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

APÊNDICE 4: Questionário Existencial



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação**

**Doutoranda:** Ms. Vânia Olária

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Vera Margarida Lessa Catalão

Projeto: “Arte, corpo e mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro de Ensino Médio 03-CEM 03, em Ceilândia-DF, Brasil: uma intervenção estética pedagógica e interdisciplinar”.

**CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 – SEEDF/CEILÂNDIA**

**GRUPO PESQUISADOR:**

**Pesquisadores Locais:** Prof<sup>o</sup> Nei Cirqueira – regente da disciplina Artes; Prof<sup>a</sup> Mria de Oliveira - regente da disciplina de Língua Inglesa; Prof<sup>o</sup> Marcos Aurélio Rezende - regente da disciplina de Língua Portuguesa. **Pesquisadora Acadêmica:** Prof<sup>a</sup> Vânia Olária

**CEILÂNDIA, MARÇO DE 2015**

## QUESTIONÁRIO EXISTENCIAL

### Fale-nos sobre a sua escolaridade:

1 Em que ano você começou a estudar? \_\_\_\_\_ Descreva como era o local: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Você já interrompeu seus estudos? Sim ( ) Não ( ) Quantas vezes?.....

3 Escreva sobre as dificuldades que você já enfrentou para acompanhar os estudos:

\_\_\_\_\_

4 Responda: Por que você procurou a Educação de Jovens e Adultos – EJA?

\_\_\_\_\_

5 Você já iniciou algum curso profissionalizante? Não ( ).

Sim ( ). Qual? \_\_\_\_\_

6 Complete: “Sobre o ensino profissionalizante eu penso que.....

.....”.

### Ambientes de trabalho

7 Com que idade você começou a trabalhar? Onde e como foi?

\_\_\_\_\_

8 Como é seu trabalho atual? Descreva o que você faz e como você se sente com o ambiente do seu trabalho:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Ambientes e paisagens da escola

9 Que relações você vê entre a cidade de Ceilândia e o CEM-03? Explique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10 O local de sua moradia facilita o acesso à escola? Sim ( ) Não ( )

Explique:

\_\_\_\_\_

11 Como é o trajeto de sua casa até à escola?

\_\_\_\_\_

12 Como você se sente, ao chegar à escola?

\_\_\_\_\_

13 Você vem à escola, fora do horário regular das aulas? Explique:

\_\_\_\_\_

14 Como você percebe a escola, aos finais de semana e feriados? Descreva:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15 Para você, como é o ambiente do CEM-03: Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( )  
 Descreva como é o ambiente e o espaço do CEM-03, para você:

---



---

16 Como têm sido suas aprendizagens, com a escola? Explique:

---



---

17 Complete: “Os recursos pedagógicos do CEM-03 são.....

.....  
 “Eu gostaria que também tivesse.....

.....

18 Quais assuntos e conteúdos você gostaria que fossem estudados na escola?

---



---

19 Complete a seguinte frase: “Eu penso que, além do que a escola já é, ela poderia ser também.....

.....pois, com  
 isso, nós  
 poderíamos.....

.....

20 Complete:

“Eu tenho um sonho. Quero muito que, um dia.....

....., mas sei que para que meu sonho se realize será  
 necessário.....

.....”

21 Para finalizar, complete com seus dados pessoais:

Nome \_\_\_\_\_ Data de nascimento:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ Residencial: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Telefone Residencial: \_\_\_\_\_ Telefone do Trabalho: \_\_\_\_\_

Endereço Eletrônico: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

**Gratidão!**

## APÊNDICE 5: Projeto Simplificado

**Projeto: “Arte, trabalho e corpo nas ecorrelações de aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro de Ensino Médio 03-CEM 03, em Ceilândia, DF, Brasil: intervenção estética pedagógica com a turma “2º G”, 1º sem. de 2015”.**

### **I Apresentação do projeto de pesquisa:**

O projeto está sendo desenvolvido no âmbito acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com vistas ao curso de doutorado da estudante Vânia Olária, sob a Orientação da profª Drª Vera Margarida Lessa Catalão e Co-orientação do profº Drº Renato Hilário Reis. A opção metodológica é pelos princípios da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), tendo como âmbito empírico investigativo o Centro de Ensino Médio 03 – SEEDF. O grupo “Pesquisadores Locais”, conforme metodologia já referenciada, será composto pelos seguintes professores do CEM-03: Profº (completar) - regente da disciplina de Artes; Profº José Carlos (completar) - regente da disciplina de Educação Física; Profª Mere (completar) - regente da disciplina de Inglês; Profº Marcos Aurélio (completar) - regente da disciplina de Português. Pesquisadora Acadêmica: profª Vânia Olária, autora do projeto acadêmico.

### **1.1 Problema**

Partimos da problemática acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da chamada ‘evasão’, também ressaltada pelos professores do CEM-03, percebida no período da escuta sensível desse projeto (primeiro semestre de 2014) e considerada como o problema dessa pesquisa. As “dificuldades de aprendizagens dos estudantes”, problema considerado e assim nomeado pelos professores, fica estabelecido como a situação problema desafio (REIS, 2011) a ser desenvolvida por este projeto de pesquisa.

### **1.2 Questão para a pesquisa**

Consideramos a questão de que, talvez, esse problema se dê também pelo fato de que os estudantes não têm suas realidades cotidianas – as do mundo do trabalho, as corpóreas e estéticas consideradas de forma mais adequada para a construção de sentidos e percepções nos processos cognitivos das disciplinas.

Assim, questionamos o seguinte: Um trabalho pedagógico interdisciplinar com base nas realidades dos estudantes: o corpo, o mundo do trabalho e seus afetos estéticos para a construção de sentidos pode contribuir para a melhoria nas relações de ensino aprendizagem? Buscamos pelas relações entre o trabalho, o corpo, a estética (construção de sentidos) e a educação, investigando as relações do corpo com os movimentos perceptivos e os processos cognitivos.

### **1.3 Objeto de pesquisa**

Este projeto de pesquisa-ação tem por objeto uma intervenção com a turma “2º G”, da Educação de Jovens e Adultos/EJA do período noturno do Centro de Ensino Médio 03/ CEM-03 de Ceilândia – DF. A intervenção está sob a responsabilidade do Grupo Pesquisador (Pesquisadores Locais e Pesquisadora Acadêmica) e se dará no sentido de tratar o corpo como espaço de investigação pedagógica e artística.

### **1.4 Objetivo**

Assim, nosso objetivo geral é contribuir para melhorias nas relações de ensino e aprendizagem também para as demais disciplinas do currículo da EJA noturno do CEM-03.

### **1.5 Objetivos específicos**

A busca de respostas possíveis para nosso objetivo geral se dará através da realização de uma intervenção com as quatro disciplinas da área, tendo como ponto central a realização de uma atividade artística com o corpo.

## **2 Plano para a Intervenção**

Adotamos o preconizado pelo conceito de *enação*, de Varela e buscamos, com essa intervenção, por respostas possíveis ao se trabalhar a dimensão existencial dos processos de construção de conhecimentos, considerando que os mesmos emergem da corporeidade dos estudantes.

### **2.1 Objetivos da Intervenção**

(Planejar coletivamente)

### **2.2 Conteúdos disciplinares: Área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”**

(Planejar coletivamente)

## 2.3 Metodologia

Nossa construção metodológica se constituirá como uma busca de pontes entre as diferentes disciplinas e entre nós mesmo/as.

Adotamos o preconizado por Nicolescu (2000, p. 128) e consideramos a metodologia como um conjunto de leis gerais para se inventar o método e a ação transdisciplinar que queremos para a intervenção com esse projeto de pesquisa.

Assim, a intervenção será planejada de acordo com três princípios: 1) Níveis de Realidade, 2) Lógica do Terceiro Incluído para a compreensão de diferentes níveis para a realidade (o Terceiro Incluído como uma zona de não-resistência para a lógica de pensamento, incluindo até mesmo o sagrado) e 3) Complexidade (por conta da consideração das múltiplas referências para as realidades: culturais, religiosas, transnacionais e cidadania planetária... para o comportamento dos sistemas).

Assim, quanto ao Sujeito (o Grupo Pesquisador e o/as estudantes) e quanto ao Objeto (os conteúdos disciplinares), a intervenção será planejada de acordo com definições advindas de tais princípios. Empreenderemos a busca de compreensões dos sujeitos em seus diferentes níveis de percepção e empreenderemos a busca de compreensões dos objetos em seus diferentes níveis de realidade.

(Planejar coletivamente).

## 3 Cronograma para a realização da ação pedagógica

MÊS	SEMANAS	AÇÕES	MATERIAIS/RECURSOS
FEV	23 a 27 (04 encontros)	<b>GREVE</b>	
MAR	02 a 06 (03 encontros).	Organizações da escola	
	09 a 13 (04 encontros)	Aproximações iniciais	
	16 a 20 (04 encontros)		
	23 a 27* (04 encontros)		
	Semana Santa - recesso e feriado: 02 e 03/04		
ABR	06 a 10 (04 encontros)		
	13 a 17 (04 encontros)		
	20 a 24 (03 encontros)		
	27 a 30 (03 encontros)		
MAI O	04 a 08 (04 encontros)		
	11 a 15** (04 encontros)		
	18 a 22 (04 encontros)		
	25 a 29 (04 encontros)		
JUN	01 a 05 (03 encontros)		
	08 a 12 (04 encontros)		
	15 a 19 (04 encontros)		
	22 a 26 (04 encontros)		
	29 a 03/07 (04 encontros)		
JUL	06 a 10/07 (04 encontros)		

\*Semana da conscientização sobre o uso sustentável da água. \*\* Semana da educação para a vida  
Término do período letivo: 17 de julho. Início: 03 de agosto.

## Bibliografia

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

NICOLESCU, Basarabi. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília, UNESCO, 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em 16 de mar. De 2015.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação / alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VARELA, Francisco. **Conhecer: as ciências cognitivas tendências e perspectivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.