



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MESAQUE SILVA CORREIA

**A PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE COMO CAMINHO PARA
ALFABETIZAÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BELÉM – PA

2025

MESAQUE SILVA CORREIA

**A PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE COMO CAMINHO PARA
ALFABETIZAÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, vinculada ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física - CAÊ, mais especificamente a linha: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Sob orientação do Professor Doutor – **Carlos Nazareno Ferreira Borges**.

**BELÉM – PA
2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

C824p Correia, Mesaque Silva.
A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para
Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação
Física na Educação Infantil / Mesaque Silva Correia. — 2025.
282 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2025.

1. Alfabetização Corporal. 2. Corpo Consciente. 3.
Educação Física Escolar. 4. Paulo Freire. 5. Movimento
Mundo. I. Título.

CDD 370

MESAQUE SILVA CORREIA

**A PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE COMO CAMINHO PARA
ALFABETIZAÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA DIALÓGICA

**Professor Doutor – Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Pará – (ICED/UFPA)
Orientador**

**Professora Doutora – Marília Velardi
Universidade de São Paulo –(EACH/USP)
avaliadora externa**

**Professor Doutor – Fábio Soares da Costa
Universidade Federal do Piauí – (DMTE/UFPI)
Avaliador externo**


**Professora Doutora – Selma Costa Pena
Universidade Federal do Pará –(ICED/UFPA)
Avaliadora interna**


**Professora Doutora – Lucília da Silva Matos
Universidade Federal do Pará –(ICED/UFPA)
Avaliadora interna**


**Professor Doutor – Wellinton da Costa Pinheiro
Universidade Federal do Pará –(ICED/UFPA)
Suplente interno**


**Professora Doutora – Bruna Gabriela Marques
Universidade São Judas Tadeu – (USJT/SP)
Suplente externa**


AGRADECIMENTOS

 Primeiramente, agradeço a **Deus** por ter me conduzido a vida e me ajudado a ser um Ser Humano multifacetado. À minha **mãe**, pela partilha de seus saberes ancestrais, mas carnal ação educativa. À minha **família**, às minhas filhas **Isabele Neves, Steffany Neves e Isadora Neves**, pela paciência e compreensão de cada uma na minha trajetória de vida. Ao meu companheiro **Edmar Neves**, pelos vinte e seis anos de companheirismo, lealdade e amizade.

 Ao Naza (desculpem), ao meu orientador, que tenho como amigo, **Carlos Nazareno Ferreira Borges**, pela orientação paciente e compreensão, pelos ensinamentos, pelas experiências compartilhadas e pela oportunidade de desenvolver esta investigação com autonomia. Pelas orações nos momentos de dificuldades (**que não foram poucos**). Um Ser Humano que, para expressar-se, não precisa usar a linguagem verbal, o faz sem esforço através de todo o seu corpo: de seu rosto, de seus gestos, de seus olhos, do tom da sua voz. Perto dele, pude ficar um longo tempo em silêncio sem que por isso o diálogo tenha sido interrompido (gratidão por tudo).

 As **professoras e professores da Escola Bosque** por terem me dado condições de expressar por diversas vias uma série de ideias que há cerca de dez anos saíam em retalhos de meu corpo consciente.

 **Aos membros da banca de avaliação dialógica** pelos diálogos, pelas orientações e pela censura de uma escrita que tendia a atribuir créditos exclusivamente aos homens da ciência.

 Ao **Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física – CAÊ**. Especialmente às minhas amigas **Claudinha, Edna e Lu** e aos meus amigos

Renanzinho, Renanzão e Rodrigo, que assim como Naza são corpos conscientes que possuem um ego comunicável e amistoso — algumas vezes deixamos de nos falar, mas não deixamos de nos comunicar.

⚡ As **professoras e professores** que compõem o coletivo problematizador do Laboratório de Alfabetização Corporal – LAC. Por estarem me ajudando a problematizar a Alfabetização Corporal e a pensar processos alfabetizadores em distintos espaços educativos.

⚡ As **minhas companheiras e companheiros** do Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede Nacional – PROEF/UESPI, que me ajudaram a transformar a Alfabetização Corporal em uma disciplina acadêmica.

⚡ À **Universidade Federal do Piauí**, minha casa, pelo apoio e incentivo, e especialmente ao professor Doutor **Fábio Soares da Costa**, pela amizade, parceria e apoio incondicional.

⚡ À **Universidade Federal do Pará**, um lugar no meio da floresta amazônica que aprendi a amar, a todas professoras e professores que dedicaram-se a minha formação; ao respeito e partilha de conhecimentos — e aquelas/es que pela vaidade acadêmica, ou por seus problemas, não foram nem amigas/os, nem professoras/es, mas passaram por mim.

⚡ Ao meu **computador** que, mesmo sem entender nada, aceitou passivamente estas e uma infinidade de outras ideias absurdas, felizmente censuradas e apagadas que foram surgindo enquanto escrevia o texto.

⚡ A todas/os, e foram poucas/os, as/os que acreditaram que um dia eu conseguisse transformar uma utopia em realidade.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós seja um a priori de nossa história individual e social.

(Paulo Freire).

As meu irmãos e à moleca da escola que ficaram no meio do caminho, inocentaram a escola e assumiram a culpa pelo seu próprio fracasso. Ao fazerem isso, pagaram um preço: viveram pouco cronologicamente, mas ampliaram exponencialmente a intensidade do tempo que foi possível viver nas circunstâncias sociais em que nasceram. Se não fosse pelas experiências vividas e não vividas no território escolar eu não teria as condições que tive e tenho para as leituras e análises que fiz e faço durante toda a vida, que possibilitam e permitiram que eu chegasse até aqui.

RESUMO

CORREIA, Mesaque Silva. **A Pedagogia do Corpo Consciente como para Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil**. 2025. 282 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. Belém-PA, 2025.

A investigação em questão tem como objeto de estudo a Alfabetização Corporal. Defende-se a tese de que o objetivo da Educação Física na Escola seja a Alfabetização Corporal da criança, e que a Pedagogia do Corpo Consciente poderá se constituir em um dos tantos caminhos mediadores do processo alfabetizador — que deve iniciar na Educação Infantil e se constituir em um processo permanente de alfabetização, orientado por distintas tramas alfabetizadoras. Para sustentar essa compreensão, realizou-se uma pesquisa-formação de natureza freiriana. Participaram da formação professoras e professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em uma escola pública localizada no coração da Amazônia paraense. No decorrer da formação, inicialmente realizou-se uma incursão pelos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire, pela compreensão de Alfabetização freiriana e de corpo consciente. Assim como no conceito de Alfabetização Corporal que vinha sendo postulado pelo pesquisador responsável pela pesquisa. Num segundo momento, realizou-se um trabalho de criação e reinvenção do conceito de Alfabetização Corporal, tendo como horizonte o contexto educativo vivido pelo grupo de professoras/es. A partir desse movimento, foi estruturado, em conformidade com a compreensão freiriana tanto de alfabetização como de corpo consciente e pelas experiências vividas pelas/os educadoras/es no campo da atuação, um conceito amplo de alfabetização e outro restrito, assim como alguns princípios alfabetizadores. Mediante as experiências vividas, compreendeu-se que uma comunidade escolar forte, organizada com condição de romper com os dispositivos de tutela e de colonização curricular, não acontece naturalmente, depende de um esforço de formação a se realizar por meio de um trabalho educacional colaborativo e consciente (**formação permanente**). Conclui-se que, para que a Alfabetização Corporal se torne objetivo da Educação Física na escola, é necessário que se estabeleça no interior da área da Educação Física Escolar um processo de desaprendizagem (**nossa formação quase sempre nos atrapalha**), que outra escola também seja possível — uma escola que seja compreendida como centro de linguagens e cultura e trabalhe pela formação de corpos conscientes. Que

entenda a criança como sujeito social ativo, com autonomia e criatividade, que acredite na produção de um conhecimento como invenção de si e do mundo, o corpo como princípio educativo, um saber e vivenciador das aprendizagens. Que o horizonte ético da Alfabetização Corporal é a cultura, que o trabalho educativo é de tradução, nunca de novidade, de luz, mas de expansão das formas de pensar e agir para intervir na sociedade.

PALAVRAS – CHAVE: Alfabetização Corporal; Corpo Consciente; Educação Física Escolar; Paulo Freire; Movimento Mundo.

ABSTRACT

CORREIA, Mesaque Silva. **The Pedagogy of the Conscious Body as a Means of Physical Literacy for Children in Physical Education Classes in Early Childhood Education**. 2025. 283 f. (Doctoral Thesis) – Graduate Program in Education, Federal University of Pará – PPGED/UFGPA. Belém-PA, 2025.

The research in question focuses on Physical Literacy. It defends the thesis that the objective of Physical Education in schools is the physical literacy of children, and that Conscious Body Pedagogy can be one of the many mediating paths in the literacy process—which should begin in early childhood education and constitute a permanent process of literacy, guided by different literacy frameworks. To support this understanding, a Freirian-style training research project was conducted. Physical education teachers working in early childhood education at a public school located in the heart of the Amazon region of Pará participated in the training. During the training, an initial exploration was made of the principles of Paulo Freire's Liberating Education, based on an understanding of Freirean literacy and body awareness. This was in line with the concept of Body Literacy that had been proposed by the researcher responsible for the study. In a second stage, work was carried out to create and reinvent the concept of Body Literacy, with a view to the educational context experienced by the group of teachers. Based on this movement, a broad concept of literacy and a restricted one were structured, in accordance with Freire's understanding of both literacy and conscious body and the experiences of educators in the field, as well as some literacy principles. Based on past experiences, it has been understood that a strong school community, organized in such a way as to break with the mechanisms of guardianship and curricular colonization, does not happen naturally, but depends on a training effort to be carried out through collaborative and conscious educational work (**ongoing training**). It can be concluded that, for Physical Literacy to become an objective of Physical Education in schools, it is necessary to establish a process of unlearning within the area of School Physical Education (**our training almost always hinders us**), that another school is also possible—a school that is understood as a center of languages and culture and works towards the formation of conscious bodies. A school that understands children as active social subjects, with autonomy and creativity, that believes in the production of knowledge as an invention of oneself and the world, the body as an educational principle, a source of knowledge and experience of learning. That the ethical horizon

of Body Literacy is culture, that educational work is about translation, never about novelty or enlightenment, but about expanding ways of thinking and acting in order to intervene in society.

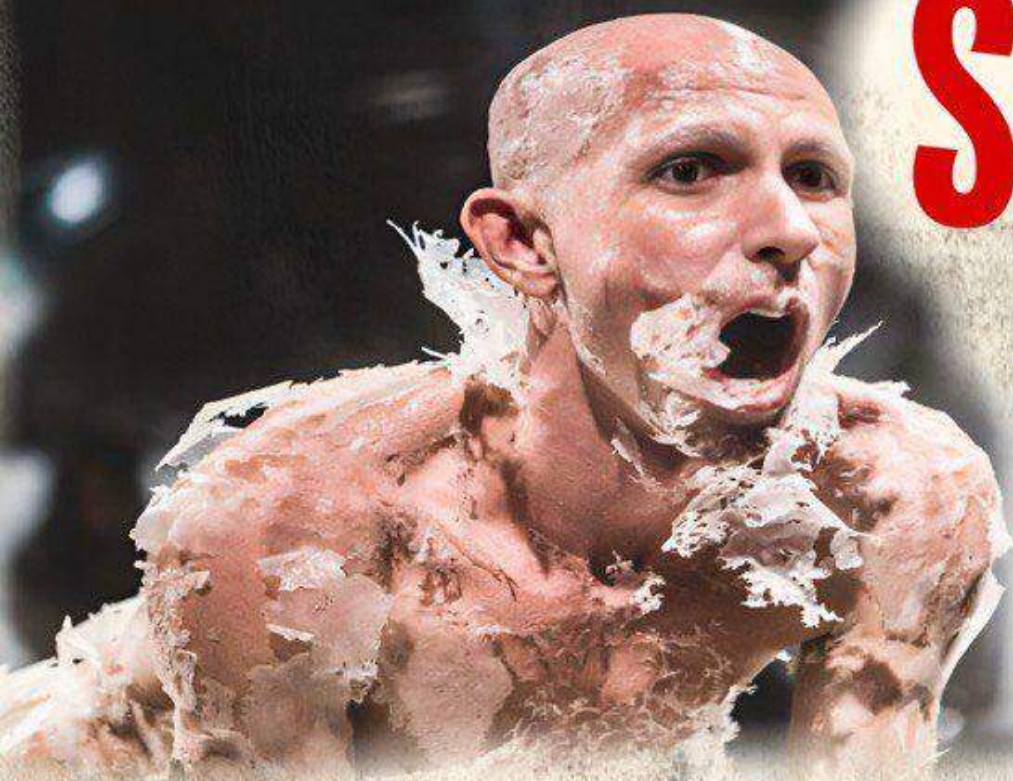
KEYWORDS: Body Literacy; Conscious Body; School Physical Education; Paulo Freire; Movement World.

SUMÁRIO

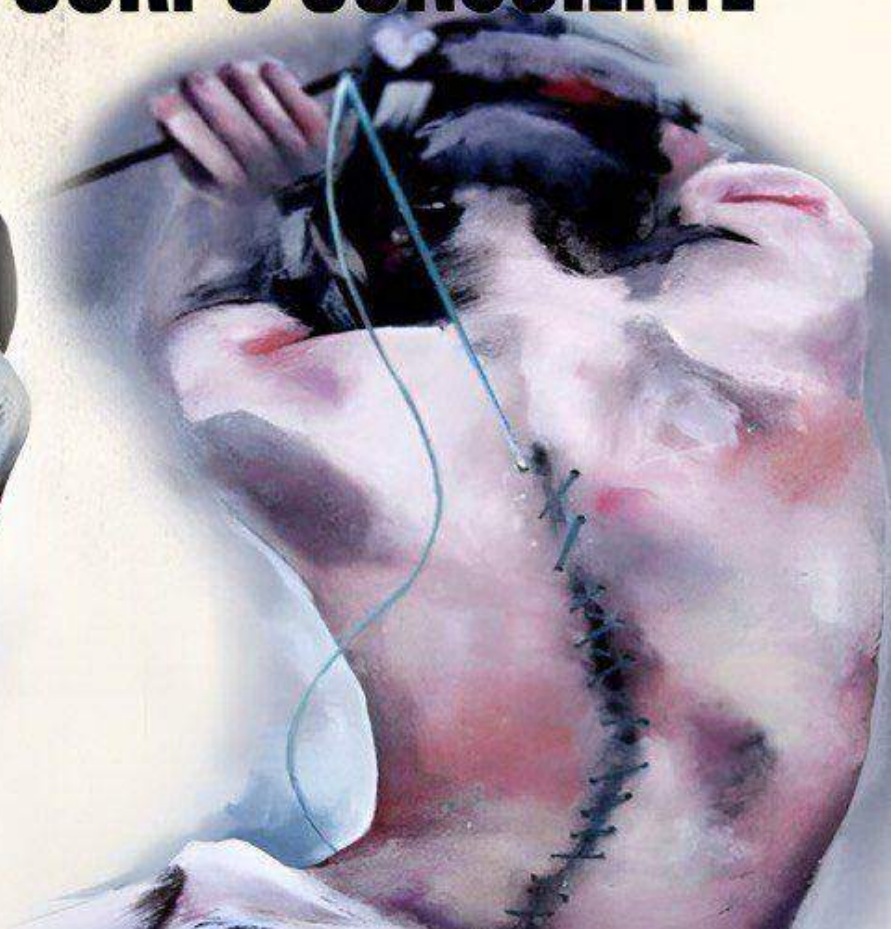
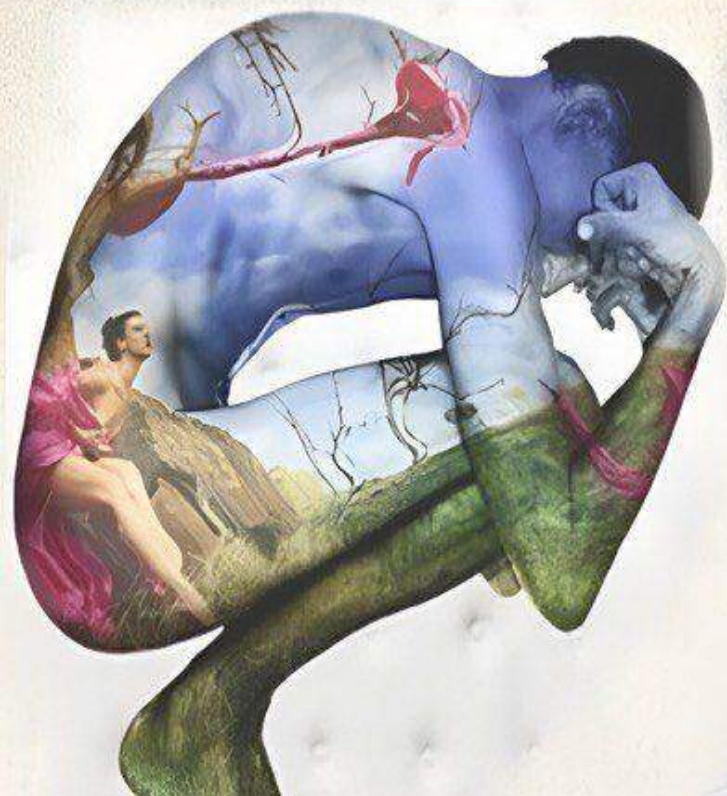
RESUMO ABSTRACT

SEÇÃO 1: DA CARNALIDADE DO OBJETO DE ESTUDO AO PROFETISMO FREIRIANO SOBRE A PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE.....	14
SEÇÃO 2: EU (Pesquisador) COMO ESCUTADEIRO, BRICOLEUR E PRODUTOR METODOLÓGICO PARA USO EM TRAVESSIAS.....	51
2.1 Fundamentos e princípios da pesquisa formação de natureza freiriana: eu como costureiro metodológico.....	56
SEÇÃO 3: EU, TU ELAS E ELES EM PROCESSO DE PESQUISA E FORMAÇÃO: A DIALÉTICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	81
3.1 Nada seria possível sem elas e eles: colocando o coletivo em cena por meio da narrativa de si.....	85
3.2 Narrativa de si: o coletivo de pesquisa se apresentando como gente.....	88
3.3 O processo de coletivização da pesquisa mediado pela entrevista dialógica freiriana.....	96
SEÇÃO 4: A QUESTÃO POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO FREIRIANA: UMA RELEITURA A PARTIR DE ONDE ESTAMOS, E DE ONDE NOS POSICIONAMOS.....	113
4.1 O encontro com o cidadão brasileiro (educador do óbvio).....	115
4.2 O encontro com o cidadão do mundo (andarilho do mundo).....	129
4.3 Encontro com o educador do ato político (o menino conectivo).....	159
SEÇÃO 5: ALFABETIZAÇÃO CORPORAL: UMA EPISTEMOLOGIA INSURGENTE.....	187
5.1 Compartilhando uma problemática: implicações e motivações para pensarmos a Alfabetização Corporal.....	190
5.2 A Alfabetização freiriana como inspiração para pensarmos a Alfabetização Corporal.....	199
5.3 A Alfabetização Corporal: registros de uma experiência em processo.....	209
5.3.1 Alfabetização Corporal numa perspectiva ampla: o encontro do olhar do pesquisador com outros olhares.....	211
5.3.2 – Alfabetização Corporal numa perspectiva restrita: o encontro de nossos olhares com os territórios escolares.....	233
ENTRE ALFABETIZAÇÕES E VIDAS VOLTAMOS PARA CASA.....	249
REFERÊNCIAS.....	255
APÊNDICE	

Seção 1



**DA GARNALIDADE DO OBJETO DE ESTUDO
AO PROFETISMO FREIRIANO SOBRE A
PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE**



Ao iniciar a escrita desta tese, imerso no pensamento móvel de Adad (2004) e utilizando as imagens-epígrafes acima, que aqui se configuram em imagens temáticas, ou, mais que isso, imagens metodológicas dessa outra forma de pesquisar numa perspectiva de carnalidade, para declarar minha opção ética, estética e política de me fazer presente por meio de minhas colocações em primeira pessoa, apresentando o sujeito que fala, os territórios de onde fala, com quais finalidades e de quais perspectivas. Essa escolha advém da convicção de que, na cultura acadêmica, a escrita científica já está posta a partir de um jeito tradicional de escrita. Entendo que, para algumas coisas, faz sentido, para outras, não; nem tudo é consensual, nem tudo obedece a uma razão, mas sim a razões distintas. Por outro lado, as experiências existenciais nos ensinam a arte da desconstrução, a abrir mão das significações que, no curso da história, desgastaram-se pelos usos correntes das linguagens cotidianas ou institucionalizadas. Exigindo de nós, educadoras(es) progressistas, a identificação dos mistérios das degradações, do anúncio do possível, desvelar ou trocar de posição e de rumo. Portanto,

trata-se de uma opção: ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (Najmanowich, 2001, p. 8).

Dessa forma, na perspectiva desta pesquisa, a valorização do pesquisador como alguém que sustenta a sua escrita na experiência das suas circunstâncias existenciais faz com que valorize as vivências e trate-as como nexos dos contextos educativos e sociais dos quais participei. Ao fazer isso, elejo as estranhezas das minhas experiências, ou seja, elejo as próprias vísceras, que amalgamam a minha biografia ao meu objeto de estudo, dando origem à tese defendida e à pedagogia proposta. Isso impõe outro tipo de narrativa de pesquisa que não se encontra

amplamente disponível nas pesquisas referentes a esse tema – em particular, na área da Educação Física. Em alguns momentos, serei o narrador, em outros, peça decorativa dos contextos narrados. Não se assustem ao se depararem com a mistura de carta com História, de História com estória, de denúncia com anúncio, de diálogo com memória; tampouco se o texto, às vezes, parecer desconexo, incoerente, pessoal demais, assim o fiz na tentativa de imitar o movimento humano, que é inimitável – o que justifica a escrita pensada fora dos esquemas habituais, ainda que vinculada aos perigos do dizer universitário, operacional e filosofante. É que a experiência, o pensamento, o sonho que aqui estão me facilitam a escrita.

Assim, na condução dessa investigação, inspirar-me-ei, ainda, nas colocações de Wright Mills (1982), quando sugere, em contraposição às atitudes burocráticas, formalistas, herméticas e instrumentais da pesquisadora/or, uma prática artesanal/criativa/carnalizada, ou seja, a vinculação da vida pessoal com a vida social e a história, bem como uma atitude epistemológica de perguntar em busca da compreensão sobre a sua realidade em suas múltiplas dimensões.

São 22:00 horas e 22 minutos, domingo, 23 de julho de 2023. Estou sentado diante do computador, no quarto da minha neta. Há dias que desejo iniciar a escrita desta tese, mas não sei por onde começar. Alguém pode me dizer por onde iniciamos um texto? Iniciamos pelo começo. Mas onde é mesmo o começo? Penso que sempre começamos pelo meio, que o meio é o marco de um ponto específico no tempo e no espaço. Pois acredito que nossa história começa quando nascemos e nós nascemos no meio! No meio de uma história, no meio de uma família, de um tempo e de uma sociedade cujos valores e normas já estão instituídos, em meio a uma cultura escolar cuja organização curricular produz sobre o corpo das/os educandas/os um saber predeterminado – internalizado mediante um conjunto de normas e práticas que

permitem a transmissão do que se quer ensinar e a incorporação de determinados comportamentos, atitudes e valores. Assim, “o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho no meio de alguma coisa” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 38). Penso ainda como Veiga-Neto e Silva (2021), apesar de iniciar o texto pelo meio, inicio com a certeza de que a cada dia que eu retomar a sua escrita, cortarei, retocarei, reescreverei o que fiz nos dias anteriores. Todo dia será um eterno retorno; mas a cada repetição, acontecerá a diferença e, assim, seguirei até o último dia de retorno à escrita, a qual se manterá imperfeita e inacabada. A minha estrada será essa.

Desse modo, meu tema de pesquisa nasceu de um desejo não apenas de estudar a educação do corpo em um espaço da existência humana que norteia toda a minha vida: o espaço escolar e, de forma mais específica, os espaços pedagógicos das aulas de Educação Física, mas de buscar em Paulo Freire um referencial para discutir o corpo na Educação/Educação Física e propor um dos tantos caminhos possíveis para o processo de “Alfabetização Corporal” da criança nas aulas de Educação Física, uma vez que sua própria vida é pautada na ideia de que a existência humana é corporal, que o corpo é espaço de existência, matriz na qual se vivenciam as aprendizagens. Paulo Freire, em ato de compartilhamento, afirma que:

[...] o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta da libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se cursa, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente (Freire, 1991, p. 92).

Alguns anos depois, Freire, num diálogo com Adriano Nogueira, enfatiza a ideia de que a educação deve compreender o corpo como vivenciador das

aprendizagens e que a organização do conhecimento é tarefa a ser cumprida por nós, educadoras/es progressistas. Nas palavras de Freire,

[...] a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. Eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente [...]. O corpo expressa as suas descobertas, esse corpo se agrupa em grupo e se expõe em movimentos sociais; nesse movimento há expressões de corpos e nossa contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento (Freire; Nogueira, 2005, p. 34).

Eis, a meu ver, nas palavras de Paulo Freire, a própria essência da pedagogia defendida por ele, uma pedagogia que tem como primeiro princípio: uma educação para a formação de corpos conscientes, que é uma educação corpórea e, nela, as/os sujeitas/os são vistas/os muito além de uma unidade (mente-corpo), são compreendidas/os na complexidade humana, a partir de sua multiplicidade na unidade. Como corpo, as/os sujeitas/os estabelecem relações com o mundo, criam sentido para si, significam a(o) outra(o) e o mundo. Assim, no entender de Freire (1996b), o corpo não fica do lado de fora da escola, do pensamento, da aprendizagem. “Metido em atividades educativas os Ser Humano a cada momento é, ele próprio, o objetivo amplo de todo o processo” (Freire, 1996, p. 12). Por isso, o corpo se firma ao mesmo tempo como princípio educativo e vivenciador das aprendizagens. Portanto, a pedagogia defendida por Freire é aquela que toca e afeta politicamente as/os sujeitas/os, ampliando o conhecimento e a vivência para um aprendizado sensível, crítico e emancipado. Justifico essa escolha utilizando as palavras de Apple (1997, p. 235) ao ressaltar que “[...] é importante que situemos nossas teorias em meio às experiências vividas e, especialmente, que o autor tente planejar os espaços – tanto políticos como pessoais – para as afirmações que ele faz ou para as histórias que ele conta sobre o que está acontecendo nesta sociedade”. Isso porque a escolha de um tema de pesquisa decorre daquilo que

vivemos, ouvimos e sentimos. Envolve nossa experiência, ou seja, aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca (Larrosa, 2016) e que constrói nossa própria história.

Assim, voltar-me sobre lembranças marcantes da minha educação escolarizada e buscar situar a leitora e o leitor sobre minha própria história e a relação carnal que mantenho com meu objeto de estudo, exige de mim aproximação delas, objetivando-as, procurando a razão de ser dos eventos que vivi e suas relações com as realidades educacionais das quais participei. Nesse sentido, orientado pelos escritos de Paulo Freire, em quem tenho me inspirado para construção desta tese, afirmo que a continuidade do estudante de ontem e do professor de hoje se explica pelo esforço reflexivo que o pesquisador anunciador exerce no sentido de compreender as formas como o estudante de ontem, em suas relações no interior da escola, foi submetido a normas escolares e práticas pedagógicas que implicavam em ações sobre o seu corpo – nem sempre explícitas.

Por outro lado, as experiências da educação escolarizada do estudante de ontem não poderão ser compreendidas se forem significadas como eventos de uma experiência isolada, ainda que não se possa negar a sua dimensão particular. Esta não é, porém, suficiente para justificar as razões que me mobilizam hoje a pesquisar essa temática e a explicar a relevância social, política, educacional e acadêmica da minha proposta de pesquisa (Freire, 2003).

Recordo-me, no momento, das lembranças marcantes que tenho da minha educação escolarizada, que estudei na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – esse último na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, em meados de 1990, em escolas públicas diferentes, mas com normas escolares e organização pedagógica muito parecidas. Nas escolas em que estudei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diariamente eram organizadas duas filas (uma para

as meninas e outra para os meninos) para cantarmos o hino nacional, a canção do Estado e da cidade, resquícios da Ditadura Militar que acabou em 1985, mas que ainda permanecia viva por meio de símbolos nacionais, como a bandeira, as filas, os hinos e principalmente a disciplina.

Quando me volto ao meu processo de escolarização distante, tanto mais descubro que tenho algo a aprender sobre ele. Recordo-me que na fila dos meninos, havia sempre “empurra-empurra” e aqueles que não se adequavam às “brincadeiras” eram chamados de “*mariquinhas, viados, boiolas*”², empurrados para a fila das meninas, agredidos verbalmente e, muitas vezes, fisicamente.

Havia uma linguagem paradigmática da escola que passava sobre nossos corpos, a fim de expressar, eu acredito, as posições de gênero e alguns estados morais. Lembro com bastante exatidão que as “meninas e os meninos”³ não poderiam se sentar da mesma maneira – os meninos deveriam cruzar as pernas de modo a deixá-las em separado e, se estivéssemos sentados no chão, não deveríamos juntá-las, era necessário deixar as pernas afastadas uma da outra. Ao passo que as meninas deveriam cruzar as pernas de modo a deixá-las juntas e, se estavam sentadas no chão, precisariam uni-las. Era requerida, também, uma maneira masculina de gesticular: os meninos, por exemplo, ao gesticular, jamais deveriam dobrar o punho deixando frouxo o braço, o famoso sinal de “desmunhecar”, um gesto que poderia designar, implicitamente, um sinal de feminilidade.

² Esses são termos pejorativos e dizem respeito a uma forma de inferiorizar as pessoas que não se enquadram numa norma de inteligibilidade dos corpos, ou seja, nos padrões heteronormativos. Segundo o dicionário informal, *mariquinha* “é um garoto afetado que esconde (nem consegue esconder) sua orientação sexual; antônimo de bofefequinha (enrustidinho); em geral, são elétricas e muitas vezes irritantes”. Já o termo *viado* “diz respeito a homossexual masculino, provavelmente vem de transviado”. *Boiola* significa “homem meigo, todo carinhosinho e sensível. Criado entre as meninas”. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

³ Por estarmos fundamentados esteticamente, metodologicamente e epistemologicamente pela concepção ético-política de educação de Paulo Freire, no decorrer desta tese faremos a opção política pela utilização das expressões: meninas e meninos, alunas e alunos, educandas e educandos, professoras e professores, educadoras e educadores.

No entanto, também existiam modos masculinos de andar – era inaceitável que os meninos rebolessem ao andarem, ou seja, destacassem a cintura ao andar; nossos corpos, em oposição aos das meninas, deveriam permanecer retos. Às meninas, era exigido o justo oposto – deveriam mexer muito mais com os quadris. As regras da escola estabeleciam uma relação entre o gesto e a atitude global de nossos corpos.

Daquele contexto – da minha escolarização –, para que nossos corpos exprimissem a linguagem da escola, era preciso controlá-los, treiná-los, a fim de que pudessem servir como veículo fiel dos valores sociais. Nesse sentido, o processo de escolarização se constituía em um verdadeiro treinamento, quando realizava a internalização da cultura da escola sobre nossos corpos.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), ao investigar a ordem escolar, pontua que a cultura escolar realiza sobre as/os estudantes um trabalho de inculcação e apropriação necessária para que os produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas, sejam capazes de reproduzir as condições de seu funcionamento. É assim que se corporizam habilidades, valores, normas e destrezas (Bourdieu, 1991).

Para confirmar o que foi dito anteriormente, lembro-me que no meu período de escolarização, a cultura escolar classificava os corpos em duas categorias: sujos e limpos. Junto às classes de masculino e feminino, foram as primeiras que aprendi dos meus socializadores escolares. Assim, o corpo considerado limpo era visto como digno de aproximação e apto para receber as aprendizagens escolares. De outro modo, o corpo sujo recebia uma conotação negativa, sobretudo na área da aprendizagem. Pela lógica da cultura escolar, a classificação de corpo sujo e limpo recebia uma conotação moral: é limpo, logo, é moral, digno e apto; é sujo, é imoral,

indigno e inapto. Essas lembranças me permitem perguntar: *O que essas filas, que ainda existem em algumas escolas, dizem sobre os corpos? A quem servem essas linguagens padronizadoras e classificações corporais? Quais perspectivas do trabalho pedagógico mantêm esse tipo de educação corporal viva?*

Para dizer ainda sobre os sentires dos meus itinerários de escolarização e o meu ser estudante no contexto da escola pública, a disciplina e o controle do meu corpo foram meus companheiros constantes. Algumas palavras, frases e ações são recorrentes nas minhas memórias: “Controle-se!”, “Olhe para frente!”, “Baixa a cabeça e escreve!”, “Pare de conversar, pois você está na sala de aula!”, “Sala de aula não é lugar de bagunça, é de estudo!”, “Homem não chora!”, “Se continuar, vou te mandar para a diretoria!”, “Se fizer novamente, não vai para o recreio!”, “Quem não terminar de copiar não vai para a aula de Educação Física!”, “Perdeu, paga dez!”⁴. O controle das atividades escolares era feito mediante horário, éramos levados a nos dedicar e cumprir fielmente o que nos era pré-determinado.

Havia um permanente, muitas vezes automático e imperceptível, trabalho sobre o meu corpo, das minhas colegas e dos meus colegas de classe. Muito longe eu estava, naquela época, de perceber minha submissão a uma educação corpórea, interditadora, adestradora, negadora, inculcadora de normas e aprendizagens de regras. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que fui submetido a uma educação corpórea – eu não fui compreendido como corpo –, não havia uma prática pedagógica que permitisse que as aprendizagens escolares fossem vivenciadas pelo meu corpo. Não havia uma educação que considerasse a minha corporeidade como condição essencial da minha natureza, que pudesse fazer com que eu me compreendesse como corpo de forma ampla e não somente pelo viés do

⁴ O termo “paga dez” em aulas de Educação Física relaciona-se a uma punição física (como correr dez voltas ao redor da quadra, fazer dez flexões de braço etc.).

racionalismo institucional – o qual, na maioria das vezes, forma a pessoa para fazê-lo perder-se de si mesmo. O que observo, com a ajuda de Santin (1990), é que o corpo formado pela cultura escolar não corresponde à realidade do corpo existencial de mulheres e homens, mas às exigências do saber racional que, no fundo, sustenta valores socioculturais, legitimando projetos econômicos e políticos.

As experiências educativas das quais participei tinham como vocação “ensinar as disciplinas, isto é, conjuntos de saberes sistematizados cujo primeiro objetivo era disciplinar a criança” (Charlot, 2013, p. 191, *grifo nosso*). Eu, que era uma criança constantemente curiosa e comunicativa, fora dos quatro muros da escola, comunicava-me e comunicava o mundo por meio do meu corpo; na escola, precisava controlar minha curiosidade, limitar minhas formas de comunicação, para aprender a decorar mecanicamente os textos. Essa ação era entendida pela cultura escolar como sinal de inteligência – não perguntar, não reclamar, sentar nas cadeiras da fila da frente, copiar o conteúdo da lousa, não conversar, não se movimentar –, era o tipo de conduta almejada pela escola.

Rumpf (1981) em seu célebre texto “O omitido mundo das sensações”, ao analisar as formas de controle sobre o corpo na sociedade do século XX, denunciava sua presença nos regulamentos das escolas, no conteúdo das disciplinas, nos livros didáticos e nos diversos discursos e práticas pedagógicas das/os educadoras/es, os quais quase sempre eliminavam do corpo das/os estudantes os movimentos involuntários e participação espontânea, determinavam o que poderia ser visto, dito e vivido em seu cotidiano. Na mesma direção, Julia (2001, p. 10), ao se debruçar sobre o estudo da cultura escolar como objeto histórico, aponta a existência de “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos”; tornando-se uma espécie de raiz ancestral da cultura escolar. Isso é corroborado por Rocha e Dias (2011) ao constatar que na escola da atualidade, a aprendizagem de conteúdo continua sendo uma aprendizagem sem corpo, ou melhor, sobre o corpo, não somente pelas necessidades de disciplinar corpos, mas, sobretudo, pela natureza dos métodos de ensino, que apresentam às/aos estudantes um mundo diferente daquele no qual elas e eles vivem e comunicam-se e comunicam o mundo com seus corpos (Rocha; Dias, 2011).

Não foi fácil permanecer na escola. Quanto mais me sentia incapaz de entender os textos, de exercer minha curiosidade indagadora, de me comunicar corporalmente, mais sofria pelo que me parecia minha incapacidade insuperável. No entanto, meu corpo não mentia, transgredia o trabalho pedagógico sobre ele, atuava como presença interrogante, incômoda, que levava as minhas professoras/es e a equipe pedagógica a análises e avaliações. Tantas vezes a escola me avaliou: “esse menino não tem jeito”, e se eu não tinha jeito, coube a ela “dar um jeito”, expulsou-me! Entretanto, sempre desafiei as avaliações escolares, fui resistente. Meu irmão e tantas(os) outras(os) ficaram no meio do caminho, inocentaram a escola e assumiram a culpa pelo próprio fracasso.

Recordo-me que nas aulas de Educação Física, havia um determinado “padrão” a ser seguido para realização dos movimentos. O ritmo era dado por sinais, apitos e comandos que colocavam sobre os corpos normas temporais que deveriam servir para acelerar o processo de aprendizagem e simultaneamente ensinar a rapidez do fazer. Nossos corpos eram treinados para funcionar como se fossem peças separadas a serem exploradas em determinadas operações, ajustando o ritmo individual ao coletivo de maneira que pudessem extrair a máxima qualidade de forças

de cada um e combiná-las, alcançando, assim, maior eficácia de movimentos. Essa questão ficava mais evidente nas aulas de esporte, ocasião em que os nossos corpos eram segregados, calados e controlados.

Uma coisa eu sabia, nosso movimento era outro. Sem dúvida, para nós, o movimento era demasiadamente concreto, oriundo do mundo da vida, de uma cultura viva e vital para nós, do campo de piçarra ou de moinha, do fundo dos quintais, das frentes das casas, dos laguinhos da praça *Floriano Peixoto*⁵, da *gruta*⁶, do rio Amazonas que banha a frente da cidade. Nele se interpretavam dois mundos que vivíamos intensamente. O mundo dos brinquedos, das brincadeiras e o mundo no qual, enquanto meninas e meninos, éramos mulheres e homens antecipadas/os, precisávamos ajudar no provento de nossos lares, sendo domésticas, babás, vendedoras e vendedores de *chopp*⁷, lavadeiras(os) de roupas, trabalhando na feira, na pesca, na colheita e venda do açaí, etc. Nosso movimento era oriundo do mundo da liberdade e da necessidade.

É importante dizer, ainda, que na maioria das vezes, as aulas de Educação Física que deveriam vivenciar, tematizar e problematizar o corpo na sua multiplicidade, descaracterizavam e anulavam a minha identidade, negavam minha existência ao me impossibilitarem de vivenciar algumas atividades humanas de dimensão cultural ou esportiva por serem consideradas inadequadas a estudante do

⁵ A Praça Floriano Peixoto, na cidade de Macapá, foi criada em 23 janeiro de 1922 e era conhecida como Praça do Sapo. Um nome bem sugestivo, pois nessa época havia muito mato em volta de um “olho d’água”, que hoje é o lago, o que atraía muitos sapos para o local. Com o passar dos anos, a população do entorno do lago do sapo foi crescendo e a paisagem foi acompanhando esse progresso. O local foi limpo e passou a ser uma praça de fato. Ver em: <https://www.minube.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

⁶ Pequeno rio que fica localizado na zona sul da cidade de Macapá; culturalmente conhecido como gruta.

⁷ Trata-se de um produto gelado, conhecido pelos paulistas como geladinho, sacolé; pelos cariocas, dindin; pelos nordestinos, como gelinho ou chup-chup pelo país afora. Ao todo, existem inúmeros nomes regionais para esse suco de frutas congelado em saquinhos. Ver em: <https://g1.globo.com/brasil/blog/caminhos-do-brasil-caravana-g1>. Acesso em: 01 ago. 2023.

gênero masculino. Restringindo as possibilidades de as aprendizagens serem vivenciadas pelo meu corpo para além da internalização de saberes predeterminados e de normas escolares, em virtude dos ditames sociais supostamente condizentes com a masculinidade hegemônica ou feminilidade almejada, que tantas vezes me imobilizou e me proibiu de praticar determinadas atividades humanas, pois o medo dos rótulos dominava, forjando em mim uma postura de silenciamento.

Neste momento que busco me encontrar com memórias fundamentais de experiências da minha escolarização, o que exige reencontro reflexivo, indago-me: *A quem essa Educação Corporal serve? Como avançar no conhecimento se é exigido da/o educanda/o apenas a internalização de regras e a repetição dos movimentos?*

Já nem me recordo do que teriam me “ensinado” na escola, no Ensino Médio, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que trago tatuado nas minhas memórias é que minhas(meus) professoras/es acreditavam que eram responsáveis por repor sobre meu corpo uma educação não dada, entendida como importante para a construção do meu corpo social – um corpo sujeito. Quase sempre (raras são as exceções), as práticas pedagógicas tinham como ponto de partida os saberes que elas/es acreditavam que eu não sabia. Nessa etapa de minha escolarização, fui tratado pela cultura escolar como o sujeito da falta – poucas vezes me viram como o sujeito da potência – que trazia em seu corpo expectativas, conhecimentos, esperanças e utopias. Elas/es não sabiam que:

[...] É impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 2003, p.105).

Entretanto, sempre que tinha oportunidade, realizava o solicitado por José Saramago⁸: “Saía da ilha!”, para que eu pudesse me ver e me reencontrar com meus sonhos possíveis. Para que eu pudesse continuar acreditando na legitimidade das minhas ações transgressoras que estabeleciam uma relação de deslegitimação da cultura escolar, já que a escola desconhecia/desconsiderava minha lógica de estar no mundo.

Alguns anos depois, com a ajuda de MacLaren (1991), compreendi que minha resistência em aceitar a imposição de práticas pedagógicas opressoras encontrava-se enraizada na necessidade de afirmar minhas experiências fora da escola. Já que a cultura escolar negava meu *movimento-mundo*⁹, minha vida cotidiana apresentava outro movimento, outra realidade, outro mundo, difícil de ser interpretado. O encontro com seus escritos acrescentou muito à minha compreensão sobre o funcionamento da escola numa sociedade capitalista; fizeram-me entender que eu, meu irmão e muita/os colegas de classe não aprendíamos os saberes escolares porque não entendíamos a linguagem com que os conhecimentos nos eram ensinados, não havia ligação com o mundo por nós vivido.

Na época, ninguém falava em vestibular, isso era impossível para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Era depositada sobre nós a ideia de que o que importava era “terminar os estudos”, fazer um curso de informática básica e adentrar no mercado de trabalho o quanto antes. Quem pensava para além disso era taxado como “sonhador”. Esse era o meu caso. Na poesia de Manoel de Barros¹⁰:

⁸ Paráfrase do “Conto da ilha desconhecida”, publicado no ano de 1997.

⁹ Estarei utilizando esse termo para designar os sentidos e significados presentes no movimento corporal materializados por diversos corpos. Corpos molhados por suas histórias vividas, experimentadas em sua materialidade concreta, que no contexto de processos educativos, podem possibilitar leituras de mundo, que favoreçam a compreensão de si, do outro e da realidade vivida. O termo foi cunhado a partir da categoria “Palavra-Mundo” presente na obra “A importância do ato de ler em três artigos que se complementam”, data do ano de 1983.

¹⁰ Poema “Retrato do artista quando coisa”, publicado no ano de 1998. Fizemos a opção por manter a forma de escrita original do poema, por respeito a estética literária.

*A maior riqueza do homem
é sua incompletude.*

*Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta o lápis,
que vê a urva etc, etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Assim, com a certeza da minha incompletude e driblando todas as expectativas colocadas sobre mim, em 2004 fui aprovado para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Adentrar no portal da universidade me proporcionou o encontro com os escritos de Benjamin (2002), Bourdieu (1991-1998), Bourdieu e Passeron (2008), Althusser (1985), Foucault (1987), McLaren (1991), Freitag (1980), Nidelcoff (1987-2004), Snyders (1998), etc. O esforço interpretativo da análise exposta por essas(es) intelectuais em suas obras forneceu elementos para eu compreender que

a escola é uma das instituições mais eficientes para disciplinar e segregar as pessoas, com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes.

Por meio das lentes das/os estudiosas/os supracitadas/os, enxerguei que a escola reproduz a lógica do capital mediante formas ideológicas e materiais de dominação e privilégios que estruturam as vidas das/os estudantes de diferentes classes sociais, gêneros e etnias. Passei a compreender que a classe burguesa encontra na cultura escolar uma espécie de linguagem que garante o prolongamento do seu modo de ser e viver. E que essa linguagem se apresenta no discurso pedagógico, na disposição dos corpos no espaço escolar, no conteúdo dos livros didáticos, nas regras de convivência ou normas disciplinares, sujeitando o corpo da/o educanda/o à cultura da escola. Que o sucesso nos estudos dependerá do domínio dessa linguagem, que só é uma língua materna para as/os filhas/os da classe burguesa.

Com Bourdieu (1998), reconheci que as expressões culturais consideradas legítimas correspondem curiosamente àquelas dos grupos ditos dominantes da sociedade. São expressões que somente podem ser desfrutadas e compreendidas naquilo que tem de mais refinado, a partir de conhecimentos prévios e de alguma capacidade financeira. Essa relação com a cultura legitimada é que vai constituir o *capital cultural*¹¹, transmitido primeiramente pela família e depois transformado em capital escolar, que deve ser incorporado pelos sujeitos na escola. No horizonte de suas análises, “[...] cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural [...] que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural da instituição escolar” (Bourdieu, 1998, p. 42).

¹¹ Consiste na ideia e conhecimento que as pessoas usam quando participam da vida social. Tudo, de regras de etiquetas à capacidade de falar e escrever bem, pode ser considerado capital cultural. Ver em: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Dessa forma, o discurso pedagógico, os conteúdos dos livros didáticos e as regras da escola são, na maioria das vezes, semelhantes ao que a família da classe dominante ensina às suas filhas e filhos. Na perspectiva da teoria bourdieusiana, a/o filha/o da classe burguesa encontra na escola o aprofundamento das disposições duradouras, que a/o situam no mundo social.

Em relação à classe trabalhadora, ao ingressar na escola, a criança encontra uma linguagem que não é sua, uma forma de se relacionar que lhe é estranha, são apresentados conteúdos escolares que não correspondem à sua vida cotidiana, que mais fragmentam do que prolongam sua vida social, a qual corrige a todo instante e acaba por fragmentar suas possibilidades de desenvolvimento (Bourdieu; Passeron, 2008).

A partir das compreensões apresentadas, constatei que a escola é, entre muitas coisas, um aparelho ideológico do Estado que busca garantir as hegemonias por meio de práticas pedagógicas que implicam em ações sobre os corpos. Essas compreensões foram ampliadas com minha entrada no curso de Pedagogia, quando me encontrei com os escritos do educador brasileiro Paulo Freire – meu primeiro contato com a Pedagogia Libertadora –, encontrei nele um referencial, alguém que entendia o ser humano como corpo, o corpo como multiplicidade na unidade, e não apenas o corpo físico (Freire, 2001). Seus escritos me fizeram entender que não somos integralmente condicionados por esse Estado. Isso porque nenhum poder pode tudo, o sistema social capitalista é tão perverso que oferece “brechas”; é pelas “brechas” do sistema social capitalista que as/os educadoras/os progressistas devem estruturar suas pedagogias que recorrem ao movimento. Até porque “[...] esta não é a tarefa a ser cumprida pela escola da classe dominante, mas tarefa a ser realizada na escola da classe dominante, entre nós, agora, por educadores e

educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática” (Freire, 2003, p. 41).

Freire (2001), ao buscar compreender o contexto educacional brasileiro, identificou a prática da interdição pedagógica do corpo na educação e anunciou a construção de uma verdadeira educação corporal de oposição. Como corolário de sua análise, sustentou que a sociedade brasileira vivenciou a experiência da violência da interdição do corpo, dentro de uma realidade social que já surgiu rejeitando o seu próprio corpo. Em função disso, as instituições sociais, especialmente a escola, tornaram-se máquinas de interdição e negação de corpos. Em suas palavras, o corpo, na medida em que é negado, o sujeito deixa de ser, não se realiza como corpo que sente, apreende e se expressa. Torna-se apenas um corpo possuído, coisificado, instrumentalizado, dominado. Em seu entender, essa é a lógica de um sistema que tem a posse como centro e força motriz (a posse de bens materiais, culturais e intelectuais).

Coerente com sua tese referente à interdição pedagógica do corpo na educação, Freire (1996b, p. 13) vai propor uma Educação para formação de corpos conscientes, a qual exigirá de toda educadora e educador progressista “um trabalho de criação pedagógica através do qual o Ser Humano se descobrirá como corpo e enquanto corpo se descobrirá sendo gente”. Devido ao entendimento de que a interdição pedagógica do corpo na educação permanece viva até os dias de hoje, tanto na formação da educanda e do educando como na formação da educadora e do educador (Freire, 2005).

O pensamento móvel de Paulo Freire remete-me, sem nenhum esforço de memória, aos meus processos de formação profissional na área da Educação Física em nível de Graduação e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. A entrada no curso

de licenciatura em Educação Física foi movida pela minha necessidade formativa e minha *curiosidade epistemológica*¹². Iniciei minha carreira docente como professor do Ensino Fundamental (3ª série)¹³ contratado pelo Governo do Estado do Amapá. Na época, eu era responsável pela dinamização de praticamente todos os componentes curriculares, com exceção das disciplinas: Artes, Ensino Religioso e Educação Física. A turma era composta por 35 (trinta e cinco) estudantes, entre elas(es) um estudante com baixa visão e outro cego (com diagnóstico de cegueira futura).

As aulas práticas de Educação Física aconteciam em uma praça pública que ficava localizada ao lado da escola, infelizmente a escola não disponibilizava de espaço físico para realização das aulas. No decorrer da minha prática pedagógica, passei a observar que os estudantes com deficiências, nos dias das aulas de Educação Física, chegavam cedo e com bastante expectativas para o início das atividades. Entretanto, ao retornarem para a sala de aula, apresentavam sentimento de frustração com as atividades propostas. A partir das observações, passei a acompanhar os estudantes nas aulas de Educação Física com olhar curioso e indagador. Durante minha estadia nas aulas, constatei que, de maneira geral, as atividades não davam oportunidade de participação efetiva dos estudantes com deficiência e, quase sempre, contribuíam para manter os estigmas atribuídos a esse grupo de sujeitos, mantendo algo que não é verdadeiro, ou pelo menos não é a única verdade. Não havia um esforço didático e político-pedagógico para fazer com que os estudantes participassem das atividades em condições de integralidade, igualdade e de diferença aos demais integrantes da turma.

¹² Concebida por Paulo Freire como a necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Ver em: FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Série Paulo Freire).

¹³ Pela Legislação Educacional atual, corresponde ao 2º ano do ensino fundamental.

Sem desconsiderar os desafios daquele momento presente e irmanado com aqueles estudantes que não encontravam nas aulas de Educação Física suas expectativas atendidas, entrei no curso de Educação Física em busca de respostas aos seguintes questionamentos: *Como o campo da formação de professoras/es de Educação Física tem contribuído para o desenvolvimento de propostas pedagógicas humanizadoras, inclusivas e, por extensão, libertadoras? Como construir práticas pedagógicas que contemplem a diferença e não apenas o diferente? De que forma as atividades educativas podem contribuir para que as/os estudantes vejam o que não viam, para que vejam diferente o que já viam e para que vejam aquilo que jamais esperavam ver?*

Perguntas dessa ordem me acompanharam durante todo o processo formativo e por diferentes vias (Sociologia; Filosofia; Antropologia; Psicologia; História; Artes; Direito). É importante ressaltar que no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), instituição na qual me graduei, existia apenas um componente curricular que abordava as questões relacionadas à inclusão: “Educação Física para Pessoas com Deficiência”. De qualquer modo, por meio dele tive a oportunidade de conhecer propostas, discutir e problematizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de contemplar as diferenças.

Entretanto, apesar dos diálogos amorosos/conflituosos fomentados ao longo desse componente, minha formação inicial na área da Educação Física foi direcionada por uma racionalidade técnico-instrumental em que o saber fazer se sobrepunha ao saber teórico. Nos demais componentes curriculares, na maioria das vezes, havia ausência de discussões sobre as diferenças humanas ou equívocos conceituais acerca das deficiências, da diversidade sexual, identidade de gênero e

outras formas de ser e estar no mundo. Ao discutir sobre essa questão Correia, Miranda e Velardi (2011) apontam que não é raro, no contexto da formação de professoras/es de Educação Física, observarmos professoras/es se escondendo em aulas que se constituem em verdadeiros rituais a serem seguidos, desenvolvidas por meio de uma educação diretivista, para não revelarem o medo que têm de problematizar e dialogar sobre o movimento humano. Para tal, justificam que “problematizar” e “dialogar” são perdas de tempo, fazendo adormecer a sua capacidade crítica, criativa e, conseqüentemente, a da/o educanda/o.

Para confirmar isso, convém assinalar que a formação oferecida pelo bloco de disciplinas das modalidades esportivas – a saber: “Ensino do Atletismo”; “Ensino do Handebol”; “Ensino do Futsal”; “Ensino do voleibol”; “Ensino do Basquetebol”; “Ensino da Dança; Ensino da Nataçãõ”; “Teoria e Ensino da Ginástica I e II” –, via de regra, ao serem trabalhadas, objetivavam aprimorar o movimento esportivo das/os futuras/os docentes e transmitir habilidades de movimentos esportivos com sentido no treinamento. Nessa perspectiva, esse bloco de disciplinas era orientado pelo paradigma técnico-esportivo.

As/os professoras/es se orgulhavam de terem sido boas/bons atletas e demonstravam saudosismo tanto pela vida de atleta como pela experiência formativa profissional, a qual julgavam adequada para a formação da(o) docente de Educação Física daquele momento presente. Como consequência, o processo formativo oferecido quase sempre reproduzia a biografia do corpo docente do curso. O que é importante dizer sobre esse processo formativo é que a experiência esportiva e formativa das/os professoras/es (o conhecimento biográfico) se tornou limitante, em vez de ser um recurso formativo/reflexivo para produção e recriação do conhecimento.

Estudos desenvolvidos por Caparroz (2007), Campos (2016) e Bracht, Almeida e Wenez (2018) explicam que historicamente a formação de professoras/es de Educação Física no Brasil tem sido orientada por diferentes concepções pedagógicas, ancoradas em certo pragmatismo que entende que educar se restringe à formação técnica-instrumental. Isso colabora para que os currículos que formam a professora e o professor de Educação Física valorizem a formação com viés na prática, em detrimento de uma formação docente com corpo de reflexões didáticas e político-pedagógicas. O nível de explicação proporcionado por esses autores nos permite entender que com base nessa concepção “muito pragmática”, o processo de formação de professoras/es tem se limitado a instrumentalizar as/os futuras/os docentes para que possam se adequar aos interesses de uma sociedade burguesa, ao reduzir sua prática pedagógica a uma política de produção de corpos úteis e saudáveis a serviço do capital.

Os autores citados acima caminham juntos no sentido de afirmarem que, apesar de terem surgido diversas perspectivas teóricas para a área da formação de professoras(es) de Educação Física nas últimas décadas do século XX, tais perspectivas parecem não ter causado impacto significativo no processo de formação inicial em Educação Física; persistiram (e continuam a persistir), em muitas realidades, práticas ligadas ao predomínio técnico-instrumental. Ou seja, não foram capazes de provocar uma transformação nas representações sobre a atuação profissional. Nesse sentido, especificamente Campos (2016, p. 35-36, *grifo nosso*) menciona que:

As teorias da Educação Física Escolar, discutidas e inseridas em um constructo epistemológico, principalmente a partir dos anos 1980, década revolucionária da Educação Física, não conseguiram dar conta de um melhor desempenho dessa disciplina na sua prática nas [universidades] e escolas brasileiras. Prevalendo ainda na ação dos docentes, abordagens metodológicas de ensino com resquícios profundos daquela prática fundamentada nos aspectos biológicos e

confirmada por uma regência dominadora no sentido da disciplina militar, indiferente das possibilidades humanas, sociais e culturais dos alunos.

Penso que a formação técnico-instrumental (ainda presente na formação e na atuação da professora e do professor de Educação Física) forma professoras(es) demasiadamente adaptadas(os) e, porque instrumentalizados, tornam-se docentes práticas/os e operativas/os, com empoderamento prático, porém inoperantes teórica e politicamente, tornando-as/os aplicadoras/es de atividades físico-corporais (como habitualmente denominam). Como nos lembra Freire (1996b, p. 11), “todo adestramento é empecilho à saúde política dos Seres Humanos”. Assim, o modelo de formação técnico-instrumental se torna limitante para pensar para além dos gestos padronizados. Além disso, nele há uma formadora/formador, sujeita/o e uma formada/o, (objeto), fazendo com que no “final” do processo formativo, os cursos de formação entreguem à sociedade “falsos” sujeitas/os formadas/os, justificando, de certo modo, a inoperância de certos modelos formativos, ancorados em determinados constructos epistemológicos. Isso porque:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se implicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996a, p. 25).

Minha superação desse pragmatismo técnico-instrumental, dessa educação interdutora de corpos que, pelas minhas experiências vividas no decorrer da formação inicial, demonstraram que apenas adestra a futura educadora/or, foi possível com minha formação em nível de mestrado e doutorado, a qual se materializou por intermédio de uma educação progressista que deu ênfase na formação humana e na capacidade de interagir. E interagindo, fui me constituindo

professor/pesquisador-denunciador-anunciador. Minhas/meus professoras(es), especialmente minhas orientadoras, professora Maria Luiza de Jesus Miranda e Marília Velardi, mediante seu compromisso com minha formação, praticaram uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia marcadamente humana. Jamais esperaram de mim obediência.

Uma das principais sínteses dos ensinamentos que minhas orientadoras me proporcionaram foi a compreensão do ser humano como corporeidade. Deslocando minha compreensão da Educação Física do lugar da técnica para o da gestualidade, do gesto que se faz, que fala. Não no movimento treinado, vazio e adestrador. Ensinarão-me que o gesto falante é movimento que não se repete, mas se retroalimenta; e retroalimentado vira um novo movimento que poderá ser experimentado pela primeira vez. Alimentaram em mim a utopia de que um dia a Educação Física Escolar será capaz de compreender a/o educanda/o como corpo em sua totalidade e complexidade, pois partiam do princípio de que a Educação Física na escola só terá sentido quando conceber a(o) educanda(o) como corpo. Um corpo que não possui uma essência dada, mas uma essência que se constrói no momento em que a/o sujeita/o se localiza com lucidez no tempo e nas circunstâncias em que se vive. Isso requer que sejam permanentemente alfabetizada/os corporalmente para que possam se ver e compreender como corpos conscientes.

Os estudos desenvolvidos durante o mestrado e o doutorado evidenciaram também uma ideia de carnalidade do objeto de estudo, assim como me deram a noção de ciclo do método como direcionador de olhares e problematizador do objeto da investigação. Mostrando-me algo implícito naquele momento, mas que só com a pesquisa atual essa compreensão pôde vir à tona com mais profundidade. Ou seja, a elaboração carnalizada e cíclica já estava esboçada naquele momento, não

apenas na natureza do problema, mas na pesquisa como um todo, e a ideia de processo conduzia um modo de pensar teórico-prático.

Foi no decorrer do processo de formação em nível de mestrado e doutorado (**em Educação Física**) que tive contato com propostas pedagógicas humanizadoras, inclusivas e, por extensão, libertadoras. E é isso que tem contribuído para novas leituras, vivências e manifestações do corpo nas aulas de Educação Física. Encontrei (com algumas ressalvas) nas propostas de ensino consideradas críticas ou progressistas da Educação Física¹⁴ um caminho direcionador para pensar o ensino da Educação Física na escola para além do pragmatismo técnico-instrumental ou técnico-esportivo. Uma vez que essas propostas surgem em oposição ao ensino alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições sociais, atrelando os objetivos do ensino da Educação Física às transformações sociais, econômicas e políticas, com vista à superação das desigualdades sociais (Daólio, 1994; Neira; Nunes, 2006; Darido, 2003; Castellani Filho *et al.*, 2009; Campos, 2016; Bracht, 2019).

A proposta “Crítico-emancipatória”, que tem em Eleonor Kunz o principal referencial de sua construção, apresenta críticas ao ensino da Educação Física na escola por ele não ser compatível com as “exigências” da educação escolar, já que essa disciplina, na escola, tem o esporte como principal conteúdo e direciona seu ensino com base no rendimento e na competição. Suas críticas também são direcionadas à escola que, nas perspectivas teóricas da proposta, deve oferecer as/os sujeitas/os que a procuram uma educação libertadora baseada no diálogo,

¹⁴ Nessa categoria, estão classificadas a abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória. Ver em: CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. 2. ed. Várzea Paulista – SP: Fontoura, 2016. p. 103-105.

ancorada no mundo vivido da(o) educanda(o) e compreendendo-a(o) como sujeito da ação. A Educação Física, segundo essa proposta, no contexto da escola, por meio do movimento humano, deve desenvolver a competência crítica e emancipada (Kunz, 1994).

Além disso, no decorrer do Mestrado e Doutorado tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre o pensamento pedagógico do educador brasileiro que significou as(os) oprimidas(os) aos olhos do Brasil e do mundo, Paulo Freire. Durante minhas investigações, a filosofia educacional freiriana conduziu minhas questões a um caminho fértil, ampliando meu modo de ver a educação. Na medida em que me apropriava das suas principais categorias de pensamento, que materializam suas concepções de sujeito, mundo e educação, com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão sobre meus processos de escolarização e formação inicial, comecei a desenvolver um processo de “olhar-para-dentro” do que podemos fazer no contexto da formação inicial e no interior da escola, no trabalho docente no âmbito da Educação Física. Não por acaso que os estudos que venho desenvolvendo tomam o pensamento filosófico e educacional freiriano como método direcionador (Correia, 2010, 2013, 2020, 2023; 2024; Correia; Miranda; Verladi, 2011; Correia; Marques; Miranda, 2020; Correia; Marques, 2022; Correia; Borges, 2024).

Movido por sonhos e utopias, no ano de 2017, fui efetivado como professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que fica localizada na região nordeste do Brasil, com a finalidade de contribuir para o processo formativo de professoras(es) de Educação Física e Pedagogas(os). Já profundamente engajado com o pensamento freiriano, busquei direcionar minha prática pedagógica nas esteiras de seu pensamento. Ao mesmo tempo, usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações do

processo formativo a fim de problematizar a educação do corpo oferecido pelos dois cursos.

Durante cinco anos acompanhando as(os) acadêmicas(os) nos componentes curriculares de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, “Linguagem, Corpo e Movimento” e “Estágio Supervisionado I, II, III e IV”, busquei conduzir minhas aulas de maneira diferente daquela prática que eu conhecia desde a Educação Infantil. Os princípios educativos que orientaram minha prática pedagógica constituíram-se no entendimento do sujeito como corpo. Esse princípio exigiu estratégias pedagógicas que provocassem a descolonização das mentes das/os futuras/os professoras/es. A obra de Paulo Freire aponta que educadoras/es são formadas/os em uma prática pedagógica que interdita os seus corpos, tornando-se futuras/os educadoras/es não politizados que acabam apenas contribuindo para a manutenção dos privilégios da sociedade de classes e, portanto, não são levados a ouvir e compreender o corpo das/os estudantes no campo de atuação profissional, já que nem elas/eles, no seu processo de formação, foram entendidas/os como corpo na sua totalidade e complexidade (Freire, 2003).

Entrar numa universidade pública munido da compreensão de sujeito como corpo causou em alguns dos meus pares de trabalho (professoras/es) certo estranhamento, em outras/os, entusiasmo. Uma hipótese para a manifestação desses sentimentos é que esse entendimento provoca um incômodo e cobre um vazio. O incômodo resiste na carga corporal que compõe essa visão educacional que adentra o campo da racionalidade corporal-adestradora-fragmentadora das instituições de ensino. Cobre o vazio porque concebe a existência humana como corporal, o corpo como fio condutor e vivenciador das aprendizagens.

Vale reiterar

Que as dificuldades para se reconhecer esse tipo de *compreensão* mantêm estreita relação com a forma pela qual se compreende o corpo porque este não é considerado uma categoria central para compreensão das práticas sociais em geral e as práticas pedagógicas em particular (Milstein; Mendes, 2010, p. 25, *grifo nosso*).

É importante pontuar que, no decorrer dos processos de investigação, orientação e debates sobre a presente tese, que de forma mais sistemática aconteceram nos encontros semanais do Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA), tomei contato com a abordagem filosófica da corporeidade desenvolvida pelo professor Silvino Santin. A concepção referente aos objetivos da Educação Física Escolar, postulada por esse educador, caminha no sentido de afirmar a necessidade de alfabetização corporal dos sujeitos. Para ele, a aprendizagem escolar é inimiga do corpo, já que não se processa com a elaboração de experiências sensoriais, mas com o acúmulo de conhecimentos abstratos, sem sentido e significados para os estudantes. A posição de Santin (1987) é que o ser humano precisa ser compreendido como todo, uma unidade sistêmica, em que tudo acontece e se manifesta de maneira indissociável. Por isso, defende que a Educação Física como ação pedagógica precisa assumir a tarefa de formar corpos vivos obedecendo às normas da vida. Precisa convencer-se que falta, na história do ser humano, a Alfabetização Corporal (Santin, 1995, 2001).

O contato inicial com a abordagem filosófica da corporeidade desenvolvida por Santin (1987) me forneceu evidências científicas para sustentar a necessidade de estruturação de processos de Alfabetização Corporal no interior da área da Educação Física. Ao mesmo tempo, pude perceber a existência de um campo muito mais amplo a ser explorado. Ao tomar conhecimento dos outros trabalhos do autor, percebi que havia perspectivas muito férteis em relação à Alfabetização Corporal, à corporeidade e educação do corpo, que se mostravam propícias ao desenvolvimento

de uma investigação dedicada à Alfabetização Corporal para formação de corpos conscientes dentro do campo da Educação Física e dos processos educativos inventivos.

É em cima/dentro/embaixo de perspectivas, contextos e conflitos como os aqui apresentados que está estabelecido este texto e que busca responder às seguintes questões centrais condutoras de pesquisas: *Como caracterizar a alfabetização corporal como objetivo da Educação Física na Educação Infantil? Quais as perspectivas de o processo de Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação Física Escolar ser mediado pela Pedagogia do Corpo Consciente? Como as/os professoras/es de Educação Física, do ponto de vista teórico/prático, mediados pelos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia do Corpo Consciente, podem conduzir o processo de Alfabetização Corporal da criança em suas aulas?*

Diante das indagações, como corpo ponho-me em movimento com o objetivo de: compreender quais as perspectivas do processo de Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação Física Escolar, mediado pela Pedagogia do Corpo Consciente; discorrer sobre a Pedagogia do Corpo Consciente, focalizando seu embasamento filosófico, princípios pedagógicos e metodológicos; apresentar o conceito de Alfabetização Corporal; encaminhar um processo de formação de professoras(es) na perspectiva da Pedagogia do Corpo Consciente, para desenvolvimento de tramas alfabetizadoras, atividades pedagógicas, materiais didáticos, metodologias libertadoras, a fim de mediar o processo de alfabetização corporal da criança; analisar as significações que professoras(es) de Educação Física que atuam em uma escola pública do Estado do Pará vêm produzindo sobre

a Educação do Corpo Consciente no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação.

Defendo, portanto, a tese norteadora inicial de que o objetivo da Educação Física na escola seja a Alfabetização Corporal da criança, e que a Pedagogia do Corpo Consciente poderá se constituir em um dos tantos caminhos mediadores do processo alfabetizador, que se estenderá durante toda a existência humana mediada por distintas tramas alfabetizadoras¹⁵.

Assim, considerando as denúncias e os anúncios aqui apresentados, os objetivos propostos e a tese defendida, a fluidez do pensamento e o movimento móvel da pesquisa-formação, precisei pensar em uma estrutura ou antiestrutura para o texto que propicie esta fluidez. A pesquisa-formação por nós realizada foi incrivelmente fluida, como um rio, é desse lugar, de tais maneiras que vivemos a experiência formativa que vem a “antiestrutura” deste texto.

Para além desta **primeira seção**, este relatório de pesquisa apresenta mais quatro seções intimamente vinculadas a temporalidade, aos eventos sociais por mim/nós vividos e aos lugares de onde falamos e nos posicionamos:

Na **segunda seção**, atuando como costureiro metodológico apresento os fundamentos e princípios da pesquisa-formação de natureza freiriana, para

¹⁵ No decurso desta tese, as tramas alfabetizadoras apresentam as dimensões e temáticas direcionadoras do processo alfabetizador, apontam a dimensão alfabetizadora e as necessidades formativas, apresentam as múltiplas características do contexto em que os processos de alfabetização corporal se materializam, os sujeitos da alfabetização e as intenções da ação alfabetizadora. Entende-se, pois, que toda trama alfabetizadora é movida pelas necessidades do sujeito da alfabetização e, por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à alfabetização de uma mesma dimensão e temática. É importante ressaltar que, embora plural, a construção da trama alfabetizadora exige atenção ao fato de que os conteúdos selecionados devem estar rigorosamente articulados com as necessidades formativas e as características do contexto alfabetizador; portanto, necessitam dialogar com as necessidades do sujeito da alfabetização. A trama prevê uma representação gráfica espiralada que possibilite visualizar as conexões estabelecidas entre dimensão, temática, necessidades formativas, contexto, conteúdo, sujeitos da alfabetização.

podermos pensar mais de perto a questão do pesquisar e do formar/forma-se na perspectiva de Paulo Freire.

Na **terceira seção**, narro e analiso o movimento inicial da pesquisa-formação, meu encontro com o grupo, os primeiros movimentos de coletivização da pesquisa, o coletivo de pesquisa (autobiografia) e o desenvolvimento da entrevista dialógica freiriana em que emana necessidades formativas (**recorrentes e outras que escapavam a necessidades mais urgentes**).

Na **quarta seção**, mostro nossos corpos em movimento para entender a questão política da alfabetização de Paulo Freire (**concepção de alfabetização a qual nos filiamos**). Narro e analiso o movimento realizado em torno do entendimento da questão, partindo de onde estamos e de onde nos posicionamos. Foi o momento do encontro das/os professoras/es e o meu reencontro com Paulo Freire. Foi lindo testemunhar o nascer de educadoras/es freirianas/os (**espero que a experiência vivida tenha sido transmitida em palavras**).

Na **quinta seção**, comunico o movimento realizado para compreensão do que é e do que pode ser a Alfabetização Corporal. No decorrer da seção, narro e analiso os caminhos por nós percorridos para pensarmos a Alfabetização Corporal numa perspectiva ampla e restrita, direcionando nossos olhares pelos estudos realizados, pela realidade vivida, por nossa intuição e reflexão, a partir das práticas pedagógicas das/os educadoras/es apresento a Pedagogia do Corpo Consciente.

Para (**não**)finalizar a narrativa do vivido, busco apresentar nosso retorno para casa ocorrido entre alfabetizações e vidas, na correnteza de novos questionamentos sobre corpo, movimento e educação que, quem sabe, vocês, minhas e meus camaradas, possam contribuir para que encontremos respostas.

Assim composta, a presente tese pretende dar fluxo e dinamicidade aos temas em debate, buscando abrir espaço para se pensar, questionar e investigar as noções de educações dos/com os corpos, mais especificamente de Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física, e suas relações com a educação da criança.

No decorrer do texto, são usadas notas de rodapé cujo objetivo é esclarecer pontos ou fazer indicações de referências bibliográficas ou citações para a temática em questão. Os destaques em vermelho ao longo do texto foram pensados para esclarecer ou enfatizar o dito. Os poemas são usados como metáforas, opção política e para condução do pensamento. As imagens-epígrafes, sejam da empiria ou não, são usadas para representação do dito e do vivido. No início das seções, registro as temporalidades do estudo, os eventos sociais que vão atravessando a escrita do texto; no final das seções, não há registro temporal por conta da natureza inacabada do vivido (**ainda estou ali**).

Quanto às referências bibliográficas, elas aparecem ao final de cada seção que compõem esta tese. A intenção é facilitar o acesso com a literatura dialogada e com as questões levantadas neste texto a partir delas.

Cabe lembrar que, ao escolher o tema desta pesquisa, o que estava em jogo não era somente a questão do reconhecimento como pesquisador, mas de propor um objetivo para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e vislumbrar possibilidades pedagógicas para o processo de Alfabetização Corporal da criança. Minha opção ética, estética e política de me fazer presente, por meio das minhas colocações em primeira pessoa, foi também uma estratégia metodológica utilizada para que eu pudesse falar de mim para não falar sobre mim, e sim para contribuir com a legitimação do lugar de fala de outras pessoas em condições parecidas com as minhas e que não puderam ocupar esse espaço, o qual é ocupado há algum

tempo pelo meu corpo e utiliza o seu privilégio de poder escrever para assim exercer a fala de todo um grupo social que teve (e continua tendo) seu corpo interditado e negado na escola.

Como educador freiriano e pesquisador-anunciador, acredito que uma investigação que se propõe a pensar com Paulo Freire, sua relevância social torna-se um impositivo ético, pois, se na perspectiva freiriana, educar é transformar, pesquisar é contribuir para e na transformação. Daí, então, minha preocupação em fazer algumas considerações sobre a relevância social de nosso trabalho.

Esta tese tem a intencionalidade de circunscrever de forma ampliada os debates epistemológicos sobre a educação do corpo na escola, particularmente nas aulas de Educação Física, permitindo aos profissionais da área ampliarem seus olhares sobre a educação do corpo e conceberem a necessidade de estruturação de processos de Alfabetização Corporal em suas aulas e, sobretudo, perceberem que o processo alfabetizador encontra seus fundamentos na própria criança. Será a criança concebida como corpo que sustentará e alicerçará o processo alfabetizador. É na criança como corpo que a Educação Física encontrará sua razão alfabetizadora.

Espera-se que este estudo possa, sob o prisma da epistemologia e da metodologia de ensino, dar uma singela contribuição ao debate – em termos de conhecimento, compreensão, significação e aplicação – sobre a necessidade de estruturação de processos de Alfabetização Corporal no campo da Educação Física.

Diante das razões aqui apresentadas, acreditamos ser possível afirmar a pertinência da investigação aqui exposta. Adorno (2000, p. 43), à maneira oracular, ensina-nos: “Não há ser no mundo em que a ciência não possa penetrar, mas, aquilo que a ciência pode penetrar não é o ser.” Buscando coerência com a sentença

adorniana, esta tese é um corpo, é um alerta para as aprendizagens produzidas, nas aulas de Educação Física, mas também fora dela, pois nosso processo de educação corporal perpassa por todas as experiências de vida. A escola deve ser mais um lugar seguro para o exercício da experiência corporal de cada pessoa, em que a mecanização não pode suprimir a criação.

Assim, conscientes de que a questão da educação para formação de corpos conscientes possui dimensões macropedagógicas, impossíveis de se esgotarem numa única análise, nossa proposta aqui requer humildade. Desejamos que este estudo possa, sob o prisma da epistemologia e da metodologia de ensino, dar uma singela contribuição ao debate, em termos de conhecimento, compreensão, significação e aplicação, sobre a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação Física na escola. Portanto, este trabalho deve ser lido como determinado modo de repensar as práticas pedagógicas com os corpos, produzindo, assim, novas formas de educação.

REFERÊNCIAS:

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens e educadores de rua: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

ADORNO, Tehodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. AGOSTINI, Nilo. Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin. Petrópolis -RJ, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michel Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 111-119.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sentido Prático**. Madrid: Taurus, 1991.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.
- CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. 2. ed. Várzea Paulista – SP: Fontoura, 2016.
- CAPARROZ, Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2007.
- CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CORREIA, Mesaque Silva Correia. **Educação Física no contexto da Educação Popular na escola pública**: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo, 2013.
- CORREIA, Mesaque Silva Correia. **Projeto Sênior para a Vida Ativa**: uma pesquisa participante. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo, 2010.
- CORREIA, Mesaque Silva. A Alfabetização Corporal ancorada na educação para a emancipação nas aulas de Educação Física em territórios amazônicos. **CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO**, Portugal, v.15, n.12, p. 01-22, 2023.
- CORREIA, Mesaque Silva. **Educação Física Escolar no contexto da Educação Popular na escola pública**: retalhos de uma experiência visceral. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2020.
- CORREIA, Mesaque Silva. A pedagogia do corpo oprimido como via para alfabetização corporal da criança. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1559–1572, 2020.
- CORREIA, Mesaque Silva Correia; MARQUES, Bruna Gabriela. In: COSTA, Fábio Soares da; OLIVEIRA, Edvaldo César da Silva; CAMPELO, Regina Célia Vilanova (org.). **Ensaio sobre o corpo observado**. São Luís. EDUEMA, 2022. P. 23-31.
- CORREIA, Mesaque Silva Correia; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A educação física escolar ancorada na gênese ideológica de Paulo Freire: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Texeira. (Org.). **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba,PR: Editora CRV, 2019.p. 33-50.

CORREIA, Mesaque Silva.; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; VELARDI, Melardi. A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica problematizadora. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 281-297, 2011.

DAÓLIO, Josimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13/05/2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Quer Fazer: teoria e prática da Educação Popular**. 8ª. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). **Reencontrar o corpo: Ciência, Arte e Educação**. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996b.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**. n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógica**. 7ª. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentidos).

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, Corpo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

RACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25068, 2019.

ROCHA, Márcio; DIAS, Romualdo. **O corpo negado**: desafios para a Educação Física. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

RUMPF, H. **Die uebergangene Sinnlichkeit**. Monique, Juventa Verlag, 1981.

SANTIN, Santin. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Liv. UNIJUÍ Ed, 1987.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005. SOARES, Carmem Lúcia. As imagens da educação no corpo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul**, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan./abr. 2021.



SEÇÃO 2

EU (**Pesquisador) COMO ESCUTADEIRO,
BRICOLEUR E PROTUTOR METODOLÓGICO
PARA USO EM TRAVESSIAS**

No sertão, cada homem pode se encontrar ou se perder. As duas coisas são possíveis. Como critério, ele tem apenas sua inteligência e sua capacidade de adivinhar. Nada mais.

(João Guimarães Rosa).

São 14:00 horas e 03 minutos, terça-feira, 25 de fevereiro de 2025, acabo de deixar minha neta na escola, é o horário ideal para continuar a escrita deste texto. A cidade está escura (na Amazônia, este é o período em que as chuvas são mais frequentes e as temperaturas mais amenas), o céu, vez em quando, é rasgado por um raio, pela greta da janela, sopra um vento frio, uma vez ou outra ouço o canto de pássaros.

É nesse espaço e em sua luminosidade que retomo a escrita desta tese. Devo esclarecer que fiquei algum tempo sem dialogar com este texto, no decorrer deste tempo realizei diversos movimentos na tentativa de compreender mais e melhor a natureza do objeto de estudo e as problemáticas dos contextos investigados (**busquei fazer uso da minha liberdade com responsabilidade**). Senti a necessidade de entrar no campo da empiria, como um andarilho. Inicialmente, entrei sem as minhas memórias, pois nessas minhas carências, queria me colocar na escuta das memórias de outras/os educadoras/es no seu modo de arder em sua própria dor.

Li o aviso, em um tom de prudência, feito por Guimarães Rosa¹⁷, tal como está escrito na epígrafe selecionada para esta seção. No decorrer do processo, como pesquisador qualitativo, desconfiei de mim mesmo. Sempre me questiono se tenho as melhores condições para realizar determinadas travessias. Talvez, seja uma estratégia de precaução. Denzin (1997), ao falar da natureza da pesquisadora/or

¹⁷ Este texto foi retirado da entrevista concedida por Guimarães Rosa para Günter Lorenz “Diálogo com Guimarães Rosa”. Gênova, janeiro de 1965.

qualitativa/o, afirma que, em geral, nós pesquisadoras/es qualitativas/os somos precavidas/os, e tentamos fazer uso correto das inteligências que temos para organizarmos mapas metodológicos para uso em travessias. É por esse motivo, que esta seção da tese cumpri a função de uma bússola, em minha travessia, pelas mais diversas formas de me encontrar com o mundo e no mundo, “de habitar a pesquisa e de seguir os fluxos dos movimentos que constroem os saberes pela dinâmica molhada da vida” (Borzilo, 2021, p. 43), de escavar, na tentativa de “encontrar vestígios, reconstruir o mapa daquilo que nos constitui subjetivamente e culturalmente. Refazer a trilha perdida e registrar aquilo que está submerso e nem sempre é tocado” (Borzilo, 2021, p. 43). Orientado por esta forma de condução do pensamento, entendo que consigo desenvolver uma relativa habilidade de me abrir aos fluxos, de aumentar a minha capacidade de espreita, e daí saber tirar o melhor proveito.

Também é verdade que sou muito desconfiado com relação à minha capacidade de adivinhar. Eu acho que eu adivinho (**intuição**) pouco. Depois deste meu encontro com a obra de Guimarães Rosa, sinto fortalecer em mim o gosto da abertura para as adivinhações. Vou investir em um campo de crescimento pessoal mais atento a esta capacidade de adivinhar. Eu preciso tê-la mais forte em mim, para dar conta de realizar as mais desafiadoras travessias, que os novos tempos estão me solicitando.

Durante o tempo em que passei longe da escrita deste texto. Muitas coisas aconteceram desde então: estabeleci contato profundo com o campo da empiria; foi realizado o processo de qualificação da pesquisa; as professoras participantes da investigação foram legitimadas como protagonistas e produtoras do conhecimento (**pela banca de qualificação**), o que foi fundamental para que na continuidade da

pesquisa elas assumissem uma postura epistemológica diante de suas próprias indagações, ações e criações; sem que eu percebesse, o processo de investigação, formação, orientação e debate sobre a presente tese, fundou uma educação tecida no meu corpo, ampliando de maneira sensível minha condição de sujeito-amazônico.

Antes de iniciarmos o processo formativo, fomos ao campo da atuação profissional para falarmos sobre ele e problematizarmos, antes de teorizarmos. No espiralado do processo formativo, perdemo-nos entre ações/reflexões/ações. Com o tempo, passamos a entender que o perder-se é necessário para compreensão e amadurecimento do processo. Orientado por este movimento espiralado e carnalizado, sentia que outro modo de conhecer um saber sensível/objetivo, que exigia considerarmos uma certa densidade epistemológica da corporeidade, se apressava a chegar. Imaginando futuros, preparei meu corpo e mergulhei inteiro no sonho e na utopia de minha aventura como pesquisador.

Mergulhado no mundo da introspecção e extrospecção, atento e interligado com o desenvolvimento dos processos educativos, segui as orientações de Norman Denzin o qual entende a produção das pesquisas qualitativas radicalmente críticas como uma via de resistência, lugar de revolução contra a ordem, anúncio e denúncia dos problemas sociais do mundo. Denzin (2018) foi um pesquisador que com seus itinerários metodológicos enfrentou as estruturas científicas pré-estabelecidas, propondo métodos experimentais que transitam entre o pessoal, o político e o histórico, fazendo uso de pesquisas canalizadas (**comunitárias/solidárias**) em que a/o pesquisador/or reivindica a imersão prática (**as comunidades não precisam apenas estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los**) não se permite problematizar sem a/o outra/o (**expansão da forma de pensar**), mas realiza um trabalho de tradução (**devoção**

comunitária/devoção analítica/amorosa/artísticas), almejando a justiça e transformação pessoal e social.

Raciocinando por analogia, não é difícil sustentar que o desenvolvimento das pesquisas radicalmente qualitativas, impõe outra forma de produção da ciência no cotidiano da universidade, já que a busca pela transgressão de métodos é uma tentativa de diálogo com os modelos tradicionais de fazer pesquisa e de reconstruir as relações entre a universidade e a sociedade por meio da investigação. E para meu consolo, posso citar as palavras proferidas pela professora Marília Verladi na disciplina: “*As pesquisas e as investigações baseadas nas Artes: experiência e interpretação*”, do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (EACH/USP): “Os modelos de pesquisa instituídos historicamente na universidade, para algumas pesquisas, fazem sentido, para outras não. Nem tudo é consensual, nem tudo obedece a uma razão, mas sim a razões distintas”. Nos levando ao entendimento de que pensar o desenvolvimento da pesquisa qualitativa é pensar sobre método — é ele que irá instituir a forma de pensamento e ação. Uma vez compreendido o método, as vozes e os acontecimentos do campo ajudam a instaurar as bases filosóficas da pesquisa.

E assim, consciente de quem sou e de minha atuação no mundo e com o mundo, percebi que as entranhas de minhas experiências, ou seja, minhas próprias vísceras, que amalgamam à minha biografia ao objeto de estudo desta investigação, seriam o fio condutor que me levaria à proposição de uma pesquisa formação de natureza freiriana, que conduzida pelo diálogo-problematizador nos ajuda a mudar, essa realidade visceral que se repete diante de nós, fazendo com que em alguns momentos eu seja o tradutor, em outros, a argamassa dos contextos investigados, firmando o compromisso de investigar as experiências humanas partindo dos

contextos vividos (**do ponto de vista das pessoas, as quais juntas ou sozinhas, fazem e vivem as histórias legadas dos espectros do passado**).

Portanto, apresentar as travessias metodológicas que foram sendo construídas nas fronteiras com minha história de vida e como educador e pesquisador freiriano, é uma tentativa de dizer para o leitor que o desenvolvimento de uma pesquisa marcadamente freiriana deve se constituir em um processo dinâmico, dialógico e contínuo. Aprendi com Freire (1996a) que o planejamento de uma pesquisa-formação deve seguir a lógica do planejamento de uma aula, e se constituir em horizontes em busca de melhor compreender e agir com os mundos, fazendo política de intervenção-reflexão sobre os aspectos de nossas histórias nos processos locais e globais, dos quais somos parte, e sobre o impacto dos processos locais e globais nas nossas narrativas de luta.

2.1 – Fundamentos e princípios da pesquisa formação de natureza freiriana: eu como costureiro metodológico

Iniciei a pesquisa, com o intuito de compreender quais as perspectivas do processo de Alfabetização Corporal da criança nas aulas de Educação Física Escolar, mediado pela Pedagogia do Corpo Consciente, dialogando com os referenciais teóricos-metodológicos aos quais me filio: o projeto de educação e sociedade de Paulo Freire. Iniciei sabendo que “todos os pesquisadores qualitativos são filósofos no sentido universal de que todos os seres humanos (...) são guiados por princípios extremamente abstratos” (Bateson, 1972, p. 320), e conduzem suas investigações assumindo princípios e crenças que influenciam o modo como observam o mundo e nele agem. A educadora e pesquisadora Marília Velardi (EACH/USP) generosamente me alertou de que um grupo de autoras/es denominam "paradigma" essa rede de princípios e crenças, enquanto outras/os a consideram

parte de um "esquema interpretativo". Que no campo das artes, algumas/alguns estudiosas/os, como o autor Caio Oliveira (2017), preferem denominar essa rede artisticamente, de "minhas lentes", e de maneira poética descrevem a importância do olhar de quem pesquisa. Como podemos perceber na poesia construída pelo autor abaixo:

Imagem - 01 e 02: Minhas lentes.



Fonte: <http://pesquisaqualiemcena.blogspot.com.br/.../m-i-n-h-s...>

Neste sentido, perspectivando determinados fins, procurei conhecer mais, para conhecer melhor os fundamentos e princípios das qualitativas de natureza participativas, para que eu pudesse traçar rotas metodológicas (**assumir a autoria da investigação**) que ajudassem a transformar o processo formativo em reflexão, a problemática investigada comum ao grupo investigado, a ação investigativa como parte de um projeto coletivo, para que de fato, as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa pudessem ser radicalmente compartilhadas.

A travessia, pela produção de conhecimento acerca das pesquisas qualitativas de natureza participativas foi essencial para que, no campo da empiria, as experiências vividas fossem transformadas em problemáticas e, por meio delas, se buscasse em parceria com Paulo Freire referenciais capazes de dialogar e ampliar os constituintes empíricos enxergados nos cotidianos investigados. Ou seja, busquei ver, nas problemáticas dos cotidianos escolares, as teorias em movimento. Rompendo com a lógica academicista. A partir daí, procurei construir itinerários que orientaram a investigação e conduziram o processo formativo, que agora me ajudam a mostrar quais são os referenciais posicionais que sustentam os princípios da Alfabetização Corporal e como no decorrer da pesquisa nos relacionamos empírica e teoricamente com cada um deles.

Primeiramente, é importante esclarecer que os estudos e as experiências vividas possibilitaram entender o método “como forma de pensamento” (Velardi, 2018, p. 46), “a forma como uma pessoa vai pensando-agindo-pensando-agindo-agindo-pensando-pensando enquanto realiza a pesquisa” (Longano; Velardi, 2024, p. 16). Seu objetivo é [...] ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas (Morin, 1996, p. 29). Levando a compreensão de que as pesquisas qualitativas de natureza participativas como processo de construção coletiva do conhecimento que se materializa na subjetividade (**relação entre investigadora/or e aquilo que se investiga**), carnalidade e imprevisibilidades dos fenômenos investigados. Passei a compreender que as formulações das pesquisas qualitativas de natureza participativas partem de métodos que ainda necessitam ser construídos a partir de lógicas que são próprias do tempo, do lugar, da cultura, das circunstâncias, das convenções, das complexidades, das imprevisibilidades, impossibilidades e possibilidades de um

determinado contexto social. E que, portanto, a função da/do pesquisadora/or qualitativo é de transformar as necessidades dos cotidianos em fio condutor de conhecimento para desvelamento do objeto investigado (**pesquisa imbricada**), sem medo de misturar empiria com teoria e metodologia, estando atento às possibilidades encontradas no decorrer da caminhada, que também ajudam a entender os eventos que surgem no decorrer da investigação, para que novos caminhos metodológicos possam ser sinalizados (**a importância do olhar de quem faz pesquisa qualitativa assumindo identidades, lugares, crenças, teorias que influenciam o modo como observa o mundo e nele age**).

Os estudos que realizei são parte de um entrelaçamento de relações, com algumas comunidades interpretativas e com algumas e alguns pesquisadoras/es que me apoiaram nessas reflexões: Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA); Grupo de Estudo e Pesquisa ECOAR (EACH/USP); Cátedra Paulo Freire da Amazônia; Observatório do Corpo (OBCORPO/UFPI); Laboratório de Alfabetização Corporal (LAC/UFPI); Blog – Pesquisa Qualitativa em Cena; Marília Velardi (EACH/USP); Shara Jane Holanda Costa Adad (DEF/UFPI); Bruna Gabriela Marques (PPGEF/USJT); Nathália Boninha Borzilo (ECOAR/EACH/USP); Nazareth Fernandes Martins (DMTE/UFPI); Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED/UEPA); Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED/UEPA); Carlos Nazareno Ferreira Borges (PPGED/UFPA); Paulo Maron (GReCo/USP/NUO-Ópera Lab); Fábio Soares da Costa (UFPI/DMTE); Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023); Charles Wright Mills (1916-1962); Orlando Fals Bordas (1925-2008); Paulo Freire (1921-1997); Silvia Rivera Cusicanqui (UMSA), Norman Kent Denzin (1941-2023); Clifford James Geertz (1926-2006) entre outras/os. Essas comunidades interpretativas e essas/es estudiosas/os me ajudaram

a compreender que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim. No nascer do século XXI, as narrativas das ciências humanas e sociais precisam ser orientadas em termos locais, temporais e situacionais. A postura do cientista social carece de proximidade com aquilo que de fato ocorre nos cotidianos investigados. A/O pesquisadora/or como costureira/o metodológico encontra-se cada vez mais desafiada/o a criar estratégias metodológicas inventivas e reflexivas (**conscientemente situado por suas teorias de base, intuição e reflexão**). Em vez de partir de teorias e testá-las. Assim como, em pensar em “conceitos sensibilizadores” para abordagem das problemáticas e dos contextos sociais investigados. Me fizeram entender, que ainda que esses conceitos sejam oriundos de conhecimentos teóricos anteriores, o conhecimento e a prática devem ser estudados enquanto conhecimento e prática locais (Geertz, 1983).

Com as comunidades interpretativas e essas/es pesquisadoras/es citados anteriormente, compreendi que a lógica da pesquisa-formação é criar condições de conhecimento sobre a docência e o desenvolvimento da consciência como condição para a transformação da prática educativa. Que pesquisar e formar são atividades que medeiam o desenvolvimento profissional e que contribuem com o processo de humanização por meio da reflexão crítica (**radical**) sobre práticas educativas e as teorias que as fundamentam. Enfaticamente falando, me ensinaram que é uma forma de pesquisar construída na lógica dialética, na realidade formada por contradições que incidem sobre as/os sujeitas/os e gera transformação. “[...] busca problematizar a prática e a formação realizada pelos professores, para tomada de consciência sobre os conhecimentos produzidos no percurso formativo e as ações realizadas para mediar à formação [...]” (Martins, 2019, p. 107).

Dessa forma, para que, no desenvolvimento desta tese, chegássemos ao concreto pensado, desafiei-me a realizar uma pesquisa-formação tendo como fundamentos e princípios as bases teóricas e metodológicas da Educação Libertadora de Paulo Freire. A escolha da Educação Libertadora de Paulo Freire justifica-se, pelo fato de que para a ontologia freiriana (**teoria do ser**) e epistemologia (**teoria do conhecimento**), a existência humana é materializada corporalmente, o ser humano é um ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado – sujeita/o por vocação e objeto por distorção – que não só está na realidade, mais também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dela/e, possível de ser conhecida e com a qual se relaciona. O que significa dizer que os seres humanos são seres sócio-históricos que mantêm com a realidade em movimento uma relação corporalmente dialética. Nesse contexto delinea-se a compreensão de que o ser humano, além de corporal e inacabado é consciente de seu inacabamento, é também um ser de relações, cuja, abrangências são muito mais amplas e profundas, pois “[...] não se dão apenas com as/os outras/os, mas se dão, no mundo, com o mundo e pelo mundo [...]” (Freire, 2007, p. 30). E, deslocando de modo especial a relevância das relações com as/os outras/os, Freire (2007, p. 34) acrescenta: “Aprendemos que nossa existência é corporal com “fazer” que torna a mão mais culta, capaz de pronunciar cada sílaba do mundo”. Mais ainda, “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inclusão do sujeito inacabado num permanente processo social da busca” (Freire, 1996b, p.1).

Importante dizer, também, que Paulo Freire, inspirado em Marx, percebeu o ser humano, não como um ser livre, sujeita/o de seu agir e construtora/or de sua história, mas como ser oprimido, objeto quase “coisa” dos regimes de opressão e desfrutamento. O que faz com que, no desenho metodológico de uma pesquisa-

formação marcadamente freiriana, a atividade que professoras/es e educandas/dos realizam seja tomada como mediação capaz de revelar as condições e contradições que determinam os processos de Alfabetização Corporal. Outra mediação tomada nessa pesquisa-formação como fundamental no processo de análise da constituição de professoras/es e educandas/dos alfabetizados corporalmente numa perspectiva libertadora é a consciência.

Portanto, no desenvolvimento da Pesquisa Formação de Natureza Freiriana, por meio do conceito da conscientização que compõe o itinerário de pesquisa e formação freiriano, é possível elucidar como se constitui, na prática alfabetizadora, o processo de conscientização da/o sujeita/o e entre as/os sujeitas/os. Em Freire (1978, p. 76), a conscientização “é o desenvolvimento crítico da tomada da consciência. [...] comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica, procurando conhecer e se humanizar-se”. Esclarece Freire (1996a, p. 20) “que minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou EU, Corpo. E meu corpo se constitui Corpo Consciente na medida em que se relaciona com os outros humanos”.

Nesse sentido, a mediação consciência será para nós fundamental no entendimento acerca de como as/os professoras/es em comunhão pensam e realizam processos de Alfabetização Corporal capazes de mediar o processo de formação de corpos conscientes. Para além dessas mediações, o desenho metodológico de uma pesquisa-formação marcadamente freiriana ajuda na compreensão da dimensão política e gnosiológica dos processos de Alfabetização Corporal sob o escopo da formação humana. Isso porque, “a educação

humanizadora, implica num constante desvelamento da realidade” (Freire, 2006, p. 80). Desvelar significa descortinar, colocar em exposição. Logo, conhecer. Num esforço de aclarar as duas dimensões, ousou afirmar que: na “leitura do mundo”, o desvelamento da realidade traduz a dimensão política; a “leitura da palavra”, a leitura das elaborações humanas, dos conceitos... exprime a dimensão gnosiológica da educação. No entanto, considerando a natureza do processo educacional, ambas são inseparáveis.

A partir dos fundamentos referendados, para o desenvolvimento de uma pesquisa-formação de natureza freiriana, estabeleço reflexões com alguns conceitos que orientam o itinerário pesquisa e formação de Paulo Freire. São eles: (Pesquisa, Formação, Práxis, Diálogo). A compreensão desses conceitos ajudará na elaboração de princípios para condução da pesquisa-formação. Uma coisa que precisa ser dita é que, ao evidenciar esses conceitos, os demais conceitos constitutivos da base teórica da Educação Libertadora de Paulo Freire estão presentes, pelo fato de serem interdependentes e terem a função de explicar a realidade em movimento.

Pensando com Paulo Freire, posso inferir que os conceitos de “Pesquisa” e “Formação” são afazeres que encontram um no corpo do outro. Enquanto pesquiso, me formo. “Pesquisei para constatar, constatando, intervenho, intervendo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996b, p. 29).

Portanto, na esteira do pensamento freiriano, a pesquisa é uma atividade humana para produção do conhecimento na direção do “pensar certo” – possibilita a transição da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”. Pensar certo, “implica respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação

quanto ao respeito e ao estímulo à capacidade criadora do educando” (Freire, 1996b, p. 29). Exige o compromisso da/do educadora/or com o desenvolvimento da consciência crítica da/do educanda/do cuja “a promoção da ingenuidade não se faz automaticamente” (Freire, 1996b, p. 29).

Assim, a formação de que trata Paulo Freire é a que conscientiza e humaniza. É uma formação permanente materializada na reflexão sobre a prática, mantendo conexão com a reflexão sobre a prática e objetiva conscientizar a/o sujeita/o para um permanente movimento de educação sobre seu fazer educativo, o qual é possível a partir da curiosidade epistemológica, ou seja, ancorado em um contexto teórico para refletir sobre a prática, a qual servirá como termômetro para construção de outros saberes (Freire, 1993).

Portanto, os conceitos mencionados, na realização da prática pedagógica, visam desenvolver o pensamento crítico reflexivo. Reflexibilidade definida como processo que culmina no reconstruir de práticas, primeiro ao nível de movimento de pensamento e depois em ação no mundo. São conceitos que atribuem sentido político e pedagógico à pesquisa-formação de natureza freiriana (**direciona a forma de pensamento**) e singularizam e particularizam o processo de pesquisa-formação. Corporificando a pesquisa-formação na luta por uma educação formadora, conscientizadora e humanizadora.

Os conceitos Pesquisa e Formação, encontram-se ligados ao conceito da “práxis”. De acordo com o pensamento de Paulo Freire “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p. 67). Pelas palavras do autor, podemos inferir que práxis

não é sinônimo de prática, práxis é a comunhão da prática com a teoria que gera uma ação pensada, refletida, sustentada por uma teoria e orientada a um objetivo.

A inspiração freiriana para pensar o conceito da práxis vem da filosofia aristotélica e marxista. Aristóteles (384. a. C. – 322. a. C.) concebia a práxis como um conjunto de atividades humanas autotélicas – atividades que contém o próprio objetivo (**estou cursando meu segundo doutorado pelo prazer que tenho em estudar**). Para Aristóteles a práxis é a causa final da ação humana. Ou seja, agimos porque temos um objetivo em mente, um objetivo que desejamos realizar. Em Marx (2013), essa ideia da ação autotélica é ampliada e passa a ser compreendida no patamar do trabalho, o qual entende como uma atividade humana desenvolvida conscientemente. Marx (2013, p. 327) declara que:

[...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei de determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O que significa dizer, que o ser humano age conscientemente orientado pelos objetivos que tem em mente. Para ele, a práxis encontra-se relacionada ao pensar/ser, saber/prática, conhecimento/ação, a capacidade de abstração das/dos sujeitas/os voltada para a sua atividade humana, uma atividade humana que seja material e social de transformação.

No dizer de Marx (2013), a práxis é um movimento que é realizado mediante a saída da relação de trabalho que as pessoas estão submetidas para pensar sobre essa relação. Daí a natureza dialética do conceito de práxis em Marx, que se traduz na relação conhecimento e ação. Ou seja, a pessoa vai refletir sobre o conhecimento e vai agir em cima do conhecimento. É uma condição de pensar e ser, porque a/o

sujeita/o vai pensar sobre a sua existência enquanto está sendo, ao mesmo tempo que ela/ele está sendo, está pensando sobre a sua existência. É uma questão de saber/prática, porque ao mesmo tempo em que a/o sujeita/o ela/e está sabendo, ela/ele está praticando, e ao mesmo tempo que está praticando está sabendo — num processo de recolhimento para pensar sobre essas relações, para tentar se compreender dentro dessas relações. É nesse sentido, que para Marx a prática se constitui em uma unidade dialética.

Portanto, em Marx (2013), o conceito de práxis comparece articulado aos processos através dos quais o proletariado busca constituir-se em classe para si e realizar as lutas pela emancipação social. Em Marx a práxis revolucionária é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda das pessoas, das relações e da sociedade. Para ele, uma nova consciência só é possível se houver uma transformação das pessoas, e essa transformação só é possível, através de um movimento prático revolucionário.

Dessa forma, inspirado em Aristóteles e Marx, Paulo Freire traz o conceito de práxis para a área da educação. Todavia, não apenas buscou em Aristóteles e Marx os conceitos de objetivo e de consciência, mas realizou uma leitura crítica desses conceitos, reelaborou e ampliou, principalmente o da consciência, desenvolvendo sua proposta de conscientização, orientando à luta pela humanização, desalienação e afirmação de mulheres e homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana.

Para compreendermos melhor o conceito de práxis em Paulo Freire, podemos substituir respectivamente as palavras teoria e prática, pelas palavras reflexão e ação. Ou seja, não é apenas uma ação prática e uma reflexão isolada, é uma união

das duas ações que fundem em uma unidade dialética, formando um ciclo contínuo de aprendizagem, tendo a aprendizagem como transformação da realidade.

A unidade dialética parte do entendimento de que a transformação da realidade só é possível pela reconciliação de conflitos, levando à síntese de forças opostas, que são teses e antíteses (**Tese: a Alfabetização Corporal é mais relevante. Antítese: a Alfabetização do Movimento é mais relevante: Síntese: Alfabetização corporal e do Movimento se fundem**). Ou seja, a Alfabetização Corporal e Alfabetização do Movimento formam uma fusão, uma união dialética, a Alfabetização Corporal leva à Alfabetização do Movimento e a Alfabetização do Movimento leva à Alfabetização Corporal, criando uma totalidade que supera a limitação da tese e da antítese. Não é uma força contra a outra, é uma força com a outra, trabalhando junto.

Pela situação-exemplo, fica claro que Paulo Freire não almejou acabar com os opressores. E muito menos, em substituir os opressores pelos oprimidos, o que objetivou foi acabar com a opressão, e para fazer isso, o melhor caminho é pela educação, pelo uso da práxis. Para Freire (1996b) opressores e oprimidos estão ligados entre si, em uma tensão dialética. A opressão desumaniza, não só o oprimido, mas também o opressor. Dessa forma, no processo educativo, educadora/or, educanda/do não estão em oposição (**uma/um ensina e a/o outra/o aprende**), estão ligados entre si, ambos ensinam e ambos aprendem. E o que é mais importante, ambos se transformam nesse processo. Portanto, a práxis é, na concepção de Paulo Freire, “[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1987, p. 52). É a capacidade humana de agir e refletir para transformar a realidade. É um conjunto de práticas que envolve a ação-reflexão e a dialogicidade, e está

relacionada com a produção da história. Trata-se da fusão da reflexão crítica com a ação transformadora, que não visa polarizar a sociedade, mas pretende a união de todas/todos, construindo uma sociedade mais igualitária, justa e humanizada.

É por esse motivo que, na teoria do conhecimento postulada por Freire, o conceito de diálogo pode ser considerado o “primeiro” conceito ou o conceito que desencadeia os outros conceitos presentes em sua obra. Esse conceito se entrelaça a outros conceitos, pois para Paulo Freire, tudo começa com o diálogo e tudo volta para o diálogo. O diálogo, ao mesmo tempo, em que estabelece uma conexão inicial entre as pessoas, o conhecimento e o mundo, é uma ferramenta de reconexão entre elas. Isto porque, enquanto uma pessoa dialoga com a outra, ela volta para ela e ela retorna com essa pessoa. Sendo assim, o diálogo, além de ser um ponto de partida, também é um ponto de chegada. No entanto, não deve ser compreendido como um simples ato conversacional entre as pessoas. É necessária a compreensão de que o diálogo é um ato humano de ação/reflexão. Por esse motivo, "não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco se tornar simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (Freire, 1983, p. 79). Mas adentrando a relação das/os sujeitas/os com o mundo vivido e com a natureza, os quais, armados do pensar verdadeiro, possam transformar a realidade circundante.

Entende Freire (1983) que é na relação dialógica entre as/os sujeitas/os e o objeto cognoscível que a construção do conhecimento floresce. Para ele, o conhecimento é uma construção coletiva, mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida cotidiana com a sistematização rigorosa e crítica.

Sendo assim, a palavra verdadeira adquire a responsabilidade de pronunciar o mundo e construir o mundo, pois é por meio dela que a práxis social se compromete

com a humanização de mulheres e homens. Pois, no entendimento de Freire (1993), somente o pensar verdadeiro é capaz de levar as/os sujeitas/os a construir sua própria história como ser histórico, levando-os a reconhecer e transformar criticamente os condicionamentos que estão inseridos na realidade. Assim, o diálogo se constitui como um caminho, no qual as/os sujeitas/os estão em permanente movimento de construção e reconstrução.

Desse modo, no decorrer de uma pesquisa-formação de natureza freiriana, é importante que se assume a interlocução, o ato comunicante, coparticipativo, a comunicação de saberes e a retroalimentação do já sabido como ponto de partida para superação da consciência ingênua, admitindo que o diálogo só é possível mediante a escuta verdadeira, o respeito à subjetividade e aos saberes das/os sujeitas/os, o que favorece a conscientização humana e possibilita a construção da autonomia de mulheres e homens.

Na construção dialética da pesquisa, o ato de pesquisar e "ensinar a pensar certo" a práxis investigativa que por natureza é formadora passa a ser compreendida como a experiência dialógica para a liberdade, um processo pelo qual os indivíduos envolvidos na pesquisa-formação almejam pela ação teleológica (**pensada, planejada, definida coletiva e conscientemente**) segundo suas necessidades e anseios de produção de novos conhecimentos, uma educação outra, uma sociabilidade nova, orientada pelo diálogo crítico e pela construção coletiva do conhecimento. É um tipo de pesquisa que busca ampliar o processo de conscientização e humanização de professoras/es por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas e as teorias que as fundamentam.

O movimento de pesquisar e formar constitui um processo que envolve reflexão-ação, ação-reflexão dos participantes em forma de espiral, cujo fato crucial

são as necessidades formativas existenciais e que, por meio do diálogo problematizador, as problemáticas dos cotidianos educativos são manifestadas, necessidades internas e externas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professoras/es envolvidas/dos como da/o sujeita/o responsável pela pesquisa.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa-formação de natureza freiriana, a própria pesquisa é um instrumento formativo, que tem o diálogo como instrumento fundamental nesse processo, pela função que exerce na reflexão crítica em oposição à mera reprodução do conhecimento. Nessa lógica, a pesquisa-formação, na medida em que cria possibilidades para que professoras/es reflitam criticamente sobre os problemas existentes em sua prática educativa, visando reconstruí-la, torna-se uma via de combate ao desumano na educação.

O processo de pesquisa é organizado a partir do interesse inicial da/o pesquisadora/or, que idealizou um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. O primeiro desafio é transformar a intensão inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação. Ou seja, intencionalidades para produzir saberes de forma solidária. A constituição de objetivos comuns é possível de realização por meio da partilha, da negociação de sentidos e significados produzidos no decorrer da formação. O que ocorre a partir da manifestação voluntária de professoras/es para participar da investigação.

Inicialmente, os interesses das/os professoras/es pode estar relacionado exclusivamente a necessidade de formação continuada e o da/o pesquisadora/or o de responder a sua questão de investigação, entretanto no desenvolvimento da investigação vão se estabelecendo conexões entre os interesses e as necessidades

de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre a prática educativa, com apoio de compreensões teóricas e de produção de conhecimentos que criem condições de mudanças e/ou transformação social.

No constante processo de negociação de sentidos e reconhecimento de possibilidades. Vão sendo identificado os limites de atuação de cada uma/um das/os participantes na interação que se realiza para ser uma pesquisa solidária, porém, dadas as condições materiais, o idealizado pode não se realizar no processo de pesquisar. Existe ainda a necessidade de que, no ato da partilha, as relações de poder e de hierarquias sejam reconhecidas, discutidas, compreendidas e transformadas (**socialização do poder**), fazendo com que a compreensão responsiva neutralize as relações hierárquicas e se desenvolva a alteridade. Para Freire (1997), a alteridade requer o reconhecimento da existência da/do outra/o. É mediante este reconhecimento da alteridade, que o eu e a/o outra/o se constituem e realizam a vocação ontológica (Ser Mais), e a responsividade de desejar cooperar com a/o outra/o, reconhecendo a importância da perspectiva da/o outra/o para a produção de compreensões responsivas e, mesmo quando existem conflitos, os questionamentos precisam provocar reflexões críticas, transformando em práticas reais de diálogo, reflexão e solidariedade.

Investigar, portanto, na perspectiva da pesquisa-formação de natureza freiriana, significa comprometimento das pessoas envolvidas, tais como: investigadoras/es, educadoras/es, pais, administradores escolares e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de ações dialógicas e de compreensão das ações e das teorias em prol de uma educação crítica e por extensão emancipatória.

Destaco que a pesquisa-formação tem como princípio conciliar pesquisa e formação que, em processo de compartilhamento e negociação, objetivos, dizeres e afazeres são colocados sob análise por meio da reflexão crítica, perspectivando a transformação. Concebo que a pesquisa-formação de natureza freiriana tem como qualidade constitutiva do processo formativo o entendimento da reflexão crítica sobre a prática educativa, intencionando a transformação. Por conseguinte, a força básica que conduz o desenvolvimento dessa investigação é a prática social. O diálogo problematizador que por meio da apreensão da realidade e reflexão crítica sobre a prática social, vai tomando consciência de seu inacabamento ao mesmo tempo que pleiteia novas possibilidades de desenvolvimento que partem de conhecimentos, acreditando que mudanças são possíveis.

Freirianamente falando, é um movimento de pesquisa ativa e consciente em relação à prática educativa, que deve ser mediado pelo diálogo, pela reflexão e ação, para produção do conhecimento sobre a realidade educacional e social, que pode ser efetivado quando condições são criadas para isso. Na compreensão exposta, podemos elencar quatro princípios que orientam o desenvolvimento da pesquisa-formação de natureza freiriana. São eles:

1) Apreensão da realidade (**Ver e compreender a realidade educacional e social**): relaciona-se ao processo dialógico que visa compreender as relações constituídas com o objeto. Aqui o foco está na interpretação da realidade e no agir em busca de mudança. Isto se fundamenta numa visão de ser humano como ser histórico que se realiza no mundo e com o mundo. Compreender a realidade significa localizar-se conscientemente, no tempo e nas circunstâncias em que se vive, para que, quanto mais se assume como está sendo, mais se torne capaz de mudar, de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes.

2) Reflexão crítica sobre a prática educativa (**Explicação das condições reais de seus afazeres na escola**): relaciona-se a um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É por meio do pensar criticamente a prática educativa que professoras/es se tornam mais conscientes das condições reais de seus afazeres na escola e desenvolvem compreensões críticas das suas atuações. Refletir sobre a prática educativa, na pesquisa-formação de natureza freiriana, implica olhar para o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-las e transformá-las. Funda-se na compreensão de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996b, p. 39).

3) Consciência de seu inacabamento e aceitação do novo (**Reconhecimento de seus condicionamentos e necessidades formativas**): relaciona-se ao caráter inconcluso, dos seres humanos, característica essencial de nossa existência. A consciência de que não somos seres perfeitos e definitivos leva a compreensão de que a humanidade e os conhecimentos que produzimos no decorrer de nossa existência são dinâmicos, provisórios, limitados e em desenvolvimento. É por meio desse processo contínuo, para nos reinventarmos e nos compreendermos, que as/os sujeitas/os envolvidos na pesquisa-formação são levadas/os a reconhecerem os condicionantes para realização da prática educativa e suas necessidades formativas. Isso faz com que as/os professoras/es se assumam como sujeitas/os éticos — porque são capazes de formular juízo de valor, de comparar, de escolher e de intervir no decorrer do processo formativo. Para Freire (1996b) não é possível existir humanamente sem assumir o direito e o dever de escolher, eticamente, diante dos

princípios que definem o ser humano e suas ações no mundo. É nesse sentido que, no desenho da pesquisa-formação de natureza freiriana, o princípio da “consciência de seu inacabamento e aceitação do novo” se configura em uma dimensão ética e uma escolha política. Porque sabendo que a prática educativa é ideológica e está em permanente transformação a partir da ação humana, educadoras/es não podem deixar de levar em consideração a consciência de que a dinâmica da prática educativa é dinâmica e inacabada, que a atuação de professoras/es no mundo não é predeterminada. O destino não está dado, mas é algo que construímos historicamente a partir de nossa atuação concreta, sempre imperfeita e limitada. É este o movimento do pensamento que leva Paulo Freire a realizar uma crítica permanente contra a aceitação passiva dos conhecimentos, da realidade e de um destino supostamente inevitável. Para ele, em um mundo vivo, em transformação, exige uma educação igualmente dinâmica, que leve a/o estudante a aprender criticamente, interferir na realidade e participar desse processo histórico inacabado de humanização do mundo. E assim fica claro a importância desse princípio para o desenvolvimento da pesquisa-formação de natureza freiriana.

4) Convicções de que mudanças são possíveis (**Problematizar e agir sobre o processo formativo para tomadas de decisões e construção do inédito viável**): relaciona-se a possibilidade de diante das condições reais da prática educativa, do reconhecimento de seus condicionantes e necessidades formativas, por meio do processo formativo se busque superar criticamente as situações-limites as quais professoras/es estão submetidas/os. Trata-se de um movimento epistemológico, ético, político e pedagógico. Que tem como esteio a convicção de que mudanças são possíveis. Nesse quarto princípio, o conceito de inédito viável coloca no desenho metodológico da pesquisa-formação de natureza freiriana,

professoras/es como sujeitas/os que, no decorrer do processo formativo, constroem coletivamente as possibilidades, as opções e que tornam viáveis a construção dos sonhos possíveis. Para tanto, devem ser criadas condições (**materiais e de diálogo**) para fazer a transformação, para concretizar os sonhos e as utopias. Em uma pesquisa-formação de natureza freiriana, a/o pesquisadora/or responsável pela pesquisa deve criar espaços de liberdade, espaços horizontais de diálogos que permitam com que as/os sujeitas/os envolvidas/os no processo de pesquisa e formação vivenciem momentos democráticos e democratizadores que possibilitem a criação do inédito viável diante das condições reais da prática educativa e do objeto cognoscente. Ao mesmo tempo, que leve à realização de ações. O pesquisar e formar se materializam por meio da mobilização, do encontro, da articulação de iniciativas, da construção de conceitos e propostas inovadoras e criativas que serão/poderão ser desenvolvidas. É um momento privilegiado para a formação política, inspiração e criatividade. É um momento de articulação de ideias e propostas inspiradoras, criadoras do inédito viável, capaz de realizar transformações muito mais radicais e profundas para além do processo formativo. O inédito viável, do que trata a pesquisa-formação, é aquele que realiza uma proposta o mais radical possível, que vai criar as condições, as disposições, as possibilidades para fazer mudanças mais profundas. Por isso, não se trata de conjecturar qualquer mudança, as mudanças precisam estar encharcadas de discernimento, da utopia, da democracia, pelo respeito à natureza humana. Que contemple os elementos centrais de uma proposta ética, política e pedagógica para construir a educação almejada (**Superar a Alfabetização do Movimento e encontrar possibilidades conjuntas, nos inspirar mutuamente e construir o inédito viável diante de situações limites**). Como postula Freire (1996b, p. 34), “mudar é uma possibilidade

e um direito, [...] exige o pensar certo [...]. É que todo pensar certo é radicalmente coerente”. Eu, como pessoa, nós, como educadoras/es progressistas, podemos fazer mudanças.

Como pesquisador freiriano, acredito que esses quatro princípios vão nos orientar e nos dá a capacidade, as condições, as possibilidades para pensarmos a produção de conhecimento, para esperarmos, para não termos uma formação idealista. Mas que seja uma formação que nos forme para realização de práticas educativas que almejamos (construídas por nossas mãos, tremendamente culturais). Portanto, a pesquisa-formação de natureza freiriana se apresenta como possibilidade de uma outra forma de pesquisar, de uma outra educação.

Esclareço que, para a realização da pesquisa-formação aqui apresentada, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: **a entrevista dialógica freiriana**, que se constitui em um instrumento de produção de diálogos, por meio do qual as pessoas são levadas a pensarem e problematizarem as suas realidades (Morais Júnior, 2021). A **autobiografia** para que o coletivo pudesse se apresentar como gente — trata-se de uma técnica em que a pessoa narra a si própria e sua própria história de vida (Josso, 2012). Os **encontros formativos**, sendo a principal técnica em que outras gravitaram (como dispositivos artísticos, práticas corporais, dinâmicas de grupo). É importante dizer que os encontros foram inspirados no itinerário metodológico do Círculo de Cultura proposto por Freire (1969), que os encontros formativos foram filmados e fotografados, o material produzido foi em alguns momentos utilizado na íntegra e em outros submetido à técnica da bricolagem — momento em que atuei como costureiro das significações produzidas pelo grupo. O processo de alinhavo foi fundamental para a compreensão das significações produzidas pelo grupo no momento das reflexões. Na maioria das vezes, a

bricolagem foi usada para sintetizar significações coletivas ou entrelaçar diálogos. Os conhecimentos e reflexões produzidas no decorrer da formação ou em detrimento dela, foram narradas e analisadas à luz dos escritos freirianos (**para pesquisa de natureza freiriana o pensar freiriano é teórico e metodológicos**).

Em uma tentativa de chegar ao final desta seção com a apresentação de uma trama metodológica conduzida pelos princípios da pesquisa-formação de natureza freiriana, que no contexto desta tese cumpri a função de uma bússola para uso nas travessias, assim como Guimarães Rosa atravessou sertão e veredas a cavalo e acompanhado. Eu – (**pesquisador**) como bricoleur e produtor metodológico, atravesso a narrativa de Rosa e tomo emprestado os sonhos possíveis e as utopias de Freire com os olhos atentos às palavras e àquilo que delas emana, com o corpo lanhado por afetos, numa travessia experimentadora, que acentua os lanhados do corpo, enquanto vou arrastando travessias realizadas, algum tempo, pelos sertões da pesquisa. Como costureiro metodológico, no decorrer da travessia desta seção busquei traçar itinerários metodológicos que me conduzirão a próxima seção.

São 20 horas e 56 minutos, domingo, 20 de abril de 2025 – (**Domingo de Páscoa**). Mesmo sabendo que poderia muito mais ainda sugerir, mas preciso finalizar esta seção, porém, não pretendo concluir a discussão. Confesso que agora sinto mais agudiza minha condição de andarilho pelo sertão do pesquisar: eu gosto de ser costureiro metodológico, contando com a/o outra/o para enfrentar as travessias.

A trama a seguir, sintetiza os princípios da pesquisa-formação de natureza freiriana aqui anunciado.

Figura 01: Princípios da pesquisa-formação de natureza freiriana.



Fonte: pesquisador (2025).

Assim, concebo que a pesquisa formação de natureza freiriana, tem um pouco dos ideários de pesquisa de Charles Wright Mills (1969) – é feita de modo artesanal, por meio do diálogo, da reflexão crítica e da imaginação criadora. O ato de pesquisar, formar e produzir conhecimentos é realizado pelas mãos dos grupos populares – mãos, tremendamente culturais como nos brinda Freire.

REFERENCIAIS:

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1972.

BORZILO, Nathália Bonilha. **Mulheres em criação**: de tudo que fizemos juntas. Dissertação, 285f. (Programa de Pós-Graduação em Participação Política e Transformação Social). Universidade de São Paulo – Escola de Artes e Ciências Humanas, São Paulo, 2021.

DENZIN, Norman Kent. **Interpretive ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

DENZIN, Norman Kent. Autoetnografia analítica ou o novo dejavu. Atrolabio Nueva Época. **Revista Digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura e Sociedad** [S.l.], n. 11, p. 207-220, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª edição. São Paulo. Moraes. 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

Geertz, Clifford. **Local knowledge**: Further essays in interpretive anthropology. New York: basic Books, 1983.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

LONGANO, Anna Carolina; VELARDI, Marília. Receita de família: o método perfeito para uma pesquisa. In: ZANIRATO, Sílvia Helena (Org.). **Demarcando mudanças sociais**: intercursos de tensões em diferentes contextos. São Paulo: Blucher, 2024. p. 15-28.

MARTINS, Maria Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. 318 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, 2019, Teresina, PI.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (Livro I). Tradução – Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editora, 2013.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORIN, Edgar. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Trad. De Maria Grabiela de Bragança. Mira Sintra – Men Martins/ PT: Publicações Europa-América, 1996.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. **Revista Moringa**, v. 9, n. 1, p. 43-52, 2018.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano. (Org.). **Reencontrar o corpo: Ciência, Arte, Educação e Sociedade**. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996^a. p. 10-46.



Seção 3

**EU, TU, ELAS E ELES EM PROCESSO DE
PESQUISA E FORMAÇÃO: A DIALÉTICA ENTRE
A TEORIA E A PRÁTICA**



São 15:00 e 56 minutos, sexta-feira, 04 de julho de 2025. O verão chegou aqui. Decidi escrever esta seção no coração da Amazônia paraense, na cidade de Breves. Breves é um dos municípios do Estado do Pará que faz parte do arquipélago do Marajó — um dos mais importantes cenários ecológicos do Brasil. A escolha deste lugar é justificada porque tudo aqui me leva de volta para casa, possibilitando a articulação entre o que vivemos, sentimos, pensamos e construímos durante o processo de investigação. Que nos fez entender o corpo como extensão da terra, um ambiente que produz vida.

Trago as imagens-epígrafes 01 e 02, com o intuito de ilustrar o local descrito e as entranhas culturais que mantém com a produção do conhecimento, os quais serão anunciados nas próximas linhas desta seção:

Imagem 01: Pesquisador no contexto da escrita. **Imagem 02:** Pesquisador no contexto da escrita.



Fonte: Arquivos do autor (2025).



Fonte: Arquivos do autor (2025).

Eu acredito que revelar esta escolha é também uma opção metodológica. A carnalidade da pesquisa, como tentei demonstrar nas seções anteriores, não pode ser recusada, tem que ser refletida e problematizada pelas/os sujeitas/os dos espaços acadêmicos. Como pesquisador que mantém uma relação de carnalidade com o objeto de estudo, estou mergulhado na questão que me move, ao mesmo

tempo que não consigo me enxergar fora dela no momento de problematização teórica. Porque nesta tese, a teoria nasce da prática investigativa encarnada, instituída e corporificada em nosso fazer pedagógico. É fruto da autenticidade e do protagonismo assumido no decorrer da formação que conduziu o nosso modo de pensar a Alfabetização Corporal — **(uma epistemologia insurgente que almeja a formação de corpos conscientes numa sociedade descorporificada)**. Ou seja, estou entranhado naquilo que está sendo investigado. No cerne do objeto de estudo desta tese está Eu, sujeito pesquisador e as suas circunstâncias. A minha identidade social, profissional, está sendo construída a partir de minha ação no/com o mundo. Em outras palavras, aquilo que Eu, homem, pesquisador, educador, consigo compreender-apreender dos processos de investigação em que me insiro.

Com base nessa relação estreita, quando me propus a anunciar a tese que me convoca, qual seja, *que o objetivo da Educação Física na escola é a Alfabetização Corporal da Criança, que poderá ter como um dos caminhos mediadores a Pedagogia do Corpo Consciente*, tinha a clareza de que se tratava de uma opção político-metodológica, entre tantas outras que se apresentam à discussão. No entanto, a compreensão de que todo pensamento se situa na história em que é construído, estando ela marcada, fez-me empreender, como objeto central explicativo de minha opção teórico-metodológica, o resgate de meu itinerário com Paulo Freire, no contexto do meu próprio percurso no ensino e na pesquisa. Assim como Velardi (2018), acredito que é importante situarmos nossas teorias em meio as experiências vividas e, especialmente, que a/o costureira/o metodológico tente planejar os espaços — tantos políticos como pessoais — para afirmações que ela/e faz ou para as histórias que ela/e conta sobre o que está acontecendo nos cotidianos investigados.

O objetivo desta seção é, portanto, “desnudar” a teoria que foi sendo construída ao longo da minha experiência de vida e de profissão (ainda em andamento, por suposto), repercutindo o entendimento de que, ao conseguir romper ou desnudar uma teoria, encontra-se aí uma biografia historicamente localizada. Nesse sentido, o processo de pesquisa formação aqui empreitado, parte de concepções elaboradas por Paulo Freire, mesmo que “filtradas” inicialmente por minhas limitações e experiências de vida e depois ressignificadas no encontro com as/os professoras/es que embarcaram nesta aventura investigativa e formativa.

Em razão disso, acredito que a comunicação do processo formativo, realizado no desenvolvimento desta tese, desempenha o papel de estabelecer conexões entre o mundo da ciência e outros mundos. Se reconhecermos a relevância inquestionável da ciência, a importância dessa comunicação não é menor, já que ela é o canal que possibilita a outras atrizes e atores sociais (**que não pertencem ao mundo da ciência**) a integração do mundo do conhecimento científico à sua cultura, bem como a sua ação transgressora para realização de travessias.

Neste momento, à luz da Pesquisa Formação de Natureza Freiriana, passo a comunicar e analisar os conhecimentos produzidos no decorrer da pesquisa formação. Ressalto que o processo de pesquisar e formar foi realizado sobretudo com devoção comunitária e analítica, honestidade intelectual e ideológica, beneficiado também pela necessária proximidade com os textos e contextos, com as pessoas movidas por sonhos e necessidades. Esta forma de condução, possibilitou que os conhecimentos produzidos no decorrer da formação fossem vivenciados corporalmente e que, durante o processo de problematização da educação do corpo, esse corpo se revelasse ambíguo — (**multifacetado e territorializado**), marcado

por uma comunicação intensa entre as pessoas, igualmente com seus territórios, em um diálogo insaciável.

Espero que as experiências por nós vividas, ao serem lidas, compreendidas e ressignificadas por vocês (**leitora/leitor**), possam se constituir em novas experiências formativas, capazes de gerar outras utopias.

3.1 – Nada seria possível sem elas e eles: colocando o coletivo em cena por meio da narrativa de si

Um dos elementos fundamentais que constituem a pesquisa-formação de natureza freiriana são os dados biográficos das/dos docentes envolvidos no processo de formação. Isso deve-se à concepção de que as pessoas trazem em suas biografias, as vivências das circunstâncias existenciais e humanas, em todos os seus aspectos que a compõem. Ou seja, o fio condutor do processo formativo deve vincular-se às/os sujeitas/os nas suas experiências sociais nas mais variadas dimensões da existência humana.

O movimento de compreensão das/dos sujeitas/os que se formam parte da ideia de que não existe neutralidade na vida e na prática pedagógica. Ao comunicarmos algo, comunicamos de algum lugar, para alguém ou para muitas pessoas. Os nossos valores, os conceitos, as leituras de base, a nacionalidade, a regionalidade, a posição política, a orientação sexual, a etnia e a condição econômica sempre influenciarão nossa perspectiva educacional e nossa prática educativa. Estamos, portanto, diante de um processo formativo sobre nós mesmos. Em que a narrativa de si se apresenta como um compromisso epistemológico no processo de formação, auxiliando o grupo a compreender as perspectivas e a realidade concreta da/o outra/o e se posicionar perante elas.

Portanto, reconhecer a nossa singularidade é também um princípio formativo e uma escolha metodológica transgressora porque permite a compreensão do que podemos ou não realizar. É resistir as generalizações daquilo que constitui o grupo e constitui cada uma/um do grupo, numa coletividade-grupo. Como fazer, então? Optou-se por prosseguir pelas trilhas da comunicação que envolvem o diálogo-problematizador, a escuta-verdadeira e o dizer a palavra, como ferramentas capazes de produzir práticas de autoexpressão e ao mesmo tempo de conversação.

Como estratégia para produção de narrativas sobre si, no primeiro encontro com o grupo de educadoras/es me autobiografei conduzindo minha narrativa para o encontro com o meu objeto de estudo e para os objetivos da pesquisa formação, na tentativa de coletivizar o processo (**fazer com que elas/es tomassem a pesquisa formação para si**). Na ocasião, recorri mais uma vez a Guimarães Rosa, tomando emprestado, o conto “*O espelho*”¹⁹, escolhi este conto porque ele ajuda a refletir a condição de nossa própria existência, restituir memórias e identidades. Portanto, seguir a travessia de Rosa enviesando o caminho para identificação das/dos participantes da formação e traçar as travessias do processo formativo.

Durante minhas narrativas e no decorrer da leitura do conto, memórias foram instituídas, identidades se entrelaçaram, corpos, se cruzaram e se conectaram seguindo o fluxo da travessia produzida a partir do próprio movimento da narrativa e do conto. Foram criados espaços de diálogos e abrigo de utopias. No entre dessa travessia, vozes, mãos, corpos se entrelaçaram em escritas de si mesmo. E no meio da travessia estava eu – “pesquisador” se constituindo numa experiência de aprendizagem, num tornar-se o que se é, em diálogo com **Jacira, Andreza,**

¹⁹ ROSA, João Guimarães. O espelho. In: -----, **Primeiras estórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

Darlene, Kelly, Cristina, Raisinery, Saulo e Nicolas – pessoas que possuem Corpos-escritas, Corpos-imagens, Corpos-movimento, Corpos-território.

Penso que trabalhar a partir da perspectiva da Pesquisa Formação de Natureza Freiriana, requer a compreensão que “só há sujeitos em relação” e, neste sentido, as professoras/es que formam e que se formam necessitam se constituir protagonistas de ações de transformação às situações limites de sua realidade, com vista à emancipação, buscando a superação da consciência ingênua rumo ao inédito viável.

Portanto, o primeiro movimento de formação reside no reconhecimento da/o outra/o que participa do processo formativo mediante a narrativa de si, em que entra em cena uma/um sujeita/o que se torna autora/or ao pensar sua existência e reconhecer sua subjetividade de forma consciente e crítica em relação as suas ações no mundo. Neste momento, as/os participantes da formação são convocadas/os a se apresentarem a si mesmas/os, a/o outra/o, a fim de que possam reconhecer uns outros, e se reconhecerem na/o outra/o. Assim como, a identificarem as visões, convicções e afetos que atravessam o campo pessoal, pedagógico e político de cada participante.

Portanto:

*“Escuta, escuta
O outro, a outra já vem
Escuta, acolhe
Cuidar do outro faz bem”.*

(Ray Lima).

E não esqueça que cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Nosso desafio é a compreensão desses corpos, respeitar e valorizar a singularidade

de cada um. Então, vamos escutar **Jacira, Andreza, Darlene, Kelly, Cristina, Raisinery, Saulo e Nicolas** – autoras/es de suas existências.

3.2 – Narrativa de si: o coletivo de pesquisa se apresentando como gente.

1- Jacira de Lourdes Silva Oliveira



É um corpo que transborda escrituras. Se descreve como mulher preta da Amazônia, mãe solo, que faz questão de referenciar suas raízes negras. Se apresenta como filha de Xangô (orixá da justiça), regida por Cabocla Jarina (uma entidade espiritual caracterizada como uma cabocla nobre, curadora e guerreira, com forte conexão com a natureza, especialmente o mar e as praias). Sendo fruto da escola e universidade pública, luta por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Licenciada em Educação Física, com especialização em Educação Inclusiva, se identifica como uma educadora progressista, defensora de uma Educação Física antirracista – já que em seu entender, os currículos da Educação Física, inclusive os que se dizem progressistas, historicamente foram produzidos sobre uma lógica de colonialidade, refletindo e reforçando uma visão eurocêntrica, racista e elitista da nossa cultura. Em seu entendimento, esses currículos não só privilegiam práticas corporais brancas, masculinas, urbanas e hegemônicas, como também, excluiu e apagou do currículo escolar ou folclorizou as manifestações culturais das populações, negras, indígenas, ribeirinhas, das florestas e de outras comunidades marginalizadas. Jacira, com sua luta, tem firmado uma concepção ético-política de

escola pública assentada na convivência plural e na autodefinição de seus projetos educativos, em respeito às sabedorias criadas no cotidiano.

2. Andreza Barroso da Silva

É uma dessas pessoas Corpo-território. Se descreve como mulher, afro-amazônida, periférica, feminista, mãe, capoeirista, bailarina-intérprete-criadora.

Oriunda e fundadora de Projeto Sociais para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Filha da Escola e da Universidade pública, desde jovem ingressou nos movimentos sociais de



Licenciada em Educação Física, possui curso técnico em Intérprete-Criador, Mestrado e Doutorado em Artes. Tem a capoeira como uma manifestação cultural de resistência, capaz de nos ensinar a arte da desconstrução, a desmistificar os discursos desgastados pelos usos correntes das práticas cotidianas ou mesmo institucionalizadas.

Na condição de filha da Amazônia (tendo como referência de tudo que concerne a ela, o Distrito de Icoaraci²⁰), acredita que as manifestações culturais ancestrais (cheiros, as ervas, o artesanato, a culinária, a medicina caseira, a cultura, as histórias, as chuvas da tarde, o pôr do sol) podem favorecer a descoberta de outros saberes, sociabilidades, inventividades, visões de mundo, ecologias de pertencimento. Que a complexidade, contradição e ambiguidade do cotidiano

²⁰ É um dos oito distritos que formam o município paraense de Belém (capital do estado brasileiro do Pará).

amazônico não pode ser negada ou recusada como fonte de conhecimento e prática social. Que no cotidiano escolar, os diferentes repertórios narrativos inscritos no e pelo corpo das/dos educandas/os como expressão simbólica traduzida em diferentes práticas performativas, como o teatro, a dança, as brincadeiras, os jogos, a oralidade, por exemplo, devem ser compreendidos como instituição máxima e integrante da experiência comunitária e como território.

3. Darlene Souza Bezerra



É uma dessas pessoas Corpo-movimento, mulher amazônica de origem negra, mãe, moradora da periferia de Belém, herdeira do espírito festivo do seu povo. Cresceu ao ritmo do carimbó, do brega, do tecnobrega, do siriá, da guitarrada e com o som das aparelhagens. Tem as lendas amazônicas como manifestações culturais importantes para manter viva a identidade cultural de seu povo, a tradição oral e os costumes regionais.

Cria das políticas públicas afirmativas, é licenciada em Educação Física e pós-graduada em Atividade Física e Saúde. Possui, ainda, especialização em Fisiologia do Exercício.

Estudiosa do currículo cultural da Educação Física, acredita que a escola localizada na Amazônia paraense precisa se tornar amazônica em seus conteúdos, nos métodos de ensino e formas de funcionamento, respeitando as tradições, as crenças, os saberes, as manifestações culturais e os tempos das localidades. No entanto, defende que para tal, é necessária uma concepção diferenciada de educadora e educador. Isso requer uma formação pedagógica adequada, tanto inicial quanto continuada.

4. Kelly Corrêa Lima

É uma dessas pessoas Corpomovimento. Se considera uma mulher branca, mãe, católica. Que veio ao mundo pelas mãos de uma parteira. Menina pobre da periferia paraense, cresceu na companhia de pessoas simples (avós, mãe, pai, tias e tios) que lhe ensinaram a pensar o mundo por imagens e através delas, valorizar suas raízes ancestrais.

Professora ribeirinha que vive e trabalha em uma comunidade ribeirinha, onde a natureza molda a vida e a educação, em que cada movimento das marés, o rio lhe ensina sobre a importância da adaptação e da flexibilidade, aprendeu a enfrentar os



desafios com criatividade, usando os recursos disponíveis para construir um aprendizado significativo. Como filha da terra, entende a importância de construir um currículo que reconheça e valorize a cultura corporal da comunidade, promovendo a ancoragem social dos conteúdos e a justiça curricular.

Graduada em Educação Física, com especialização em Neurociência Esportiva e Mestrado em Neurociência em Biologia Celular, a professora Kelly, ao longo de sua prática educativa, procura desenvolver um currículo cultural, que ao mesmo tempo, dialogue com as influências contemporâneas presente no currículo da Educação Física. Sua utopia é que a Educação Física da escola marcadamente amazônica (ribeirinha) possa ser compreendida como um componente para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal da comunidade, sem hierarquias de saberes, fixação de padrões e

treinamento de movimentos –, uma Educação Física orientada por uma perspectiva crítica e criadora de possibilidades.

5. Cristina Maria Raiol Silva Valente



Cristina é uma mulher que já carrega a bravura no seu sobrenome. Mulher branca da Amazônia, mãe, católica, nutre uma profunda paixão pela educação. Desde o período de sua graduação, identificou nos jogos e nas brincadeiras populares um caminho para fomentar o desenvolvimento da identidade cultural da criança. Seu maior desafio é trabalhar no currículo escolar, o qual concebe como um palco de luta por significações, a cultura corporal da Amazônia, originada da cultura local.

Licenciada em Educação Física com especialização em Educação Física Escolar, é estudiosa da cultura lúdica infantil e das infâncias amazônicas. Sua prática pedagógica é direcionada para a construção do corpo na infância, entendido por ela como corpo da expressão e da comunicação, corpo das aprendizagens.

6. Raisinery Macedo da Silva

Raisinery é uma dessas pessoas Corpos-Imagens, se considera uma cabocla da Amazônia paraense, mulher nortista que desde cedo aprendeu a valorizar os saberes tradicionais de seu povo, como a medicina caseira, as tradições culturais, os valores familiares, as crenças e credences.

Sua paixão e comprometimento com a educação, é evidente em cada palavra por ela pronunciada, em cada projeto educativo por ela descrito.

Apesar dos desafios enfrentados como



não se deixa intimidar e encara os desafios firmemente. Para ela, os obstáculos surgem como oportunidades de exercer sua criatividade e encontrar novas soluções inovadoras.

Licenciada em Educação Física e Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, bem como mestrado em Ciências da Educação, a professora Raisinery é uma educadora engajada na luta pelo reconhecimento e valorização da cultura amazônica. Para ela, a escola, localizada em território amazônico, já nasce engajada pela resistência cultural da comunidade onde está inserida. Na sua visão, essa sempre foi a luta da escola da Amazônia e persiste em tempos de Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

7. Saulo Santos Tavares



Saulo é um jovem professor, homem branco, pai, esposo, apaixonado por futebol. Cresceu na divisa da cidade grande com os rios e igarapés da Amazônia paraense.

Com identidade cultural híbrida traz em seu corpo as vivências de diferentes manifestações culturais da Amazônia paraense – as danças, os jogos e as brincadeiras tradicionais, a prática do skate, do ciclismo, da corrida de rua, da canoagem, as lendas, as romarias, as novenas, as festas de santos.

Torcedor do Remo²¹, sempre que tem oportunidade, vai ao Mangueirão²² prestigiar o seu time do coração. Saulo possui licenciatura em Educação Física,

²¹ É um clube esportivo brasileiro de Belém, que aglutina um número significativo de torcedores paraense.

²² Nome popular do **Estádio Olímpico do Pará – Jornalista Edgar Proença**, localizado em Belém, Pará. É um dos maiores e mais importantes estádios do Norte do Brasil, conhecido por sediar jogos de futebol, como o clássico "Re-Pa" entre Remo e Paysandu, além de shows e eventos culturais. Inaugurado oficialmente em 1978, o estádio já foi palco de partidas da Seleção Brasileira e de outros grandes eventos.

Artes Visuais e Pedagogia. Além de especialização em Docência do Ensino Superior e Educação Inclusiva. Possui, ainda, mestrado em Ensino de Artes. Em seu entendimento, os conhecimentos produzidos ao longo de sua existência e de seu processo formativo, contribuem para integrar em seu fazer pedagógico ciência, sensibilidade, ancestralidade e desenvolvimento humano.

Entende que uma escola será atual se o objeto do conhecimento for extraído do meio ambiente, do mundo dos educandos, da sabedoria popular. Para ele, se a Educação Física que desejamos não está contemplada na Base Nacional Comum Curricular, há motivos válidos para repensarmos o ensino da Educação Física e buscarmos nas manifestações populares a sabedoria perdida que nos possibilitará pensar a educação dos corpos na Educação Física.

8. Nicolas de Souza Poubel

Nicolas, nascido no Estado do Rio de Janeiro, se apresenta como um homem de cor branca, cristão, casado e pai de um menino encantador. Tem como características marcantes a alegria, a descontração e o estilo de vida ativo e saudável. Como bom carioca, possui a capacidade de encontrar soluções criativas para as dificuldades da vida.



Casado com uma paraense, se mudou para Belém quando o mundo estava passando por uma pandemia. Essa pandemia foi causada pelo vírus SARS-CoV-2, que apareceu no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China, provocando a Covid-

19. Nicolas expressou, emocionado, que em um momento de desesperança encontrou no povo paraense (na sua fé e crença) forças para recomeçar frente a uma catástrofe social.

Formado em Educação Física com especialização em Educação Física, Docência e Prática de Ensino, entende a escola como uma instituição plural e a Educação Física como um componente curricular que tem como objeto de intervenção o corpo em movimento. Ou seja, o corpo em constante processo de transformação. Afirmar que aprende um pouco da cultura paraense a cada dia. Também compartilha um pouco da sua cultura com as/os educandas/os. Para ele, é um movimento de diálogo em que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Agenciado com as identidades narradas, para pensar o DNA daquele grupo. A identificação de uma questão comum: as identidades amazônicas esfacelando para a construção de identidades outras, como identidades que se constroem na experiência dos seus afazeres pedagógicos, abrindo espaços para as singularidades das vivências pessoais e pedagógicas. Mais profundamente, as/os participantes ao se apresentarem, apresentavam as características e as vivências de um território amazônico em suas educabilidades.

Nas entranhas da experiência dialógica por nós vivida, e impulsionado por essas identidades, me vi mais uma vez como sujeito do conhecimento, imerso em seu objeto de pesquisa, nada dito e vivido era exterior a mim. Por sua vez, a valorização das/os professoras/es, como alguém que sustenta sua ação pedagógica na experiência das suas circunstâncias existenciais, fez com que elas/es valorizassem as suas vivências e as tratassem como nexos dos contextos educativos nos quais estavam inseridas/os. Ao fazer isso, transformaram a problemática e o

objeto da formação comum ao grupo, tornando a pesquisa formação em um projeto coletivo.

A despeito do descrito, Marília Velardi aponta que, nas investigações radicalmente qualitativas, este movimento serve para vestir as/os participantes da pesquisa do sentimento de pertencimento e transformar a pesquisa em uma pesquisa solidária. Marília destaca que, no desenho metodológico das investigações qualitativas radicais, o movimento do pensamento, ancorado nas leituras e estudos realizados, coletiviza o esforço de cada integrante em aprofundar seus conhecimentos, fazendo com que as tomadas de decisões levem em consideração procedimentos individuais e coletivos durante o acontecer da pesquisa (Velardi, 2015). Trata-se de um movimento de pesquisa, em que as/os sujeitas/os envolvidas/os participam de algo coletivo, sendo que, aquilo que mobiliza o grupo também mobiliza alguém, a um contexto próximo ou ampliado, transformando o ato de pesquisar e formar em um ato interativo-político-pedagógico.

Envolvido pelas histórias narradas, pelas identidades territorializadas, pelo sentimento de pesquisar e agir, de confiança em mim e nas pessoas que colocamos nossos corpos em movimento e entramos em nossa aventura formativa, descalços, despídos, com a certeza de que a aprendizagem tem origem no corpo e nele se faz presente, percebendo o mundo vivido e construindo relações dialéticas.

3.3 – O processo de coletivização da pesquisa mediado pela entrevista dialógica freiriana.

Como andarilhas/os do mundo, seguimos em busca de nossos sonhos e utopias. Neste primeiro encontro, o grupo procedeu à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; bem como da Autorização dos Termos de Uso de Imagem, Gravação e Filmagem. As/Os participantes escolheram usar seu

próprio nome para identificação de suas falas e intervenções na pesquisa (**opção política**). Apresentei ao grupo o “Memorial Reflexivo do Processo Formativo” (Martins, 2019), um dispositivo de produção de dados por mim selecionado capaz de fazer com que as/os participantes da pesquisa de forma individualizada, e a qualquer tempo, expressem as possibilidades geradas no decorrer do processo formativo. Segundo Martins (2019, p. 127), “o memorial é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano”.

E finalizamos o encontro com a definição das datas e horários das oficinas formativas, estabelecemos como local de formação a sede da Escola Bosque, mas com a certeza de que, com o movimento do processo formativo, o local de formação poderia ser alterado para vivenciarmos corporalmente os contextos educativos problematizados.

Acordamos que os encontros formativos seguintes seriam realizados nos dias: 09, 16, 23 e 30 de agosto de 2024, das 09h às 12h e das 14h às 17h. Que o encontro marcado para o dia 09/08 seria realizado na biblioteca escolar, quanto aos encontros dos dias 16 e 23/08 aconteceriam no auditório da instituição. No dia 30 de agosto, o encontro seria realizado nas dependências da Universidade Federal do Pará – UFPA, ocasião em que aconteceria a qualificação da tese (**considerada pelo grupo pesquisador como um momento de formação**).

A imagem-epígrafe-03 apresenta a experiência dialógica descrita. A imagem-epígrafe-04 mostra o grupo de pesquisadoras/es com seus memoriais. Já a imagem-epígrafe-05, o memorando circular nº 25 que institucionaliza a pesquisa formação e a imagem-epígrafe-06 o cartaz de divulgação da pesquisa formação:

Imagem-epígrafe 03: Movimento inicial da pesquisa.



No momento do registro, a professora Cristina pronunciava a sua palavra e nós realizávamos uma escuta verdadeira.

Fonte: registro da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 04: Grupo de pesquisadoras/es com seus memoriais.



Fonte: Registro da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 05: Memorando nº 25



Fonte: Registro da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 06: Cartaz de divulgação



Fonte: Registro da empiria (2025).

Confiando em nós mesmos, em nossas visões de mundo, intuições e reflexões, no dia 9 de agosto de 2025, às 09h, iniciamos o segundo encontro. O objetivo era identificar as necessidades formativas das/os professoras/es, conhecer os contextos educativos problematizados e as 'situações existenciais típicas'²³ pelas lentes daquelas/es que usam suas atividades pedagógicas para construir novas lentes.

Orientados pela Entrevista Dialógica Freiriana (Morais Junior, 2021), instauramos um encontro formativo que se aportou no diálogo-problematizador e na escuta verdadeira sobre as necessidades individuais e coletivas, nos relatos do cotidiano, nas memórias que ajudaram não apenas revisitar acontecimentos, mas projetar possibilidades de reconstruí-los, repensá-los, com imagens de hoje experiências de ontem.

A Entrevista Dialógica Freiriana é entendida por Moraes Junior (2021, p. 96), como instrumento de produção de diálogos em que por meio dele as pessoas elevam a “percepção de sua realidade; em cada pergunta e pronúncia, este vê-se no contexto de sua fala, em suas memórias; e, com o aprofundamento do diálogo, reflete criticamente sobre sua palavra”. Assim, decodificando a temática problematizada coletivamente, fundamenta-se “no compromisso ético-político (amorosidade), aproximar-se em igualdade (humildade), (re)conhecer as/os participantes – como um ser criador/a que (re)faz o mundo (fé nos seres humanos)” (Morais Junior, 2021, p. 98).

²³ O que o termo 'Experiências Existenciais Típicas' é compreendido por Freire como os desafios e problemas concretos da realidade local de um grupo. Ou, as experiências de mulheres e homens nas diversas fases ao longo da vida, nos diversos lugares e tempos em que se encontram, para produzirem continuamente a cultura e a história, nem sempre com liberdade, nem sempre com alegria de se viver.

Deste modo, a palavra na engrenagem da Entrevista Dialógica Freiriana é um ato de criação e de encontro, é transformadora. Ela medeia o diálogo que Freire (1985, p. 46) aponta como “exigência existencial e fenômeno humano”. É uma técnica de produção de diálogos que envolve um processo de reflexão, criticidade e problematização. Neste diálogo, por meio da palavra, as pessoas são capazes de compreender suas realidades e pensamentos e, por meio da reflexão, conjecturam caminhos de transformação.

Levado pelo movimento móvel da Entrevista Dialógica Freiriana iniciei o encontro retornando aos objetivos da pesquisa formação, aprofundando as motivações para desenvolvimento da tese e compartilhando com o grupo meu engajamento no projeto de educação e sociedade de Paulo Freire, além do desafio de pensar a Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física Escolar.

Envolvido com a escrita de Velardi (2015); Hooks (2017) e Borzilo (2021), esclareci ao coletivo de professoras/es que parto do princípio de que uma base epistemológica deve ajudar a pensar melhor determinados contextos e fenômenos sociais. Que o conhecimento que se esconde atrás de teorias mortas e belas citações não é conhecimento, é informação regurgitada. Que minha compreensão inicial de Alfabetização Corporal como uma epistemologia insurgente dos corpos não a transforma em uma epistemologia intrinsecamente curativa, libertadora, emancipatória e revolucionária. Só cumprirá essa função “quando lhe pedimos que faça e dirigirmos nossa teorização para este fim” (Hooks, 2017, p. 86).

No decorrer de minha fala, o grupo se manifestou dizendo:

Darlene: *As questões que você apresenta professor Mesaque, são muito significativas para nós. Lhe confesso que fico feliz com a chegada da universidade na nossa escola. Lamentavelmente, as universidades paraenses frequentemente mantêm uma relação de*

costas para as escolas que estão situadas às margens dos rios e no meio da floresta. Quando somos procurados, frequentemente é para denunciar a precarização do nosso trabalho, sendo raras as ocasiões em que se busca colaborar na elaboração de alternativas para vencer as nossas desventuras, que são muitas.

Jacira: Penso como Darlene professor, e penso ainda, que a formação vai nos ajudar a entender melhor como a Educação Física pode ser desenvolvida junto as crianças. Achei interessante a ideia da formação como produto em construção, que será produzida com a gente. Entretanto, considero que minha participação será, principalmente, através da escuta, pois, acredito, que tenho pouco a contribuir.

Mesaque: Darlene, considero extremamente legítimas as colocações quando você se refere a universidade e a forma como historicamente o conhecimento científico é produzido (**extrativismo epistemológico**). Só gostaria de realizar uma reflexão no sentido de identificar esses tipos de pesquisas (**Clássicas! de natureza positivista**). Porque prefiro refletir com vocês a natureza e contribuições das pesquisas que não se preocupam em resolver problemas, mas problematizar problemas, que ao problematizarem problemas não produzem discursos culpabilizadores sobre o trabalho pedagógico, como se o desenvolvimento da ação educativa na escola não envolvesse os gestores e as políticas públicas voltadas a essa questão. Quero falar com vocês de uma pesquisa que por natureza é transgressora em sua metodologia e que compreende que os saberes dos grupos populares e o autoconhecimento são matéria-prima para estabelecer novas conexões entre pesquisadora/or, sujeitas/os da pesquisa, campo de investigação, metodologias, conhecimentos produzidos e o inédito viável. Quero falar com vocês através das lentes do educador Pedro Demo que compreende a pesquisa como um instrumento capaz de "estabelecer diálogo inteligente com a

realidade, tornando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano” (Demo, 2011, p. 37).

No momento de reflexão, compartilhei com o grupo de educadoras/es que o desenvolvimento da pesquisa que estávamos envolvidos estava vinculado às concepções de Norman Denzin. Ele sugere que a produção do conhecimento científico deve se distanciar das estruturas científicas pré-estabelecidas. O autor Denzin propõe a adoção de métodos experimentais que se movem entre o individual, o coletivo, o político e o histórico, em um itinerário metodológico que visa, em última análise, promover a participação comunitária e a justiça social (Denzin, 2018).

Aproveitei para dialogar com o grupo sobre os princípios gerais que nutrem, inspiram, alimentam a Pesquisa Formação de Natureza Freiriana. Procurei estabelecer conexões da Pesquisa Formação de Natureza Freiriana com algumas categorias que orientam o pensamento freiriano: Pesquisa, Formação, Práxis e Diálogo. Neste momento, percebi que o diálogo em torno dessas categorias nos ajudou na compreensão dos afazeres e da vocação da formação que apresentava ao grupo e abriu caminhos para estudos futuros sobre a base teórica da Educação Libertadora de Paulo Freire (**necessidade formativa do grupo**).

É importante dizer que, na abordagem metodológica da Entrevista Dialógica Freiriana, o diálogo com as/os sujeitas/os participantes da pesquisa deve funcionar como um meio de integração entre os participantes do processo a fim de ocorrer o “fenômeno da identificação”. Essa identificação é fundamental, pois possibilita as pessoas se conectarem com a experiência que está sendo anunciada, refletida e (re)criada (Moraes Júnior, 2021). Observei, que este momento dialógico foi libertador e encorajador para a professora Darlene, que apresentava significações negativas sobre a universidade e as intencionalidades das pesquisas por ela desenvolvidas.

As palavras da professora Jacira se apresentaram como uma espécie de pauta a ser problematizada pelo grupo. Observem que Jacira ao pronunciar a palavra, confere significações positivas ao processo de formação. Contudo, declara que sua participação ocorrerá principalmente pela via da escuta, pois considera que tem pouco a contribuir.

Kelly: *Jacira, embora eu compreenda a importância do lugar da escuta para a construção da aprendizagem, me parece que seu lugar também é do diálogo, de manifestação das suas convicções e opiniões. Não tenho dúvidas de que aprenderemos muito com você, com sua história de vida e experiência profissional.*

Saulo: *Além disso, com base no que sabemos sobre você e no que expressou no encontro anterior, não tenho dúvidas que suas falas conduzirão nosso processo de formação.*

Jacira: *Eu quero dizer que estou aqui para aprender, e se a as questões que eu apresentar ajudarem o coletivo, acredito que de alguma forma contribuirei.*

Mesaque: *Me permitam uma provocação, tendo em vista que através das reflexões de vocês algumas colocações a respeito do diálogo são importantes para o desdobramento da pesquisa formação que estamos realizando. Uma primeira provocação é sobre o que o diálogo não é, o diálogo não é expressão dos consensos, da inteligência fácil e mecânica. Tão pouco se limita a um ato de conversa ou a um discurso. Uma segunda provocação é que precisamos compreender o corpo como potência narrativa de nossas experiências existenciais, um lugar de anúncio e de denúncia por ser capaz de produzir discurso, por isso astucioso, transgressor, subversivo na produção de discursos e de conhecimentos. Portanto, não podemos falar em diálogo Jacira sem falar em pronúncia corpóreo-verbal, sem saber que o diálogo se processa entre as pessoas com ideias próprias e posições contrárias. Ou seja, se materializa no debate e no conflito, com todos seus riscos e desafios.*

Andreza: *Acho, professor, muito interessante suas provocações, porque me parece que dentre as questões que precisaremos estudar estão as relacionadas aos processos de educação do corpo e dos próprios limites para atuarmos com o corpo nas nossas aulas. (**temos aqui outra necessidade formativa**) As palavras da professora Jacira nos levam mesmo a refletir sobre o diálogo e a negação do corpo na produção do diálogo e do conhecimento.*

Socializei com o grupo o pensamento freiriano, para quem a palavra configura-se como um ato de criação e de encontro, sendo esta capaz de promover transformações. Ela atua como mediadora no diálogo, como uma exigência existencial, uma manifestação marcadamente humana (Freire, 1985).

Em meio a um dito e outro, Nicolas prolongou o diálogo dizendo:

Nicolas: *Assim como minhas colegas, considero fundamental o processo de formação para o trabalho com as crianças pequenas. Trata-se de um segmento da Educação Básica em que nunca imaginei atuar, e acredito que assim como eu, poucos docentes de Educação Física se consideram capazes de realizar suas atividades pedagógicas com as crianças. Acredito, que essa má formação contribui para a dificuldades que enfrentamos ao tentarmos justificar nossa presença na Educação Infantil.*

Encorajadas/os com as palavras de Nicolas, as/os professoras/es foram estabelecendo diálogos sobre o desenvolvimento da pesquisa, manifestando seus medos e desejos:

Saulo: *Desde o início de minha atuação no serviço público, as capacitações disponibilizadas aos professores chegaram prontas. Reconheço que quando você fala de formação como processo em construção, experimento uma certa estranheza. No entanto, simultaneamente proporciona um sentimento de alívio, pois parece que a nossa realidade educacional será de fato problematizada e nossas necessidades de formação serão percebidas.*

Kelley: Apesar de estar maravilhada com a formação, eu também sou envolvida por esse sentimento de medo e de estranhamento. É uma formação que objetiva teorizar a Educação Física a partir de onde estamos, e de alguma forma de onde nos posicionamos, que é nos entender na condição de ser que pensa ao fazer e faz ao pensar. Apesar do medo e do estranhamento, eu confio neste tipo de formação.

Andreza: Estamos no nosso segundo encontro, e não tem como negar a importância não só pedagógica como de formação humana que esses dois dias nos proporcionaram. Eu digo isso, porque sou uma professora de Educação Física com o corpo esparramado nas artes, assim como o professor Paulo, a professora Cristina e a professora Raisinery. E nós, que em nossos planejamentos sempre dizemos que a aprendizagem se inicia no corpo das crianças, vem você como homem da ciência e nos diz: "é isso mesmo! Envolvido em atividades educativas o ser humano a cada momento é, ele próprio, o objetivo amplo de todo o processo".

Raisinery: É que como professoras podemos e devemos produzir epistemologias dos corpos. Entrar em um terreno às vezes tão distante de nosso cotidiano escolar amazônico que é o conhecimento institucionalizado pelos homens da ciência.

Cristina: Acho que a formação é um convite para avançarmos na amplitude do trabalho educativo na nossa área. Estar mais do que comprovado que conhecer tecnicamente bem os conteúdos do currículo às vezes fica muito no plano da erudição (não que não seja importante para o desenvolvimento humano). Eu acredito que o avanço da nossa área pode estar no entendimento de que nossos alunos são também fazedores de cultura, e fazendo cultura são capazes de conhecer a si mesmos, seus limites e possibilidades. Eu sei que romantizo o processo às vezes, mas pensando com vocês, pensando os alunos como fazedores de cultura talvez vivam pedagogicamente um gosto prazeroso pelas manifestações culturais.

Mesaque: Ouvindo atentamente vocês, vejo em diversas passagens do diálogo expressões que considero fértil. vejo nas palavras do Saulo e da Kelley, confiança e entusiasmo no que estamos fazendo agora aqui. A Andreza, Raisinery e a Cristina nos brindam com uma questão que é a do corpo como produtor de conhecimentos. Que quando pensamos nas epistemologias dos corpos, estamos pensando em nós mesmos. Penso que é importante comentarmos e aprofundarmos isso (**Necessidade formativa**). Há uma boa “dose” freiriana nesta discussão.

A fala do professor Nicolas gerou reflexões problematizadoras sobre à formação das/dos educadoras/es de Educação Física para atuação na Educação Infantil, mobilizando o grupo para compreender mais e melhor a temática (**Outra necessidade formativa**).

Na sequência da entrevista, solicitei às/os professoras/es que me apresentassem a Escola Bosque através de suas lentes (local onde a pesquisa formação foi realizada e onde o grupo atua). Minha intenção era conhecer uma escola viva, significada por aquelas/es que ajudam na sua construção.

Jacira: Peço licença para os colegas para iniciar a falar da nossa escola. (sorriu) das nossas escolas. Digo das nossas escolas porque a Bosque é uma escola sete em um. Além de sua sede na Ilha do Caratateua (Outeiro), aqui onde estamos hoje, a Escola Bosque é composta pela Casa Escola da Pesca, que fica localizada também na Ilha do Caratateua e por mais cinco Unidades Pedagógicas (UP) localizadas nas Ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paqueta. Na ilha do Cotijuba, estão localizadas as Unidades Pedagógicas do Faveiro, Flexeira e Seringal, já na Ilha do Jutuba está localizada a Unidade Pedagógica do Jutuba, e na Ilha de Paqueta, a Unidade

Pedagógica do Jamaci que recebe o nome do furo no qual está situada.

Mesaque: E oferece quais modalidades de ensino?

Jacira: Atualmente oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico (Meio Ambiente). Também atende estudantes nas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Profissional e Tecnológica. Assim como oferece cursos livres (Carteira de Manipulação de Alimentos).

Mesaque: E como que surge a Escola Bosque?

Jacira: Professor, você já percebeu que a nossa escola é diferenciada. Na verdade, ela é uma fundação, sem fins lucrativos e regida por estatuto próprio. Ela surge da luta do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua no início dos anos de 1990. Os moradores da ilha almejavam a construção de uma escola voltada para educação ambiental da ilha, em virtude do avanço do capital e do processo de ocupação desordenada do local no período, bem como a possibilidade de oportunizar o acesso à educação a população da ilha e sua redondeza que sofria com alto índice de fracasso e a evasão escolar.

Mesaque: Eu não entendi muito bem a questão das Unidades Pedagógicas. Como funciona?

Darlene: Jacira, é interessante dizer para ele primeiro que essas unidades possuem autonomia administrativa, mas não financeira. Elas dependem do recurso da fundação que é administrado pelo presidente que destina de acordo (fez o sinal com as mãos de aspas) suas necessidades.

Mesaque: Quais as implicações da falta de autonomia financeira para as Unidades Pedagógica?

Darlene: Inúmeras, professor - da água que se consome em cada unidade qualidade e quantidade de materiais utilizadas pelos professores.

Kelly: Eu por exemplo, atuo nas Unidades pedagógicas do Flexeira e do Jamaci. São unidades ribeirinhas, nelas as minhas aulas

práticas acontecem no trapiche. Materiais como corda, bola, bambolê e os até mais simples quando chega para nós são de péssima qualidade ou os que já estão em desuso pelos professores da sede.

Cristina: Na verdade, sempre que podemos e temos permissão doamos materiais para as Unidades Pedagógicas. Mais realmente, a falta de autonomia financeira tem trazido prejuízo para os colegas das unidades.

Mesaque: Pedagogicamente falando, existe alguma diferença entre as unidades. Se sim, quais?

Andreza: Na verdade o que orienta nossa ação é o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), que é construído pela equipe pedagógica da sede. Mas na prática, as diferenças são gritantes, principalmente pelo que as colegas acabaram de colocar. O espaço e as questões de material.

Saulo: E vai além né Andreza? tem as questões culturais, as questões sociais que interferem diretamente no trabalho pedagógico.

Kelly: Professor, meus alunos têm outro cheiro. Outros valores, outras crenças, outras corporeidades.

Saulo: Uma questão importante para desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, é que a Escola Bosque é uma escola referência em Educação Ambiental não somente em nosso Estado como na região norte e no Brasil. É uma escola que integra a dimensão socioambiental em sua prática pedagógica e administrativa, incentivando a relação sustentável com o meio ambiente. Busca formar estudantes que se tornem agentes de transformação social e engajados na preservação do meio ambiente, preparando-os para serem verdadeiros guardiões do futuro sustentável. Eu fico até arrepiado ao falar da nossa escola, porque é uma escola outra.

Cristina: Apesar da escola ter essa perspectiva da Educação Ambiental, e ter vários projetos educativos belíssimos, como a horta do conhecimento, Aquahorta, Ecomuseu da Amazônia, Quintais

Ecopoéticos, Feira do Conhecimento, Casarões de Cultura, Cine Pesca, Musicalização e Cultura Popular, Papel Reciclado, Brinquedoteca, Clube da Luta. Eu ainda sinto falta do diálogo desses projetos tão vivos, com as infâncias amazônicas, com os corpos-infâncias que chegam na escola molhados de cultura. É por isso, que a professora Kelly diz que seus alunos têm outro cheiro. Eu sinto falta de outros conteúdos em nossas aulas, eu sinto necessidade de pensar o desenvolvimento da criança para além da motricidade, da coordenação e habilidade motora. Eu quero jogar o jogo da experiência corporal em terras amazônicas. Eu não me esqueço que o professor Saulo ao se apresentar nos disse que para ele uma escola será atual se o objeto do conhecimento for extraído do meio ambiente, do mundo dos educandos, da sabedoria popular. Eu também concordo, precisamos amazonizar nosso currículo e desocidentalizar nossas experiências corporais.

Mesaque: Ouvindo vocês falarem também chego a me arrepiar. E vocês me fazem lembrar de um pequeno texto do professor Moacir Gadotti "A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar", em que ele afirma que a escola é o lugar preferencial da/o professora/or. É um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. entretanto, mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Todos mobilizados tentando fazer o que lhes parece melhor.

Nicolas: Acredito que especialmente a equipe de professores de Educação Física da escola nutre este sentimento, de fazer da escola um ambiente saudável e um espaço de relações. Acho que isso ajuda a superarmos algumas dificuldades que enfrentamos e contribui para legitimarmos a nossa disciplina no Projeto Político Pedagógico da escola.

Entre diálogos e formações, cafés e pupunhas²⁴, as/os professoras/es me apresentaram uma escola como um lugar especial, um lugar de esperança e de luta. Uma escola fruto de um projeto comunitário. Denunciaram a forma como estão atuando e anunciaram como gostariam de atuar, mediante um pensamento esperançoso. Daí a importância de conhecer a escola pelas lentes do grupo de professoras/es, pois ao falarem da Escola Bosque derem vazão aos sentidos articulados em cada uma/um delas/deles. Paulo Freire concebia a escola como um **espaço de humanização, diálogo e libertação**. Jamais pensou a escola como lugar para a transferência de conteúdo, mas como um lugar que deveria ser um ambiente onde as pessoas pudessem aprender a "ler o mundo" para, então, transformá-lo (Freire, 1985). Foi enfático ao afirmar que professoras/es em processo de formação ao falarem de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um futuro melhor, na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático, sem qualquer fatalismo, comparecem à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeitas/os (Freire, 2000).

E assim, entre um diálogo e outro, entre insatisfações com o já dito, o já sabido, o já esclarecido, concluímos que precisaríamos de mais — precisaríamos nos empoderar da prática e do discurso, para que nossas ações se constituíssem reflexo dos nossos pensamentos, das nossas convicções de Educação Física, sujeitas/os e mundo.

Sendo assim, na etapa final da entrevista realizamos o processo de sintonização, que consiste em identificar e elencar coletivamente as necessidades formativas das/dos participantes. É um momento em que se constroem laços de

²⁴ É uma palmeira nativa da região tropical das Américas, cujos frutos e palmito são amplamente consumidos, especialmente na Amazônia. Na Amazônia paraense é bastante consumida no café da manhã e tarde.

segurança com a/o interlocutor/a (confiança) e em uma utopia dinâmica e criadora (esperança), na qual as/os participantes do diálogo se reconhecem no mundo, questionam e são questionados em direção à transformação (criticidade) (Moraes Júnior, 2021).

Portanto, além das questões já identificadas, o grupo manifestou a necessidade de entender questões relacionadas à concepção de Alfabetização freiriana, a Alfabetização Corporal – o que é? O que pode ser? A Pedagogia freiriana e as infâncias amazônicas

Resumidamente a figura – 01 abaixo apresenta as principais necessidades formativas manifestadas formam:

Figura 02: Árvore das necessidades formativas manifestadas.



Estudo das bases teóricas da Educação Libertadora de Paulo Freire

Processos de educação do corpo e dos próprios limites para atuarmos com o corpo nas nossas aulas

REFERÊNCIAS:

BORZILLO, Nathália Bonilha. **Mulheres em criação**: de tudo que fizemos juntas. 285 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo: **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

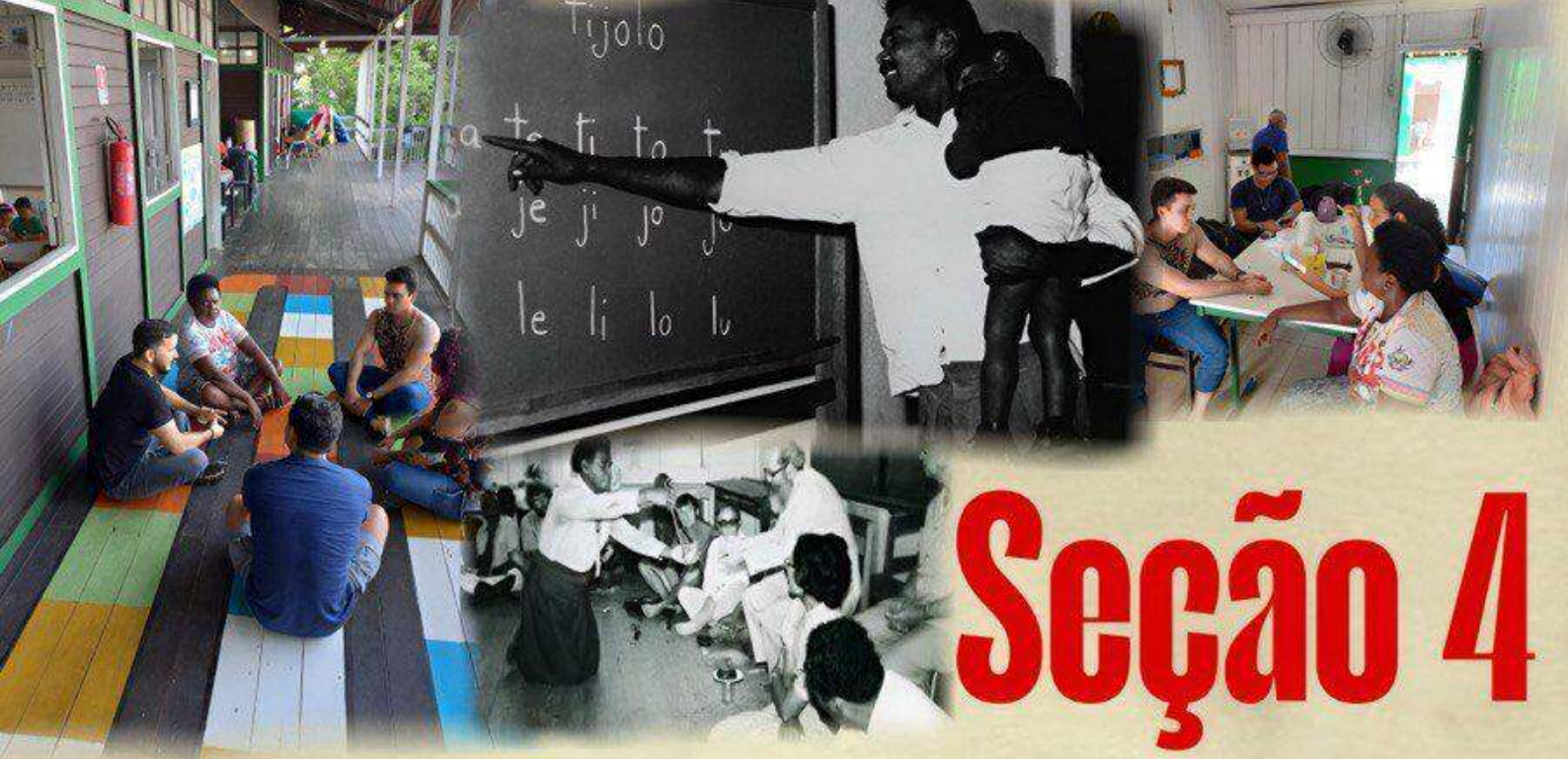
HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipollo. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense**. 437 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UEPA. Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2021.

NORMAN, Kent Denzin. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acessado em: 20 de julho de 2025.

VELARDI, Marília. **Pensando sobre pesquisa em arte da cena**. In: **Resumo do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento do PPGAC/USP**. São Paulo. PPGAC-ECA/USP. V3, n.1, p. 97-102, 2015.



Seção 4

A QUESTÃO POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO FREIRIANA: UMA RELEITURA A PARTIR DE ONDE ESTAMOS, E DE ONDE NOS POSICIONAMOS



São 22:00 e 02 minutos, quinta-feira, 11 de setembro de 2025. Início a comunicação desta seção em um dia em que as/os brasileiras/os tem muito a comemorar — em terras de **Jacira, Andreza, Darlene, Kelly, Cristina, Raisinery, Marília, Lucília, Selma, Saulo, Fábio, Nicolas, Carlos Nazareno** e de tantas/os outras/os brasileiras/os que lutam por um Estado democrático e de direitos, a democracia atingiu sua plenitude, a organização criminosa começou a ser desmembrada, o seu líder maior foi condenado (**sem tortura**) e tornou-se inelegível. As mulheres não fraquejaram, mostraram que entendem de política e que podem falar, que devem falar (**Carmem Lúcia Soares não só falou – assoviou por ela, por mim, por ti, por nós, e aproximou o passado do Brasil do seu futuro**). Mas para o consolo dos “patriotas”, sendo eu um profissional da Educação Física, posso garantir que pelo histórico de atleta, no cárcere, o mito no máximo será acometido por uma gripezinha.

Sigamos!

Após a realização da Entrevista Dialógica Freiriana, iniciamos os "Encontros Alfabetizadores". Decidimos, por consenso do grupo, começar com análise teórica da educação libertadora de Paulo Freire, que, segundo nossa perspectiva, nos conduziria à compreensão da questão política da alfabetização freiriana.

Iniciamos os encontros de corpo inteiro, com nossos “corpos molhados de histórias de marcas culturais, de lembranças e sentimentos, dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos” (Freire, 1992, p. 18).

Iniciamos os encontros alfabetizadores cientes de que nosso movimento formativo não objetivava inserir Paulo Freire “numa dessas "caixinhas" pedagógicas limitadas, que reduzem seu pensamento a esta ou àquela fórmula mágica a ser

aplicada. *Começamos convencidas/os de que seu* ²⁶*pensamento é complexo e, de certa forma, inclassificável*”, que seus escritos são abrangentes dotados de “posições firmes - firmeza ideológico-política e pedagógica” (Gadotti, 2020, p. 3), de natureza plural dialética, já que assume uma posição, e a partir dela, dialoga com todas as outras posições. Mais que isso, iniciamos os encontros convictas/os de que nossa imersão nos escritos freirianos não objetivava elevação de nível (**elevant o conhecimento teórico**), mas elevação de consciência (**nossas consciências vão ao nível...**).

4.1 – O encontro com o cidadão brasileiro (**educador do óbvio**).

No primeiro encontro, realizei uma apresentação expositiva e dialogada sobre a vida e obra de Paulo Freire, tendo como referência o texto “**Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**” (2003), de autoria do próprio Paulo Freire, no qual ele realiza um retorno a sua infância remota como ato de curiosidade necessária e analisa suas experiências (com à escola, com à fome, com a morte, entre outras experiências existenciais típicas) de maneira crítica e carnalizada. Optei também em dialogar com as/os professoras/es orientado pela compreensão expressa pelo educador progressista Moacir Gadotti no texto “**A conectividade radical de Paulo Freire. Algumas notas para esperar em tempos obscuros**”, de (2020), sugerido pela professora Marília Velardi no momento do exame de qualificação da tese. Devo esclarecer que, na primeira vez que li o texto, observei que ele tinha um ego comunicável e amistoso, todo o seu corpo, como diria Paulo Freire, possui uma personalidade óbvia.

²⁶ *Grifo nosso.*

Falando em óbvio, recorde cheio de emoção, e não é para menos, que nos movimentos iniciais da formação, fomos nos encontrando com um cidadão brasileiro e, ao mesmo tempo, com um cidadão nordestino (**recifense**), com um “menino conectivo”, que a partir de suas experiências existenciais típicas, forjou em si uma postura curiosa e esperançosa diante do mundo. Uma postura otimista crítica, a da esperança que inexistia fora do embate problematizador.

Nos encontramos com um sujeito que desde a infância enfrentou o problema da fome, “[...] da fome real sem data para partir [...]” (Freire, 2003, p. 4). A fome experimentada por Freire e seus colegas era a fome que

chegava sem pedir licença, a que instalava e se acomodava e vai ficando sem tempo certo para se despedir, fome como não amenizada como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos, vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem (Freire, 2003, p. 4).

Nos encontramos com um sujeito que inicialmente produziu seu pensamento educacional forjado no espelho de suas experiências escolares e nas condições sociais, políticas e educacionais em que vivia o Brasil e a América Latina nas duas décadas, aos anos sessenta e setenta. Em um contexto educativo que fazia a opção política de não compreender como era difícil para educandas/os proletariadas/os, submetidas/os ao rigor de uma fome maior e sistemática, alcançar um razoável índice de aprendizagem. Um sistema educacional, que naquela época, a compreensão de um texto encontrava depositada nele por seus leitores, cabendo as/os educandas/os descobrirem. Entender um texto, era sobretudo, desenvolver a capacidade de decorá-lo mecanicamente.

A partir dos nossos encontros com Freire, em que nos falou do real contexto e circunstâncias sociais e políticas em que seu pensamento educacional e projeto de sociedade foi sendo forjado, Jacira, que na entrevista dialógica-freiriana

manifestou ao grupo que sua participação se daria principalmente pela via da escuta, se viu entrelaçada no corpo biográfico de Paulo Freire, com uma narrativa emocionada e carregada de memórias disse a sua palavra:

Jacira: *Como disse anteriormente, sou uma mulher preta da Amazônia, e essas três condições: de mulher, étnica e geográfica me aproximam de tudo que estamos lendo, dialogando e refletindo. Paulo Freire, falando de sua experiência com a fome e com a escola, não está falando só dele, ele fala de mim, de nós e de nossos alunos. Eu estudei a educação básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, na época, como meu pai era servidor da universidade, tínhamos direito de estudar na escola, hoje, as crianças só têm acesso por meio de processo seletivo. Me lembro como se fosse ontem, a escola tinha uma horta imensa, com muitas hortaliças, mas ninguém podia passar nem perto. Por vezes, vi as folhas das couves-flores amarelarem, eu e meus colegas, na tentativa de matar nossa fome, pegávamos o que podíamos e saíamos pelo muro de trás da escola. Muitas vezes, fomos vencidos pela fome! Provavelmente, grande parte dos meus colegas de turma não tiveram a mesma sorte que eu, foram vencidos pelo preconceito, pela fome e pela dificuldade de memorizar os textos.*

Jacira finalizou sua narrativa em prantos e foi acalentada por Kelly e suas/seus companheiras/os.

Kelly: *me permita professor, porque o choro da Jacira e de cada uma e um que está aqui, é por nossos alunos. Eu disse no encontro anterior que meus alunos têm outro cheiro, talvez o que eu estava tentando explicar era isso, era o cheiro das*

necessidades, das vulnerabilidades, das opressões, junto com os cheiros dos processos culturais que constituem a suas identidades. Estava me referindo naquele momento as condições desfavoráveis em que as crianças ilhadas e ribeirinhas vivem e que a cultura escolar quase sempre invisibiliza.

Mesaque: Eu acredito que, a partir das intervenções das professoras Jacira e Kelly e em certa medida das manifestações corpóreas-emotivas de cada uma e um. É importante dizer que, apesar das condições concretas adversas e os desafios de aprendizagem, Paulo Freire se manifesta sobre o assunto dizendo que não aceita a crença de que quem experimenta a fome desenvolve uma natureza incompatível com a capacidade de aprender. Paulo Freire sempre combateu o fatalismo. Digo a vocês que, apesar das dificuldades que Paulo Freire enfrentou, sempre manteve uma postura curiosa e esperançosa diante do mundo. Desde criança, já sabia que havia algo de errado no mundo e que precisaria mudar. Foi essa postura diante da vida que fez com que Paulo Freire anunciasse ao mundo que a libertação de mulheres e homens não é uma situação-limite, mas um sonho viável possível de ser atingido na práxis pela educação como prática da liberdade. Portanto, a conectividade do que inicialmente se denomina de 'Método de Alfabetização de Paulo Freire', com o mundo da vida provém de suas experiências existenciais. Uma coisa que precisamos saber é que seu pensamento nasce de suas utopias, talvez, as suas utopias sejam o que existe de mais concreto em pensamento.

Saulo: Professor, na página 40 do livro, Paulo Freire vai falar de suas experiências com a escola, com os métodos de ensino, com as práticas pedagógicas. Métodos e práticas da repetição e da memorização. Fala de um tempo em que o discurso pedagógico se pautava na crença de que a repetição levaria ao aprendizado. Ao falar do ensino da geografia, por exemplo, fala de uma geografia distante da geografia que ele conhecia, que era a geografia dos

quintais que ajudava a matar a sua fome. E ao falar da sua dura realidade e, ao mesmo tempo, de uma escola que não é vida, nos apresenta as trincheiras de um currículo da vida - uma geografia concreta, uma matemática do cotidiano. O mais intrigante, na leitura do texto, é que esse mesmo currículo da vida por ele apresentado de certo modo é solicitado no discurso de muitos educadores e está presente em várias concepções teóricas da educação. No seu entender, qual a maior dificuldade que a escola tem de colocar esse currículo em ação?

Os fragmentos dos diálogos aqui apresentados proporcionaram diversas possibilidades de reflexão. Em particular, acerca da questão levantada por Saulo, dialoguei com o grupo que historicamente, no sistema educacional brasileiro, a escola capitalista, elitista e autoritária, não leva em consideração na organização curricular os conteúdos historicamente construídos pelas mãos tremendamente culturais do povo (mestras/es de capoeira, pescadoras/es, açazeiras/os, parteiras, benzedeiiras, extrativistas, motoristas, catraieiras/os, entre outras/os), pois, para Paulo Freire, as dificuldades diminuiriam se o currículo escolar considerasse a cultura das/dos oprimidas/os, suas linguagens corpóreas-verbais, sua forma de fazer contas, suas visões parciais e amplas do mundo em que transitam até chegar ao saber mais elaborado em que a escola precisa e deve trabalhar.

Apontei para as/os professoras/es que foi no espelho das experiências escolares que Paulo Freire, concluiu que os métodos utilizados pela escola eram insuficientes para uma formação crítica, pois serviam mais para a manipulação da/o educanda/o do que a uma real e autêntica formação.

Solicitei as/os que as professoras/es escutassem atentamente a letra da música “Jeito Tucuju” dos artistas amazônicos Joãozinho Gomes e Val Milhomem:

Quem nunca viu o Amazonas
 Nunca irá entender a vida de um povo
 De alma e cor brasileiras
 Suas conquistas ribeiras
 Seu ritmo novo

Não contará nossa história
 Por não saber ou por não fazer jus
 Não curtirá nossas festas tucujú
 Quem avistar o Amazonas nesse momento
 E souber transbordar de tanto amor
 Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas
 Jamais irá compreender a crença de um povo
 Sua ciência caseira
 A reza das benzedeiras
 O dom milagroso

Ouça aqui

https://youtu.be/8lYUmKXU52g?si=whS_p_FeukAYFTc

No desdobramento do movimento formativo, o exercício da escuta e análise da música, que era familiar ao grupo, e que traz uma mensagem tão óbvia que é negada pelos guardiões do sistema a quem o sentido óbvio incomoda, nos aproximou ainda mais do pensamento pedagógico e do projeto de sociedade de Paulo Freire – o educador que significou as oprimidas/os aos olhos do Brasil e do mundo e fez com que crianças, jovens, adultos, idosas/os, mulheres e homens saíssem do anonimato. Reconheceram-se sem liberdade, sem igualdade, sem diferença, sem segurança, sem oportunidades, sem ouvidos. Perceberam-se negras/os, brancas/os, índias/os. Descobriram-se criadoras/es de cultura, seres em construção, sujeitas/os históricas/os. Conquistaram ouvidos, vez, espaços e tiveram suas identidades reconhecidas. Tornaram-se cidadãs e cidadãos ativas/os.

Com a finalidade de aproximar o grupo ainda mais do pensamento freiriano, falei ao grupo que o atuar sincero de um educador do óbvio como Paulo Freire pode ser mais bem entendido pelos depoimentos das/os, primeiras/os esfarrapadas/os do

mundo, que foram afetadas/os por sua educação libertadora. Convidei o grupo para assistirmos alguns depoimentos. É importante salientar, que no contexto da formação esses depoimentos exerceram a função de dispositivo experimental por possibilitar o coletivo vivenciar de forma indireta a materialização o atravessamento da educação freiriana e ao mesmo tempo a malvadeza das/os senhoras/es do poder.

assista aqui:

<https://share.google/LS0D4iBJYnchDGbZV>

A partir da análise da letra da música e das narrativas apresentadas pelas/os esfarrapadas/os do mundo, nos encontramos com um educador dos despossuídos, com um sujeito que teve a sua primeira etapa de produção teórico-prática, político-educacional tecida pelas suas experiências no chão batido de Jaboatão e foi se ampliando em suas andanças em solo brasileiro, em que em cada encontro, se impregnava de outros cheiros e odores. Fazendo da alfabetização de adultos objeto/material do que podemos inicialmente chamar de “método de alfabetização de adultos”. Um educador que assumiu através de sua práxis alfabetizadora um compromisso com a politicidade da educação.

Assim, no movimento do processo formativo, de forma espiralada, fomos acessando outros escritos freirianos, um exemplo, são algumas passagens dos estudos que ele publicou no Brasil, antes do autoexílio no Chile, como: “**Educação e Atualidade Brasileira**”, apresentado como tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, que serve de base para seus trabalhos posteriores. O artigo “**Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**”, publicado em Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade de Recife, em 1963 e o texto, “**Educação**

como prática da liberdade” publicado em 1967²⁷ — em que Freire sistematiza e difunde sua proposta educativa, de forma mais específica, apresenta as ideias de conscientização, educação bancária e libertadora e seu “método de alfabetização”, impregnado das condições históricas que lhe deram origem.

Portanto, o primeiro Paulo Freire que encontramos, recifense, esteve ligado às questões da alfabetização política de adultos no Brasil, conectado com as questões relacionadas à luta de classe. Em sua tese de concurso, nos encontramos com um ser de relações, aberto ao mundo, que em cada pronunciamento de sua palavra estabelecia diálogos profundos com as pessoas e com suas circunstâncias. Nela, observamos um chamamento freiriano para a necessidade de o processo educacional estabelecer uma relação de organicidade com o contexto brasileiro para que ele seja capaz de promover a mudança social. Pois Freire entendia, que a transformação da realidade exige um conhecimento crítico e uma integração com o contexto que não pode ser feita por mera superposição.

Ao avançarmos na leitura e na reflexão sobre a obra, observamos que Freire lê o seu tempo e seu espaço como passando por uma transição, o que o fez compreender o nosso país como sendo uma sociedade em trânsito. A partir de suas análises sobre a economia e a política o autor aponta a antinomia fundamental entre uma inexperiência democrática da nação e uma emersão do povo na vida pública. Ao final do livro, no Anexo I, observamos que o educador aponta alguns passos metodológicos de desenvolvimento de novas relações entre a escola e a comunidade, a partir da sua experiência realizada na área paroquial de Casa Amarela, na cidade de Recife. Vimos que ele nos aponta algumas estratégias de ensino para desenvolvimento de um trabalho de base, apresentada nos seguintes

²⁷ É importante dizer que, esse livro foi escrito no intervalo das prisões e concluído no exílio.

termos: *a conversa, o grupo de estudo, o grupo de ação, o fórum, o grupo de debate, a carta temário*. Observamos ainda, no Anexo II a existência de um gráfico descritivo do processo de passagem da consciência intransitiva, em que observamos como ela se movimenta em seu trânsito, que pode resultar numa posição crítica, ou numa posição ingênua, ou mesmo, em uma posição “fanatizada”, própria do trabalho de massificação. Nesse seu relato nós encontramos um educador elaborando a sua teoria a partir de seu real engajamento em um trabalho de base.

Nas idas e vindas do processo formativo, constatamos que o tema do comprometimento de mulheres e homens com a sua realidade prevalece sobre os demais, constituindo uma espécie de DNA de seu pensamento. Observamos que Freire ao compreender a importância do comprometimento de mulheres e homens com a sua realidade, era consciente que as possibilidades de interferência da mulher e do homem se definiam e encontravam limitações no interior de uma realidade histórica e socialmente determinada. E somente a formação e desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente as características da realidade concreta possibilitariam o exercício de sua atuação transformadora.

Nos deparamos com um educador que compreendia o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência de mulheres e homens analfabetas/os e via que o adulto analfabeto, as suas condições de vida e experiências existenciais deveriam determinar as condições e as características dessa prática educativa. Observamos que desde o início dos trabalhos a conscientização e a alfabetização caminhavam juntas. Pelo documentário analisado, ficou evidente que o processo alfabetizador era direcionado por ‘situações existenciais típicas’ que o educador pretendia mobilizar.

Em diálogo com Gadotti (1996), encontrei que Paulo Freire começou a ser conhecido no Brasil no início de 1963, quando seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O governo do estado empregara o método de Paulo Freire no movimento de educação de adultos em quarenta horas. Depois, percebeu-se que o método era mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria Paulo Freire a atuar e ser conhecido em muitas partes do mundo.

Pelos estudos realizados e depoimento das/os esfarrapadas/os do mundo, observamos que os primeiros movimentos do pensamento educacional freiriano, que deu origem ao que inicialmente estamos chamando de “método de alfabetização de adultos”, foi construído como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para diferentes grupos sociais envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa. Que Paulo Freire, com sua atuação política conquistou uma grande legião de admiradores e, ao mesmo tempo, um leque de adversários e inimigos, alcançado pela repressão subsequente ao movimento civil e militar de março de 1964.

Detectamos que entre a apresentação da tese de concurso, em 1959, a edição do artigo “**Conscientização e Alfabetização**: uma nova visão do processo” de 1963, o Brasil vivenciou o movimento acelerado das disputas políticas e ideológicas, com agudas repercussões em todos os campos das atividades sociais.

Além disso, evidenciamos que neste texto Paulo Freire desenvolveu muitos aspectos teóricos imprescindíveis para alcançarmos uma compreensão eficaz das relações entre o desenvolvimento da consciência da/o sujeita/o e o seu aprimoramento tanto na leitura de mundo quanto na leitura da palavra. Concluimos

que Paulo Freire desenvolveu um estudo tomando como ponto de partida o fato de que o Brasil, naquele momento de sua experiência, vivia uma passagem, que ele destacava por meio da expressão, “uma sociedade em trânsito”, de uma sociedade fechada, para ir se tornando, pouco a pouco, uma sociedade aberta. Em seu entendimento, a consciência das pessoas, nesta experiência de trânsito, tem a oportunidade de fazer a passagem de uma “imersão” para uma “emersão”, como expressão do movimento de ultrapassagem das condições de vidas dominadas pela opressão. Dentro da compreensão disso que ele chamou de “sociedade em trânsito”, ele nos apontou o papel da educação nos seguintes termos:

Daí a necessidade de uma educação altamente criticadora. De métodos educativos ativos. Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que doméstica e acomoda. A que comunica e não a que faz comunicados (Freire, 1963, p. 11).

O movimento formativo, direcionado pela análise do texto, possibilitou a compreensão do itinerário metodológico freiriano empregado nos “círculos de cultura”, que constituíam os momentos em que se experimentavam, com os grupos populares, a tomada da palavra, por meio da alfabetização, articulada com o desenvolvimento da consciência, se fazendo através da leitura do mundo a partir dos problemas colocados para as pessoas em situação.

Na terceira parte do mesmo texto encontramos algumas informações sobre a experiência vivida por Paulo Freire, que se processou com um pequeno grupo no Poço Panela²⁸, em Recife, depois se expandiu para o Estado do Rio Grande do Norte, até chegar na experiência de Angicos em que 300 mulheres e homens se conscientizavam e se alfabetizavam.

²⁸ É um bairro de Recife que se localiza na zona norte da cidade.

No decorrer da formação, mediado pelos testemunhos de Paulo Freire como sujeito da experiência, problematizamos o entendimento freiriano sobre a relação entre o poder da palavra que a alfabetização oferece e o poder da ação que a conscientização desenvolve. Constatamos a coerência de Paulo Freire, ele mesmo se testando como um sujeito de práxis, ele mesmo nos mostrando mergulhado em experiências diversas junto aos grupos populares no nordeste brasileiro.

A coerência freiriana da qual falamos, foi observada no estudo e análise da obra: **“Educação como prática da liberdade”** de 1967. No decorrer do movimento de análise e reflexão, percebemos que neste livro, Paulo Freire desenvolveu uma reflexão sobre o papel da educação situada no contexto da sociedade brasileira em transição, momento em que o país experimentava alguns passos tímidos, saindo de um fechamento e indo em direção para a abertura de um convívio em democracia. Neste contexto o autor afirmou que precisávamos de uma *“Pedagogia de Comunicação”*, como condição para as/os brasileiras/os vencerem o “desamor acrítico do antidiálogo. No decorrer da obra, verificamos uma profunda reflexão sobre o diálogo em seu modo de pensar a educação, quando Freire enfatiza que quem dialoga com alguém, o faz sobre alguma coisa. Dando alusão a sua ideia, nos disse:

Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no

mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1967, p. 115).

O que encontramos na descrição acima é um programa com uma lista de temas, um plano de estudo possível de ser usado em processos educacionais junto aos movimentos sociais e no contexto da educação formal em suas mais diversas formas de luta contra a opressão, e em seus modos de inventar soluções para aliviar o sofrimento de toda/os.

Ao encerrar a escrita final do livro “*Educação como prática da liberdade*”, em que dialogou sobre a “educação e a conscientização”, Paulo Freire nos explicou como o método de alfabetização pode ser levado para a prática. Identificamos uma descrição, passo a passo, em que a pesquisa dos temas geradores resulta na seleção das palavras mais eficazes para garantir uma alfabetização articulada com a conscientização, sem perder o compromisso com o desenvolvimento da democracia na sociedade. O educador nos fala de uma democracia que se fortalece a partir do uso adequado de racionalidade, e reforça a ideia de que a educação se faz em defesa da democracia. Vejamos:

Defendê-la (a democracia) é levá-la àquilo que Mannheim chama de ‘democracia militante’. Àquela que não teme o povo. Que suprime os privilégios. Que planifica sem se enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade (p. 130).

Observamos que o livro “*Educação como prática da liberdade*” nos oferece um apêndice com a demonstração de um funcionamento dinâmico dos círculos de cultura, em que através da exposição de quadros e de figuras, podemos entender melhor o modo como a/o educanda/o elabora os sentidos de sua relação com o mundo, como ela/e explica para si mesmo a sua posição no mundo, neste modo de se perceber como sendo ser da história e ser da cultura.

Entre uma reflexão e outra, uma denúncia e um anúncio, inspirados pelas falas das/os esfarrapadas/os do mundo e pelo pensamento móvel de Paulo Freire e Moacir Gadotti, concluímos que, não fora o golpe militar de 1964 e a resistência das elites brasileiras, provavelmente a questão do analfabetismo no Brasil seria outra, que foi o golpe militar de 1964 que fez ecoar o pensamento freiriano no mundo, tornando Paulo Freire um andarilho da esperança (ou como ele mesmo dizia, “andarilho do óbvio”).

Vejamos o que as educadoras Jacira, Kelley e Cristina, falaram sobre a questão:

Jacira: *Hoje sei por que ele foi tão perseguido, ele era um educador que falava a língua do povo e com o povo. Lendo os textos, assistindo aos depoimentos e escutando vocês falarem, me vejo em todas as situações. No começo da formação afirmei que apenas ouviria, pois acreditava que seria uma formação semelhante às outras, com as mesmas cobranças e tratando de assuntos que eu não compreendia.*

Kelly: *É interessante o que a professora Jacira pontua, porque eu também tenho esse mesmo sentimento ao realizar a leitura dos textos e assistir ao documentário. Não só me vejo em suas palavras como me sinto tocada por elas. Imagino o que teria sido da educação brasileira se os poderosos não tivessem expulsado do Brasil.*

Cristina: *Pelo que viemos, Paulo Freire se apresentou como um sujeito perigoso para os interesses do Estado, como nos disse Gadotti, expurgá-lo das escolas era a melhor coisa que eles poderiam fazer. Para a sorte dos brasileiros, o mundo o abraçou e fez seu pensamento chegar em lugares que nem ele achou que chegaria.*

Em síntese, neste primeiro movimento formativo, nos deparamos com um educador do óbvio, um sujeito conectivo, que apresentou ao Brasil uma pedagogia humanista fundamentada numa antropologia e numa visão humanista do mundo,

defendendo com firmeza a educação como prática da liberdade, que almejava a humanização das pessoas. Um educador que buscava “mudar a ordem das coisas por mais justiça. Por isso, ele despertava nas pessoas a paixão pela liberdade, principalmente em suas palestras, encontros e aulas, pela amorosidade, pela conectividade, pelo diálogo. Não só pelos seus escritos” (Gadotti, 2020, p. 4).

As imagens-epígrafe 07 e 08 dos encontros unem-se as narrativas na construção dessa memória:

Imagem-epígrafe 07: Encontro formativo



Fonte: Dados da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 08: Encontro formativo



Fonte: Dados da empiria (2025).

4.2 O encontro com o cidadão do mundo (**andarilho do mundo**).

A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação do século XX como cidadão do mundo.

Paulo Rosas (2003, p. 33)

Nas rotas do processo formativo, buscamos compreender o desenvolvimento do pensamento pedagógico freiriano com suas experiências no exílio. É importante dizer que, depois de toda sua rica experiência no nordeste brasileiro, após o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi exilado. E estando em Santiago, no Chile, ele se dedicou a elaborar uma reflexão mais aprimorada, mais sofisticada, mais consistente de todos os temas que fundamentam uma educação dialógica e uma educação como prática da liberdade.

Desta forma, para o estudo e reflexões referente ao período correspondente à permanência do educador no Chile, selecionamos o artigo intitulado **“Papel da educação na humanização”**, publicado pela Revista Paz e Terra, em 1969, indicado pela professora Andreza Barros (**professora participante da pesquisa**), pois em seu entendimento, o texto se constitui em uma chave de leitura para a obra **“Pedagogia do Oprimido”**. Por conseguinte, selecionamos, a obra **“Pedagogia do Oprimido”**, texto produzido em meio à ditadura militar em que Freire problematiza a relação de contradição entre oprimidas/os e opressoras/es e reflete sobre a necessidade da construção de uma prática que possa orientar para a superação dessas contradições a essa condição. Entre os escritos produzidos durante sua permanência como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, foram escolhidos o estudo intitulado: **“O papel educativo das igrejas na América Latina”**, de 1971, presente na II parte do livro **“Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos”** e o livro **“Cartas a Guiné-Bissau”**, de 1978.

Entre cafés e pupunhas, leituras e reflexões, risos e choros (**por vezes éramos invadidas/os por recordações ou confrontadas/os com a realidade vivida**), vimos Paulo Freire mergulhar em uma nova e diferente realidade, sem deixar de lado os temas fundamentais de sua pedagogia. Observamos que o educador deslocou progressivamente suas análises para os desafios colocados pela nova conjuntura, abandonando, paulatinamente, as análises sobre as experiências vividas no Brasil e avançando as reflexões para as dimensões mais abstratas de sua proposta. Que os primeiros anos de permanência no Chile, foram marcados por muito trabalho, por reflexões vividas na Educação Popular e pelo lento amadurecimento de novas perspectivas de análises.

Movidas/os pelos ideais da *Pedagogia da Pergunta*²⁹, descobrimos que Paulo Freire ao terminar de escrever o último capítulo da obra “Pedagogia do Oprimido”, realizou uma palestra para um grupo de senhoras latino-americanas, em maio de 1967³⁰, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos – (OEA)³¹, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. Nós tivemos acesso a esta palestra por meio do artigo publicado pela Revista Paz e Terra, em 1969. **(indicação da professora Andreza Barros)**. A sua palestra teve o seguinte título: **“Papel da educação na humanização”**.

Quando iniciamos os estudos, notamos que, no título do artigo mencionado o educador nos comunica: “as ideias aqui apresentadas em síntese fazem parte de um livro do autor em curso de publicação”. Na medida em que nos debruçamos sobre a leitura, fomos descobrindo que o livro mencionado no artigo era mesmo “Pedagogia do Oprimido”.

Fato que chamou a atenção do grupo. Pois, um livro que seria dedicado as/os esfarrapadas/os do mundo e para aquelas/es que com elas/es lutam, teve como público-alvo de uma primeira interlocução, justamente um grupo de mulheres. Particularmente para o coletivo envolvido na pesquisa, esse gesto foi considerado extremamente relevante, pois acreditamos que é mesmo com as mulheres que “tudo no mundo começa”: pelas mulheres nascemos todos nós que vamos fazer a nossa

²⁹ A pedagogia da Pergunta é uma proposta educacional, apresentada por Paulo Freire e Antônio Faundez no livro “Pedagogia da Pergunta” datado de 1985, que valoriza a curiosidade e o questionamento como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Ela propõe uma ruptura com o modelo tradicional de educação, conhecido como “educação bancária”, no qual o professor detém todo o conhecimento e o transmite aos alunos de forma passiva. Ver em: FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

³⁰ FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Editora Paz e Terra**, Ano IV, No. 9, outo de 1969. p123 – 132.

³¹ Importante dizer que a OEA (Organização dos Estados Americanos), é uma organização internacional responsável em aglutinar as nações das Américas para discutir estratégia com o objetivo de promover a democracia, os direitos humanos e o desenvolvimento.

obra no mundo, foi pelas mãos das mulheres (**como ressaltou a banca dialógica durante o exame de qualificação da tese**), que o processo formativo aqui elucidado ocorreu. Através das mulheres, podemos chegar ao mundo, e por meio de nossas obras, fazemos do mundo um exercício de criação permanente. Pois o mundo é feito por obra dos humanos, e não por seres angelicais ou seres extraterrestres.

A conferência realizada para a mulheres nos ofereceu uma síntese do livro, elaborada pelo próprio autor. Ao buscarmos compreender o texto, encontramos em Paulo Freire a afirmação de que a educação, é um “*que-fazer humano*”, o que nos fez entender que no movimento do pensamento freiriano, o Ser Humano é compreendido como ser em situação, como o ser presente no mundo e em ação com o mundo.

No decorrer das reflexões sobre o texto, ele nos mostrou, que as/os sujeitas/os, ao tomarem consciência de sua situação, desenvolve o sentido de ser da história, por poder fazer a passagem de suas condições de determinação para o exercício de sua liberdade na invenção de si mesmo e do mundo em seu esforço permanente. Contudo, no decorrer do texto, esclarece que a educação implica uma/um sujeita/o, compreendida/o nesta busca pela sua humanização. Pois para ele, a educação implica um ponto de partida que está identificado no Ser Humano em situação, em sua relação com o mundo.

Observamos que a educação defendida por Freire é uma educação que tem como objetivo básico a busca por “*Ser Mais*”³², a realização de sua “*vocação*”

³² Em Paulo Freire, “*Ser Mais*” diz respeito à vocação humana para a humanização e autotransformação, em contraposição à desumanização imposta pela opressão, ou seja, não se trata de “*ser melhor*” do que outros, mas sim de ser pleno em sua própria humanidade através da consciência de si e do mundo, do respeito à dignidade e da participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e emancipada.

*ontológica*³³, que está compreendida como sendo uma ampla luta pela humanização de todas/os.

Percebemos que a educação humanista se realiza por meio do desenvolvimento do diálogo. Desta forma, as relações entre educadora/or e educanda/o deixam de ser relações de contradição e passam a ser relações de cooperação, de tal modo que os dois polos se comprometem na superação das situações de opressão, para alcançar uma prática de compromisso com a vida, o que o autor chama de superação de uma posição de necrofilia, para se chegar a uma posição de biofilia. Aí então, temos a/o sujeita/o em luta para se constituir em uma/um amiga/o da vida.

No decorrer do movimento formativo, na página 130 do artigo, encontramos a explicação de uma educação como prática da liberdade presente em um parágrafo, cuja densidade, nos obriga a transcrevê-lo por inteiro.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica, sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófica.” (Freire, 1969. p. 130).

³³ A vocação ontológica de Paulo Freire é a de ser "mais" através da autocriação e da humanização, um processo contínuo de transformação que o ser humano realiza em si mesmo e no mundo. Essa vocação se manifesta na participação ativa e na autonomia, onde cada indivíduo é convidado a intervir na realidade, rompendo com as opressões e construindo uma consciência crítica. Para Freire, a educação é um dos meios mais importantes para alcançar essa vocação, pois permite que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história.

Através da análise do trecho acima, fomos construindo a compreensão de que na concepção problematizadora de educação freiriana o essencial do ser da consciência é a sua intencionalidade, é o seu abrir-se para o mundo. O mundo como sendo da consciência se constitui como “visões de fundo” da consciência intencionalizada para ele. Nesta “visão de fundo” as pessoas experimentam processos em que vão percebendo elementos destacados da realidade. Este processo de conseguir destacar elementos se faz no confronto com situações existenciais concretas. Neste confronto com a sua experiência, aquilo que não era percebido como sendo destacado, ganha uma nova compreensão ao se destacar de todo o conjunto que faz a “visão de fundo”.

Depois de analisarmos o texto “*Papel da educação na humanização*”, para nós fundamental para entender a obra “*Pedagogia do Oprimido*”, iniciamos os diálogos referentes à obra. De início, a dedicatória do texto chamou a atenção da professora Cristina, a qual se pronunciou dizendo:

Cristina: *Não sei se vocês pararam para observar a dedicatória do livro. vejam: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Me chama a atenção a presença de três verbos: descobrir, sofrer e lutar. No meu entender, esses três verbos são também chaves de leitura, que funcionam como dispositivo de interpretação, de todo o pensamento freiriano para a educação.*

Fazendo coro às observações da professora Cristina, realizei o seguinte apontamento:

Mesaque: *E podemos verificar na combinação entre os três verbos um recurso de interpretação com o grau de consistência teórica e política que tenta corresponder ao tamanho de sua obra.*

Neste instante, Jacira, como uma “menina conectiva”, questiona:

Jacira: *Quem é o sujeito desta dedicatória?*

Então, expliquei para o coletivo que Paulo Freire dedicou o seu livro as/os “esfarrapadas/os do mundo”, em primeiro lugar. Em seguida dedicou o livro a todas/os aquelas/es que se descobrem junto aos “esfarrapadas/os do mundo”, e com elas/es sofrem, e com elas/es lutam. Com nossas compreensões inconclusas, realizamos o esforço intelectual até estruturarmos a compreensão de que no contexto da obra, o verbo lutar recebe uma ênfase com o uso do advérbio “sobretudo”. Tal ênfase nos alertou que aquelas/es que fazem esta escolha não podem se limitar ao gesto de descobrir e sofrer. Isto porque, se nós ficarmos aprisionadas/os a esta redução estamos sendo capturadas/os por um gozo perverso, que seria a marca de uma destituição da dimensão política deste encontro específico com as/os esfarrapadas/os do mundo. Portanto, passamos a entender que não é suficiente descobrir e sofrer com elas/es. Precisamos passar ao ato expresso em uma luta organizada. Trata-se da ação necessária para superarmos as condições de vida que causam o sofrimento. Portanto, esta ação se faz na forma da luta. E ela se faz especialmente no campo da política, pois aí está o espaço para fazermos as experiências de reconfiguração do exercício do poder. Passamos a entender as ponderações de Gadotti (2020), quando afirma que Pedagogia do Oprimido é um livro de apoio à resistência e à luta, que a Pedagogia do Oprimido, como uma pedagogia da insurgência, inspira os movimentos de resistência e luta, criarem outras pedagogias possíveis como ele mesmo fez: Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Pergunta, Pedagogia da Autonomia, etc.

Entre reflexões, problematizações e conflitos, fomos percebendo o quanto que nas esteiras do pensamento freiriano o sofrimento da/o outra/o é apresentado como sendo o ponto de partida para nós fazermos esta escolha pela luta junto com

as/os esfarrapadas/os do mundo. Elas/es sofrem, e nós sofremos com elas/es quando somos capazes de reconhecer a nossa humanidade diminuída por meio desta forma de sofrimento, se espalhando ao nosso redor, atingindo o nosso semelhante.

A leitura e análise da obra “*Pedagogia da Autonomia*” nos conferiu elementos para dialogarmos sobre três dimensões próprias de uma chave de leitura da obra de Paulo Freire: 1) o sofrimento; 2) a alteridade e 3) a arte em combinar os três verbos entre si como uma demanda advinda da realidade em que cada sujeita/o se insere. Observamos que ao assumirmos o fato do sofrimento, o nosso e o de todas/os, como ponto de partida de um processo educacional, a ação pedagógica se afirma com uma grande diferença teórica e com um claro compromisso político. Em seguida, o ser humano, compreendido como estando situado no mundo e fazendo a sua obra com o mundo, ele age em cooperação com a/o outra/o. Tudo começa neste encontro com a/o outra/o. Por isso, é que, os processos de constituição de nossa subjetividade se fazem nos encontros de alteridade. Assim podemos afirmar o quanto “subjetividade” e “alteridade” estão mutuamente implicados em todo o processo político, bem como em todos os esforços de luta pela realização de nossa liberdade no mundo.

No movimento de problematização e análise da obra, a professora Kelly realizou a seguinte ponderação:

Kelly: *Vou correr o risco de parecer repetitiva, mas é que lendo Pedagogia do Oprimido, já tendo consciência das circunstâncias sociais, políticas, culturais e religiosas do contexto educativo em que atuo, da realidade dos meus alunos, de suas vulnerabilidades que exalam outros cheiros, eu entendo mais e melhor a realidade e as condições de aprendizagens deles. Na prática, eu vejo que é sobre isso que Paulo Freire nos fala quando diz que a subjetividade e*

alteridade estão entrelaçadas. Eu me reconheço neles, ao mesmo tempo que sei que cada um é diferente de mim em suas subjetividades.

As palavras da professora Kelly funcionaram como combustível para acender o diálogo sobre a temática da subjetividade e alteridade. Além disso, fez eclodir o diálogo sobre alguns temas que, a nosso ver, podem ser explorados como categorias de leitura, de interpretação de todo o esforço teórico a nós oferecidos por Paulo Freire em sua obra.

Em primeiro lugar chamamos a atenção para o sentido de “alteridade”, isto é, como nós concebemos a/o “outra/o” e como nós nos abrimos para este movimento de ir ao encontro da/o outra/o. Entre leituras, comentários e rasuras, caminhamos para a compreensão de que, na esteira do pensamento freiriano, o sentido de alteridade assume o pressuposto de que os processos de subjetivação estão mutuamente implicados com os processos educacionais.

Orientadas/os pelo entendimento apresentado acima levantamos algumas questões acerca dos tensionamentos e das tramas sociais que estabelecem no jogo político da sociedade capitalista em que vivemos o silenciamento da/o outra/o.

Inferimos que vivemos em uma sociedade em que as formas de organização das condições materiais de sustentação da vida, o modelo de economia, não se limita a produzir mercadorias. O capitalismo, em sua configuração atual, além de produzir mercadorias, ele produz as/os sujeitas/os consumidoras/es, ele produz estilos de vida. Mediadas/os por nossas experiências existenciais, observamos que há em curso, no atual modelo do capitalismo, um intenso esforço por produzir uma estética da existência, associada ao campo do consumo. Gadotti (2020, p. 4) nos fez compreender melhor essa questão ao afirmar que Paulo Freire almejava relações sociais democráticas, dialógicas, emancipadoras e não relações mercantis de

mando e subordinação. Por isso, realizou críticas radicais “a "malvadez" do neoliberalismo e à sua "ética do mercado" frente à "ética universal do ser humano".

Entendemos que a/o educadora/or que não leva em consideração este dado de realidade, corre sério risco de ser capturada/o nas mais variadas e imperdoáveis formas de ingenuidade. São imperdoáveis porque se fazem em práticas que resultam na morte de multidões.

A partir da compreensão apresentada acima, verificamos que em Freire (1968), este modo de entender o sentido de “alteridade” pretende chamar a atenção para a configuração do território de encontro com a/o outra/o, que consiste em um território político altamente vigiado e agressivamente colonizado. Nos conscientizamos de que, para Freire, o lugar do encontro é este espaço de entremeio, entre “eu” e a/o “outra/o”. Na relação com a/o outra/o, o seu semelhante, o que opera é a captura do elemento intensivo, próprio de uma dinâmica de produção do desejo. Esta captura deste território se produz por meio de um dispositivo de colonização. Já na relação com a alteridade, atribuída ao seu entorno, este lugar onde cada sujeita/o se posiciona no mundo, este lugar onde cada uma/um deixa a sua marca com o seu fazer, o que opera é a captura do elemento intempestivo, de uma experiência de ruptura e risco, a se fazer por meio do segundo dispositivo de colonização. Através de Freire, observamos a existência de uma dinâmica de poder, na sociedade atual, sempre apta e disposta a colonizar o nosso desejo e a nossa condição de arriscar.

Verificamos que nos primeiros passos da leitura da obra em questão, o autor, relaciona a sua prática de educação com grupos dos movimentos sociais e nos aponta algo que, à primeira vista, nos aparece como sendo uma surpresa, pois se

trata de um dos supostos efeitos do esforço da conscientização. Assim nos relata o autor:

Um dos aspectos que surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o 'medo da liberdade', a que faremos referência no primeiro capítulo deste ensaio (Freire, 1968. p. 31).

Sobre o fragmento acima, dialogamos a partir de Freire como a luta pela liberdade está no núcleo do processo educacional comprometido com a humanização. Que diante da produção do medo, há o risco de as pessoas fazerem escolhas por um jogo de poder nefasto, por aquilo que ele denomina como "jogo manhoso", um modo perigoso de evitar o conflito desencadeado pela consciência de sua posição no mundo. Sobre esta questão, encontramos em Freire que:

Raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes, camuflá-lo, num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme (Freire, 1968, p. 33).

É importante dizer que, no decorrer da formação, mediado pelo diálogo-problematizador, concluímos que o jogo manhoso não é uma solução política capaz de entrar na dinâmica de poder e reinventar as relações em direção ao exercício da liberdade no mundo. Há momentos em que o "jogo manhoso" apela para um pensamento religioso, em que a/o sujeita/o busca saídas mais cômodas em modos de acreditar em milagres, ou em formas de apelar para os santos, resultando daí uma perigosa mistura da ação política com as práticas religiosas. Outras vezes o "jogo manhoso" faz apelo para soluções mágicas, e leva para o campo político, as astúcias próprias do artista da magia, mas que só podem ser bem usadas no campo específico da magia, concebida enquanto uma prática artística autêntica.

Inferimos que, levar para a ação política os dispositivos da arte da magia só pode resultar em prejuízo para a/o sujeita/o, pois o aliena da dureza da realidade,

sobretudo quando esta lhe aparece como sendo muito violenta. E em outras ocasiões, o “jogo manhoso” se expressa em formas sutis de abrir mão da esperança feita na luta em troca de promessas oferecidas por muitos profetas de ocasião. Percebemos que vivemos em um tempo histórico em que há profetas em proliferação divulgando imagens e promessas de mundos maravilhosos gestados nos mercados e oferecidas como parte de um novo tipo de consumo.

Outro tema identificado nos primeiros passos de leitura está na abordagem sobre o modo de compreender a humanização enquanto uma vocação ontológica, “[...] o problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (Freire, 1968, p. 39). Esta afirmação freiriana nos oferece a seguinte nota de rodapé em seu texto, que consiste em um detalhe a nos mostrar o quanto o autor estava reverberando em seu pensamento os efeitos do chamado movimento de “maio de 68”³⁴:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a ‘civilização do consumo’; ao denunciarem as ‘burocracias’ de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (Freire, 1968, p. 39-40).

³⁴ O movimento de maio de 1968 foi um período de grandes protestos, greves e agitações sociais que ocorreram na França, e em especial em Paris, e que se tornaram um dos levantes sociais mais significativos da história europeia moderna. O movimento, iniciado por estudantes universitários, rapidamente escalou e contou com a adesão de cerca de 10 milhões de trabalhadores, levando o país a uma greve geral e a uma grande crise política e social.

A análise por nós realizada, nos deram elementos que nos permitiram entender que Paulo Freire tinha clara consciência de que esta sua obra, estava chegando em um momento oportuno, quando o mundo todo passava por abalos gestados em práticas de resistência contra as opressões e de invenção da luta pela liberdade.

Encontramos que, sobre essa questão, Freire se manifesta dizendo:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 1968, p. 40).

A afirmação acima nos chamou a atenção para um modo provocador de abordar a dimensão do risco na ação educacional, que consiste em fazer ver o quanto nada está garantido, o quanto sempre há perigos à espreita de nosso agir. Encontramos na citação, um ponto de atenção para o desenvolvimento do trabalho educativo: No horizonte do trabalho educacional a humanização e a desumanização, enquanto manifestação de nossos modos de fazer história, estão sempre presentes. O tempo todo somos lançados neste risco de ir em uma direção, a favor da vida e da liberdade com a nossa humanização, ou de ir em direções contrárias e capazes de interditar em nós aquela vocação de “ser mais”.

Concluimos que temos no contexto apresentado é a afirmação de uma pedagogia em que a luta política pela libertação tem em seu núcleo um paradoxo, e o seu entendimento, é fundamental, neste nosso esforço de releitura de sua obra do lugar de onde nos encontramos.

No decorrer da leitura da obra, Paulo Freire nos ofereceu elementos para compreendermos outro aspecto de uma “Pedagogia do Oprimido”, que em seu

esforço por articular a consciência e a luta, deixará de ser uma proposta específica para uma classe, e passará ser uma educação humanizadora de toda/os, em conjunto, em luta permanente pela realização da vocação de “ser mais” para todas/os, sem descanso.

Analistem conosco uma passagem da obra em que ele explica como, no decorrer de uma educação humanista e libertadora, mulheres e homens realizam o desvelamento do mundo e assumem o compromisso com a transformação social.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1968, p. 57).³⁵

Observem que no fragmento acima, há uma dimensão poética em sua formulação de uma pedagogia. Pelas palavras de Freire, é possível notar como ocorre o encontro entre a rebeldia e o amor, como a resistência se faz como uma expressão da experiência de estar no mundo em condição de amar mais.

No avançar do processo formativo, encontramos em Freire a seguinte denúncia e anúncio:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, aos buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (Freire, 1968, p. 41).

³⁵ Sugiro como leitura para aprofundamento desta questão a obra; *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Até onde nossa compreensão alcançou, constatamos que a força deste paradoxo tem a sua materialidade estabelecida em um duplo sentido: 1) *a luta de libertação do oprimido é compreendida como condição de libertação também do opressor, que em sua prática política, também sofre na desumanização que o uso do poder lhe acarreta*; 2) *a força da transformação do oprimido nasce justamente da sua fragilidade, quando a/o sujeita/o pode “gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos”*.

No decorrer da obra, Paulo Freire nos mostrou como esta luta pela liberdade se assemelha a um parto em que a/o sujeita/o se refaz em sua história, em sua posição no mundo, marcado pela dor do existir.

Segundo Freire (1968, p. 48):

A libertação é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando se.

Portanto, entre idas e vindas do processo formativo, a proposta educacional de Paulo Freire, tal como podemos acompanhar nesta releitura de sua obra, nos fez entender que a/o sujeita/o se constitui enquanto sujeita/o de transformação da realidade em sua relação com a/o outra/o. De um lado, temos a/o sujeita/o em relação com o seu semelhante, estabelecendo um território de encontro, cujo núcleo se faz no diálogo. É pelo diálogo que a/o sujeita/o se apropria de sua palavra, e na relação com a/o outra/o desenvolve a sua condição de pronunciar o mundo. Esta pronúncia do mundo se amplia com a realização de sua vocação de ser mais, que consiste em fazer aquela passagem da “hominização” para a “humanização”. E na relação da/o sujeita/o com o mundo, em seu modo de marcar a sua posição no mundo, em seu fazer de cooperar com o mundo, o núcleo de sua ação política está

na luta pela sua liberdade. Assim temos as duas palavras chaves de uma educação crítica em Paulo Freire: o diálogo e a liberdade.

Nós finalizamos o processo de estudo sobre a obra “Pedagogia do Oprimido” fazendo uma volta para aqueles verbos que destacamos na dedicatória do livro. Nós entendemos que a/o sujeita/o, em sua posição no mundo, pode ser analisada/o a partir do modo como ela/e se relaciona com os desafios próprios de seu esforço em fazer a leitura de mundo.

Deduzimos que quando a/o sujeita/o precisa explicar o seu entorno ela/e está fazendo um esforço de compreensão, está no exercício próprio de uma dimensão epistemológica. Neste seu esforço a/o sujeita/o se descobre como sendo capaz de produzir conhecimentos, a partir de suas relações com o mundo. Esta dimensão, em nossa releitura, está relacionada com o verbo “descobrir”.

Inferimos que, se o núcleo da ação da/o sujeita/o, em sua posição no mundo e com o mundo, está colocado em sua busca pela liberdade, nós identificamos neste lugar a realização da dimensão ontológica, e que está relacionada com o verbo “lutar”.

Aqui nós compreendemos como ocorre uma relação de simultaneidade e de contradição entre o polo do conhecimento e o polo da ação, o que o qualifica como sendo o ser da práxis. Há aí um movimento desencadeado pela dialética de fazer e de ser feito, ao mesmo tempo.

Paulo Freire nos levou a perceber que algumas combinações em cada esfera desta, ganham outra amplitude quando podemos vincular com o modo da/o sujeita/o se articular com as dimensões ética, estética e política, em seus posicionamentos no mundo. A dimensão ética é aquela que desabrocha quando a/o sujeita/o, entrando em contato com o sofrimento próprio e da/o outra/o, se descobre como um ser

incompleto. O sentido mais profundo da ética se faz nesta abertura para a condição vulnerável de todos nós, como sendo uma condição existencial. A dimensão política é experimentada nas práticas de reinvenção do mundo em cooperação com os coletivos de outra/os sujeitas/os organizadas/os em seus movimentos sociais. E a dimensão estética se expressa na relação com o mundo, de tal forma, que este mundo, apreendido em outra dimensão, na amplitude que lhe é própria ganha a configuração de um cosmos. Compreendemos que a obra a ser feita no mundo, na perspectiva da estética, é uma ação no cosmos e por isso, é cosmética. Trata-se de uma obra de beleza, é, portanto, uma obra de arte.

A partir da polarização entre a esfera do entendimento com a ação, nós passamos a entender, que este movimento intenso, se orienta e se apoia em outra esfera, que também compõe as categorias modais da existência. Aí então entramos no campo da produção da crença. A/o sujeita/o em sua posição no mundo é desafiada/o a compreender o que acontece consigo mesmo, com a/o outra/o seu semelhante, e com o mundo em um intrigado jogo de poder. Verificamos que está aí o lugar mais apropriado para acontecer o exercício do diálogo. A/o sujeita/o é desafiada/o a agir, de tal modo que por meio de sua luta, o núcleo de sua ação está colocado na busca por sua liberdade. O diálogo e a liberdade estão bem ajustados e promovem um movimento dinâmico na reinvenção das resistências, na criação de novas formas de fazer política. O pensar e o fazer, da/o sujeita/o, se dá com a prática do diálogo e com a luta pela sua liberdade. E o acreditar, tal como Paulo Freire nos apresenta, tem seu ponto de culminância, neste elemento que ele considera como parte essencial de sua vocação ontológica, que se realiza por meio de uma experiência de amor.

Como educador freiriano, foi ficando mais nítido para mim que estas novas formas de exercício do político, em um processo educacional, vão além do domínio dos discursos, próprio do desenvolvimento de uma retórica sofisticada de bonitos dizeres. Entendi mais e melhor que a luta se faz em ação. Daí a minha insistência em chamar a atenção hoje para a necessidade de as/os educadoras/es de Educação Física reinventarem suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica, lá onde a nossa luta será capaz de criar as condições concretas para a Alfabetização Corporal de mulheres e homens, contribuindo para a formação de corpos conscientes neste momento em que nos encontramos expostos a tanta vulnerabilidade.

Finalizamos o estudo da obra "*Pedagogia do Oprimido*" refletindo sobre os três grandes riscos, que encontramos hoje, como sendo a expressão de formas de captura de nossas experiências, tal como percebemos nas três esferas identificadas como categorias modais da existência. Na esfera da necessidade, lugar em que cada sujeita/o tem de se haver com o seu corpo, há o risco de ocorrer a captura de nossa saúde, de nosso descanso, de nossa vitalidade. Identificamos aí um dispositivo de colonização do nosso corpo, para que nos deixemos abater ora pelo cansaço da luta, ora pelo medo diante dos conflitos e pela cegueira do processo de descorporificação, que captura nossa subjetividade

Na esfera da realidade, lugar em que cada sujeita/ao tem que se haver com a/o outra/o, o seu semelhante, com quem precisa cooperar como recurso de luta pela liberdade, aí opera o dispositivo de colonização dos vínculos. São os nossos vínculos de alteridade que são envenenados por uma lógica de mercado. E se nos deixarmos contagiar por este veneno, nós nos enfraquecemos para a luta.

E na esfera da possibilidade, lugar em que a/o sujeita/o tem que se haver com seu modo de estar no mundo, sua posição no mundo, sua obra para o mundo, aí há o risco da captura da sua condição de sonhar de sua subjetividade.

Nos encontros seguintes, o grupo pesquisador já reconhecia que não caminhava só, mas na companhia de um educador corajoso que colocou em prática um autêntico trabalho de educação, que tomou a alfabetização como processo de conscientização, capaz de formar as/os oprimidas/os tanto para aquisição dos instrumentos de leitura e de escrita quanto para a sua libertação.

O professor Nicolas, as professoras Raisinery e Kelley disseram suas palavras:

Nicolas: *Pelo que estudamos até agora, acredito que todos nós aprendemos com Paulo Freire, que a partir de nossa prática devemos refletir sobre ela, para se chegar a uma nova prática, mais conscientizadora e emancipatória.*

Raisinery: *Que no nosso fazer diário, devemos buscar nossos direitos, mostrar nossa indignação, construir no nosso caso, uma Educação Física outra - mais autônoma e política.*

Kelly: *Um ensinamento que fica é a importância da subversão quando o contexto é opressor. Ele nos ensina que, neste caso, a transgressão é necessária. Aliás, ele se apresenta como um educador rebelde, transgressor e necessário.*

Neste momento, manifestei minha palavra:

Mesaque: *Acredito que pelo dito e vivido, estamos diante de um projeto de educação utópico, por isso inacabado e contínuo, extremamente coerente com a compreensão de existência freiriana. É uma obra que se abre para várias áreas, entre elas, a Antropologia, a Geografia, Literatura, Teatro, Filosofia, Semiótica, Psicologia, Sociologia, Psicanálise, História, entre outras. Em relação à Educação Física, ela se apresenta como um autêntico manifesto em*

favor de uma educação corporal que promovia a formação de corpos conscientes, emancipados e libertos.

Cientes de nossa inconclusão, inacabamento e incompletude, palavras que substanciaram o processo de formação, prosseguimos nossos diálogos com Paulo Freire. No movimento do processo formativo, esclareci para as/os professoras/es que embora a filosofia educacional de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido tenha sido bem aceita pelas/os educadoras/es de esquerda, ela provocou forte oposição da direita do Partido Democrata Cristã do Chile, que acusaram de ter escrito um livro “violentíssimo” contra a democracia cristã. Comuniquei ao grupo que este teria sido um dos motivos para que Paulo Freire deixasse o Chile. Comuniquei ainda, que no período entre abril de 1969 e fevereiro de 1970, o educador brasileiro permaneceu nos Estados Unidos, como professor convidado da Universidade de Havard, em seguida vinculou-se ao Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra. Expliquei ao grupo que o movimento de Paulo Freire para posições mais radicais e sua aproximação dos quadros de referência marxista se intensificaram nos primeiros anos da década de 1970, algo que podemos observar nos textos que escolhemos para leitura, tais como: **“O papel educativo das igrejas na América Latina”**, de 1971 e o livro **“Cartas a Guiné-Bissau”**, de 1978.

Considerarei importante assinalar que a mudança de Paulo Freire para os Estados Unidos e, posteriormente, para a Europa possibilitou com que o educador convivesse de maneira mais intensa com as tensões que agitavam os centros do mundo capitalista. Se deparou com os problemas das guerras (**Guerra Fria³⁶ e do**

³⁶ Permanecia como pano de fundo potencializador dos antagonismos, contribuindo para acentuar os eventuais conteúdos conflituos de agitações populares e dos movimentos de emancipação de regiões e parcelas de populações historicamente discriminadas ou submetidas à dominação colonial. Ver com mais riqueza de detalhes em: FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Ou em: GADOTTI, GADOTTI, Moacir.

Vertinã), discriminações, sobretudo com a intolerância racial, críticas de intelectuais progressistas as desigualdades produzidas pelo Sistema Social Capitalista e viu o movimento do catolicismo envolver-se progressivamente em disputas ideológicas.

É importante dizer que o ensaio “**O papel educativo das igrejas na América Latina**”, de 1971, foi originalmente escrito para compor a edição argentina do livro: “*A Black Theology of Liberation*”, de Jame Cone, que encontramos presente no livro: “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” de 1976.

Dessa maneira, com bússolas nas mãos, prosseguimos com o processo formativo, analisando o texto que escolhemos. Ao longo da leitura e da análise do texto, constatamos que, naquele tempo histórico, Paulo Freire empenhou-se em ressaltar a natureza política das teologias. E, simultaneamente, esclarecer que essa natureza política não significa distorção da pureza teológica. Isso porque, para o educador, é impossível a existência de uma pedagogia neutra, assim como de uma teologia neutra. Principalmente quando levamos em consideração a realidade da sociedade capitalista fundada na densa interação entre opressoras/es e oprimidas/os.

Encontramos um educador que partia do princípio de que não cabe discutir as igrejas e a educação, nem o papel educativo das igrejas, a não ser historicamente situado. Já que, para ele, as igrejas são constituídas por mulheres e homens condicionadas/os por uma realidade concreta (**econômica, política, social e cultural**). Portanto, a educação e a atuação educativa das igrejas seriam incoerentes fora do condicionamento da realidade em que estão mergulhadas. O que

explica o entendimento freiriano sobre a impossibilidade da neutralidade, nas igrejas e na educação.

Atento aos rituais presentes no processo formativo, observei que o encontro do grupo com este Paulo Freire (**humanista cristão, mas não fatalista**) provocou incômodo em duas participantes. Em especial, quando adentramos as reflexões sobre as denúncias apresentadas por Freire sobre as tensões que inevitavelmente acompanham a passagem dos religiosos da ingenuidade para o compromisso histórico com as/os oprimidas/os. Já que para Freire as igrejas, por temor à mudança, com medo de perder-se no futuro incerto não realizam o exercício da denúncia e do anúncio.

Entre diálogos que não excluíram o debate e o conflito, nos aprofundamos no texto, tentando seguir o fluxo do pensamento de Paulo Freire, mesmo que suas palavras pudessem parecer desconfortáveis em certos momentos. Os escritos freirianos presente nas páginas 111 e 112 do texto nos chamou a atenção. Nas páginas mencionadas, Freire fez a seguinte afirmação:

As igrejas não poderiam experimentar-se a unidade da denúncia e do anúncio. Denúncia da realidade injusta; anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela. Desta forma, tanto as classes sociais dominantes, às quais se atrela, não pode ser utópica, profética ou esperançosa (Freire, 1976, p. 111-112).

Foi uma afirmação que levou o grupo a problematizar como a educação de modo geral realizada através das igrejas estão quase sempre condicionadas por essas práticas negadoras da reconstrução da sociedade.

Naquele instante, Jacira, Cristina, Saulo e Andreza, se pronunciaram, afirmando:

Jacira: *Eu me encontro com um educador muito provocativo. Interessante como ele nos apresenta uma educação inconformista historicamente oferecida pelas igrejas. Eu percebo*

que de certa maneira, por diversas vias, a educação de maneira geral, também ganha essa perspectiva conformista, alienadora e perpetuadora de valores que na maioria das vezes não condizem com a realidade dos alunos. Um bom exemplo é quando afirmamos que a escola é uma instituição laica, mas no fundo, ela é orientada pelo cristianismo.

Cristina: *Ou reforçam Jacira as crenças que os alunos trazem de casa. Crenças obviamente, endereçadas contra os interesses de uma educação emancipatória.*

Saulo: *Lendo Freire e pensando na impossibilidade de desenvolvimento de uma educação neutra, chego a pensar na nossa condição de educadores que também não pode ser neutra. Quantas vezes, no interior da escola, já recuamos por medo de problematizar a realidade social de nossos alunos porque eles vêm de comunidades com estrutura familiar cristã de natureza patriarcal? Quantas vezes, deixamos de trabalhar determinadas práticas corporais por acreditarmos que elas podem ferir os valores religiosos de uma parcela da turma? Quantas vezes deixamos de falar de questões tabus porque podem ir contra os valores familiares?*

Andreza: *Apoiada na reflexão realizada por Jacira, Cristina e Nicolas e especialmente pelo texto de Paulo Freire, chego a pensar como somos impossibilitados de realizarmos um trabalho sério e comprometido com a libertação de nossos alunos, quando a escola não assume esse conflito ou até mesmo quando nós educadores não estamos preparados para administrá-los. Me parece que, em outras palavras, Paulo Freire está nos dizendo que o critério para realização de uma educação crítica e emancipatória está no trabalho educacional construído a partir da denúncia da realidade que requer assumirmos os conflitos, nunca na anulação ou nas estratégias de evitação.*

A professora Andreza estendeu sua fala alertando o grupo de que Paulo Freire não acreditava na neutralidade dos religiosos e nem na dos educadores. Acreditava,

sim, em um jogo manhoso ou ingênuo de engajamento, que esconde a opção ideológica e política em favor das classes dominantes e contra as classes dominadas. Evidenciou ao grupo, que compreendia que estávamos diante de uma proposta de educação incompatível com esta educação proporcionada pelo estado brasileiro, corporificada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, agregada ao discurso empresarial-neoliberal hoje hegemônico no campo da Educação.

Afirmou a educadora:

Andreza: *A partir dos nossos encontros, começo a entender por que, aqui mesmo na escola, diariamente temos nossos espaços de atuação diminuídos, principalmente agora que passamos a falar de uma educação para formação de corpos conscientes que não visa apenas a aquisição de habilidades e destrezas motoras.*

Na tentativa de endossar as ponderações de Andreza, suscitei reflexões no sentido de demonstrar ao grupo que a educação libertadora de natureza freiriana só pode ser vivenciada na prática de forma sistemática mediante a “transformação revolucionária da sociedade”. Que a educação por ele defendida é dotada de uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento que deve ser corporificado em nossas ações. Que, para Freire, o conhecimento é um processo socialmente criado por meio da práxis. E a educação é por ele entendida como um ato político, um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação/reinvenção da realidade pela ação e reflexão humana.

Que em seu texto “*O papel educativo das igrejas na América Latina*”, encontramos dois tipos de educação: 1) *a educação dominadora* e 2) *a educação libertadora*. As duas formas de educação podem ser compreendidas como teorias do conhecimento. A primeira (dominadora) trabalha a serviço das classes

dominantes, e a segunda (libertadora) atua a serviço da libertação das classes dominadas.

Embaladas/os pelo movimento móvel da formação, fomos compreendendo que Paulo Freire, ao entender a educação como um ato político, um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação/reinvenção da realidade pela ação e reflexão humana, nos apresenta a concepção libertadora de educação, pois a educação domesticadora, acreditando em sua natureza neutra, desenvolve uma educação ancorada no ato de transferência de conhecimento e de descrição da realidade, enquanto a educação libertadora atua para a criação do conhecimento por meio de um ensino problematizador objetivando a transformação/reinvenção da realidade.

Finalizamos o estudo do texto munido da compreensão de que na medida em que Paulo Freire se distanciava de uma educação compreendida pelo poder vigente como neutra e assumia a educação como um ato político, um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação/reinvenção da realidade pela ação e reflexão humana, diminuía progressivamente seus espaços de atuação e se aproximava da imagem do “*ser proibido de ser*”, ou seja, de um “*educador proibido de educar*”. Atentamos que esse processo também ocorre na escola do século XXI. Por vezes, a ação das/dos educadoras/es progressistas é silenciada pela ordem e cultura escolar da escola capitalista burguesa.

Com um bom conhecimento dos princípios educativos freirianos, mergulhamos na experiência político-educativa da Guiné-Bissau com Paulo Freire, tendo como mediador o texto: “**Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo”. A esta altura, o grupo de professoras/es participantes da formação já se identificava como educadoras/es progressistas.

Ao iniciarmos o ciclo de estudo, comuniquei ao grupo que a obra em análise se constitui em muito mais que uma coletânea de cartas. Alertei que o livro é um convite para mergulharmos nos eventos vividos por Paulo Freire em um momento histórico singular, momento de reconstrução de uma nação recém-independente — a Guiné-Bissau, através da lente da Educação Popular Libertadora de Paulo Freire.

É importante dizer que, o texto representa um marco no pensamento educacional de Paulo Freire, resultante de sua colaboração no processo de reconstrução nacional da Guiné-Bissau, no período pós-independência. Publicado em 1977, o livro reúne reflexões e orientações enviadas por Freire a Mario Cabral (na época ocupava o cargo de Comissário de Educação e Cultura da Guiné-Bissau), com quem ele manteve uma relação de camaradagem e profunda admiração.

É importante salientar a/o leitora/or, que o livro se encontra estruturado em duas partes: a primeira apresenta uma espécie de relatório do trabalho desenvolvido em 1977; a segunda parte é constituída por dezessete cartas reunidas, sendo onze delas endereçadas a Mario Cabral e seis cartas endereçadas às equipes de alfabetização. Para além dos relatórios e relatos em cartas, o livro é constituído por fotografias com cenas da comunidade bissau-guineense: educandas/os, educadoras/es, militantes em vários contextos.

As cartas foram produzidas durante os anos de 1975 e 1976, quando Freire atuava junto a Guiné-Bissau por meio do Instituto de Ação Cultural – (IDAC), contribuindo com formulações de estratégias educacionais, com base na Educação Popular, ao contexto local.

No decorrer do estudo da obra, nos encontramos com um militante engajado na construção de uma Educação Popular Libertadora, que, no decorrer de seus escritos, reforça a educação como prática cultural e política. Como o texto é dotado

de uma escrita extremamente carnalizada, acompanhamos de perto as reflexões, as angústias, as descobertas de Freire, enquanto ele se engajava na alfabetização e na Educação Popular em um país que buscava romper com o passado colonial.

Através da leitura das cartas, o livro nos transportou para o centro do debate sobre como construir um projeto de educação que valoriza a cultura, o saber popular, promovendo o processo de formação com vista a conscientização e a transformação social.

Entre idas e vindas do processo formativo, fomos observando que o que Paulo Freire realiza na obra é um convite para pensarmos de forma problematizadora o processo de alfabetização de crianças, jovens, adultos, idosos, indo além da mera aquisição da leitura e da escrita. Freire nos apresenta em “**Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**”, assim como nas outras obras que nos debruçamos, um conceito de palavras-geradoras, extraídas do universo social das/dos próprias/os alfabetizandas/os que se tornam ferramentas políticas, metodológicas, de análise crítica da realidade e de empoderamento.

Observamos que no decorrer do texto, o educador joga luz a pós-alfabetização. Momento por ele compreendido como de aprofundamento e diversificação da aprendizagem. O que para nós, reforça a ideia de que a educação é um processo permanente e emancipatório.

Dentre as dezessete cartas que compõem o livro, as cartas de número 3 e 5 nos chamaram a atenção por registrarem o trabalho freiriano de alfabetização no país, e analisarem o trabalho desenvolvido a partir da realidade local e da valorização da cultura e do saber popular. Na Carta de número 3 datada de janeiro de 1976, por exemplo, identificamos a necessidade de conhecer a realidade do país em sua complexidade, com os desafios da pós-independência, enquanto a Carta 5

foca na importância de identificar e utilizar o "crioulo" como língua para a unidade e identidade, valorizando os conhecimentos e a cultura das/os próprias/os alfabetizadas/os.

No decorrer de nossos estudos, especificamente da carta número 3, observamos que seu conteúdo é dotado de um DNA marxista, que direciona para as relações de produção na organização da discussão sobre as orientações que deveriam prevalecer na educação popular da ex-colônia, privilegiando as atividades educativas fundamentadas nas necessidades de produção, na escolha da produção do arroz, por exemplo, como unidade temática.

Em um trecho da carta, Freire apresenta uma argumentação sobre essa questão:

A ligação do trabalho ao estudo, do trabalho socialmente útil, fecundo e criador [...] na transição que vivemos de uma sociedade sem exploradores e nem explorados, persegue dois objetivos: De um lado eliminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, de cuja superação total ainda estamos longe; de outro, possibilitar o autofinanciamento gradativo da educação, sem o que não poderia ser, em nossas condições democratizadas (Freire, 1977, p. 72).

A partir dela, constatamos a sensibilidade de Freire para os desafios da Educação Popular num contexto de reconstrução nacional. A necessidade de integrar a educação a produção, a necessidade de integrar os valores do trabalho, entender o trabalho como princípio educativo, e vincular a educação a cultura local.

Percebemos que a carta de número 5 apresenta estas mesmas orientações, chamando a atenção para o desenvolvimento de uma proposta que contemplasse toda uma área agrícola "em si mesma" como um círculo de cultura. Na carta, esta solicitação vem acompanhada da seguinte justificativa:

Assim, a experiência existencial da população, como um todo de a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como matriz de todo o querfazer educativo, não só no plano da alfabetização e da pós-alfabetização de adultos, mas também na educação de crianças e adolescentes (Freire, 1977, p.141).

Neste sentido, observamos que Paulo Freire ao chamar a atenção para a relação entre educação e produção, atentava as/os educadoras/es que enquanto contexto concreto em que se dá a prática produtiva, ela é também contexto teórico, no qual se pensa sobre aquela prática. estabelecendo assim, o movimento dinâmico entre prática e teoria no contexto mesmo da prática.

No decorrer da carta, Freire destaca a importância da língua nacional³⁷, o crioulo, como elemento central para a identidade e a unidade do país. Constatamos que para Freire, a utilização do crioulo no processo educativo se constituía em uma estratégia para valorizar o saber popular e construir a identidade cultural dos guineenses, rompendo com a herança colonial, mostrando a atenção específica que a educação de natureza freiriana deve atribuir aos contextos locais.

Encontramos nas últimas linhas da Carta de número 5, a seguinte orientação freiriana:

O problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se dá ao esforço de sua recriação. E nesse esforço de recriação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental (Freire, 1977, p. 173).

Especificamente, no momento de reflexão das Cartas de número 3 e 5, as professoras Darlene, Kelly, o professor Saulo e a professora Jacira manifestaram-se dizendo:

Darlene: *Transportando as provocações de Freire para o nosso contexto educativo, vejo isto sendo materializado, por exemplo, nas variações linguísticas que vão se projetando no espaço da escola e que não são inscritas como objeto legítimo de estudo, mas que*

³⁷ A seleção da língua a ser trabalhada nesse processo de alfabetização, foi a mais aguda dentre as dificuldades enfrentadas. Ver com mais riqueza interpretativa em: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília-DF; UNESCO, 1996.

fazem parte do cotidiano linguístico de nossos alunos, e que infelizmente, não habitam os espaços e tempos do currículo escolar.

Kelly: Além disso, fico aqui pensando que somos conhecidos como um povo rico em cultura, a nossa culinária é apreciada mundialmente. Em nosso estado práticas culturais se entretecem, seja no bailado do carimbó, do tecnobrega e rara as vezes conseguimos transformar essas manifestações em temas geradores de formação de nossos alunos.

Saulo: Vejo que Paulo Freire, nos convida a pensarmos em desvios, intersecções e rotas de fuga para realizarmos uma educação emancipatória no cotidiano educativo da escola capitalista. Que como bem pontuou a professora Andreza, é orientada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, agregada ao discurso neoliberal atualmente presente no campo da Educação.

Jacira: Quando Paulo Freire chama a atenção para a importância da valorização do crioulo, língua materna dos guineenses, está nos dizendo que a língua é a fala da terra, é o que nos une como comunidade, é nossa identidade. Também concordo com a professora Darlene, quantas vezes somos desterritorializados e desterritorializamos nossos alunos.

Compreendi neste momento que o que as professoras e o professor estavam visualizando a partir da leitura freiriana, é que há uma potência transgressora nos saberes inscritos nos corpos das/os educandas/os, que merece atenção.

Concluimos que a obra *Cartas à Guiné-Bissau* é um convite a reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, humanizadora e igualitária. É um livro que nos inspirou a buscar como Freire uma Educação Física Popular que liberte, que conscientize e que transforme.

No final do estudo do texto, nos sentimos não como sujeitas/os que realizaram a leitura de um livro para uma formação específica. Mas como pessoas que

conheceram um pouco mais sobre a vida e obra de Paulo Freire, a partir de seus próprios relatos e reflexões. Como pessoas que não só conheceram a experiência educacional da Guiné-Bissau, mas que também foram incentivadas a questionar e a buscar novas formas de construir o mundo, onde a educação seja de fato um instrumento de libertação, desde os nossos territórios.

As imagens-epígrafe a seguir, ao serem incorporadas a esta narrativa, ajudam a imortalizar as experiências vividas:

Imagem-epígrafe 09: Encontro formativo.



Fonte: Dados da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 10: Encontro formativo.



Fonte: Dados da empiria (2025).

4.3 Encontro com o educador do ato político (**o menino conectivo**).

Inspiradas/os pelo jeito de pensar e agir de Paulo Freire, decidimos prosseguir com nossos estudos e reflexões com/sobre Paulo Freire, por meio da cartografia. Essa estratégia de estudo floresceu após as leituras e problematizações das obras estudadas (**carregadas de atravessamentos**) e principalmente, pelas ponderações apresentadas pelo educador Moacir Gadotti no texto “**A conectividade radical de Paulo Freire**. Algumas notas para esperar em tempos obscuros”, de (2020), que nos auxiliou a entender que o grande legado de Paulo Freire ao retornar ao Brasil após o exílio foi a sua dimensão conectiva.

É importante dizer que a cartografia foi escolhida por ser um método de investigação que compreende o conhecimento como invenção de si e do mundo. Por ter como vocação primeira acompanhar processos de produção e por fazer do conhecimento um trabalho de invenção. Por não ter a pretensão de isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Mas, compreender a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Desta forma, partindo da compreensão de que a cartografia se processa por meios de pistas que orientam o percurso da investigação, iniciamos os movimentos cartográficos movidas/os pelo desejo de nos encontrarmos com o Paulo Freire após o exílio por três pistas:) *a produção freiriana editada após Freire ter regressado para o Brasil; 2) as narrativas presentes na produção de seus principais intérpretes; 3) as entrevistas concedidas por Paulo Freire e lives ou testemunhos vivos de pesquisadoras/es de sua pedagogia.*

É importante dizer que estabelecemos as pistas para direcionar as nossas ações, considerando os efeitos do processo de pesquisar. Ao longo de todo o processo, mantivemos vigilantes em relação às imprevisibilidades da investigação. Partimos do entendimento que essas três pistas apresentam múltiplas conexões, complexidades e heterogeneidades, formando uma espécie de rizoma³⁸ (**mapa móvel**) que nos possibilitaria mapear e acompanhar nosso encontro com Paulo Freire após o exílio de forma conectada e espiralada.

³⁸ Ver com mais força a ideia de rizoma em: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. Letras, 1995.

Coerentes com tal compreensão, nos mobilizamos em três coletivos de forças³⁹: 1) *um coletivo que ficou responsável em mapear a produção freiriana editada após Freire ter regressado para o Brasil* – que foi composto pelas professoras Jacira, Cristina e Kelly; 2) *um coletivo ocupado no mapeamento da produção intelectual dos principais intérpretes da obra freiriana* – constituído pelo professor Nicolas e pelas professoras Andreza e Raisinery; 3) *um coletivo responsável por mapear as narrativas presentes em entrevistas concedidas por Paulo Freire e em lives ou testemunhos vivos de pesquisadoras/es de sua pedagogia* – composto pela professora Darlene, Saulo e Eu.

Acordei com o grupo que mesmo estando inserido no coletivo responsável em seguir as pistas das narrativas presentes em entrevistas concedidas por Paulo Freire e em lives ou testemunhos vivos de pesquisadoras/es de sua pedagogia, atuaria no decorrer de todo o processo como escutadeiro das/os sujeitas/os. A/o costureira/o⁴⁰ é uma/um sujeita/o que desenvolve uma escuta atenta, vigilante, flutuante e aberta aos encontros. É uma escuta capaz de capturar os saberes produzidos no cotidiano. Uma escuta que leva a/o escutadeira/o à compreensão do modo de ser e viver de um determinado povo e orienta o processo de descobertas e produção do conhecimento.

Foi acordado, que cada coletivo de forças por estarem do lado de dentro da experiência cartográfica, socializaria suas descobertas com os demais coletivos,

³⁹ No contexto dessa experiência é entendido como sendo um processo de formação grupal que mergulha nas intensidades do objeto do conhecimento e faz da aprendizagem uma invenção de si e do mundo presente dando língua para afetos que pedem passagem. Ver mais e melhor a ideia de coletivo de forças em: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

⁴⁰ Ver com mais força a ideia de escutadeiro em: CORREIA, Mesaque Silva. Amazonizando o currículo Crítico-Libertador da Educação Física: cartografias desejanter de estudantes da Amazônia paraense. In: BOSSLE, Fabiano; PROSDÓCIMO, Eliane; MALDONADO, Daniel Texeira. **As experiências da Teoria Crítico-Libertadora com a Educação Física Escolar**. Florianópolis – SC: Editora Tribo da Ilha, 2024, p. 106-129

sinalizando os caminhos percorridos, as interações e os movimentos realizados. Portanto, partindo-nos da compreensão de que o conhecimento é invenção de si e do mundo, tencionamos a partir das linhas que se traçaram, marcar pontos, estabelecer conexões, realizar movimentos, deslocar para outros lugares na tentativa de acompanharmos as conectividades realizadas por Paulo Freire após ter regressado para o Brasil para se reinventar e reinventar o mundo.

Importante ressaltar que não objetivamos com as ações descritas realizar uma revisão da literatura da produção freiriana ou coisa parecida. Almejamos nos encontrar com Paulo Freire por intermédio das interações que ele promoveu com as pessoas e com o mundo, em determinados contextos e tempos históricos por meio de seus próprios relatos presentes em suas produções textuais ou em suas interações corpóreo-verbais; em outros momentos, por meio dos depoimentos e análises daquelas/es que conviveram com Freire ou se dedicam ao estudo de sua vida e obra. Desta forma, estabelecemos que no movimento cartográfico, cada coletivo de forças mediante o mapeamento realizado, selecionaria três fontes que poderiam melhor sinalizar nosso encontro com Paulo Freire.

O movimento cartográfico se processou em três etapas: 1) mapeamento das fontes; 2) reflexão problematizadora pelos coletivos de força sobre as fontes levantadas, visando traçar linhas, marcar pontos e estabelecer conexões com as significações encontradas nas fontes; 3) Realizar os movimentos de destacar as três principais fontes que nos ajudariam a identificarmos as conectividades realizadas por Paulo Freire após ter regressado para o Brasil para se reinventar e reinventar o mundo; 4) Comunicação entre os coletivos sobre o processo realizado e conhecimentos produzidos para anúncio do inédito viável.

Desta forma, nos quadros 1, 2 e 3, apresentamos as fontes: obras, interlocutoras e lives, selecionadas por cada coletivo de força. Didaticamente falando, o quadro – 1, apresenta as obras selecionadas pelo primeiro coletivo que ficou responsável em mapear a produção freiriana editada após Freire ter regressado para o Brasil. Como podemos observar no quadro-1 abaixo:

Quadro – 1: Obras Selecionadas

Autoria	Biografia	Obra	Local e ano de publicação
Paulo Freire	Cidadão recifense, brasileiro, do mundo.		Editora Cortez, 1991.
Paulo Freire	Cidadão recifense, brasileiro, do mundo.		Editora Cortez, 1992.
Paulo Freire	Cidadão recifense, brasileiro, do mundo.		Editora Paz e Terra, 1996.

Fonte: Dados da empiria.

O quadro – 2 contém as três produções organizadas por seus principais intérpretes, selecionadas pelo segundo coletivo de forças:

Quadro – 2: Obras Selecionadas

Autoria	Biografia	Obra	Local e Ano de publicação
	Foi um amigo, colaborador e biógrafo de Paulo Freire, tendo sido um de seus		

Moacir Gadotti

principais divulgadores e o presidente de honra do Instituto Paulo Freire. Participou ativamente da obra de Freire, escrevendo sobre a atualidade de seu pensamento e defendendo a construção de uma escola cidadã, que se baseia no diálogo, na democracia e na formação de uma comunidade escolar participativa.



Editora Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996.

Sérgio Haddad

É um educador e pesquisador brasileiro que se destaca como um dos mais importantes estudiosos da vida e obra de Paulo Freire. Haddad, que também é biógrafo de Freire, dedicou grande parte de sua carreira a analisar, divulgar e atualizar o pensamento do patrono da educação brasileira.



Editora Todavia, 2019.

Carlos Alberto Torres

É um sociólogo educador, que se dedica a estudar e divulgar o pensamento freiriano, culminando na edição de importantes livros e obras sobre o tema.

Francisco Gutiérrez**Francisco Gutiérrez**

Pesquisador do trabalho freiriano, com ênfase na educomunicação e na ecopedagogia como forma de promover a cidadania planetária e a consciência ecológica, em alinhamento com os



Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

José Eustáquio Romão**Moacir Gadotti****Walter Esteves Garcia**

princípios freirianos de transformação social.

José Eustáquio Romão

Amigo próximo e colaborador de Paulo Freire, além de ser um dos fundadores do Instituto Paulo Freire. Romão dedicou-se a estudar e disseminar a obra de Freire.

Moacir Gadotti

Foi um amigo, colaborador e biógrafo de Paulo Freire, sendo considerado um de seus principais divulgadores e o presidente de honra do Instituto Paulo Freire. Participou ativamente da obra de Freire, escrevendo sobre a atualidade de seu pensamento e defendendo a construção de uma escola cidadã, que se baseia no diálogo, na democracia e na formação de uma comunidade escolar participativa.

Walter Esteves Garcia

Um dos idealizadores do Instituto Paulo Freire. Trabalhou em parceria com Freire, na concepção do instituto, é autor e coordenador de livros na área da educação e atua como especialista em desenvolvimento científico e tecnológico, inclusive para a UNESCO e o Pnud.

Fonte: Dados da empiria.

O quadro – 3 é composto por uma obra resultante de uma entrevista concedida por Paulo Freire ao educador Adriano Nogueira, editada no formato de livro. Também inclui uma live realizada pelo educador Paulo Roberto Padilha no canal “iPF.Tv” com o educador Carlos Rodrigues Brandão intitulada: “Reinventando Freire com Carlos Rodrigues Brandão”, além dos conhecimentos produzidos em uma conversa com a professora Mary Fernandes, agrônoma paraense servidora da escola Bosque, que atua no projeto “Horta do Conhecimento”, reinventando a pedagogia freiriana diariamente.

Quadro – 3: Obras Seleccionadas

Autoria/interlocutora	Biografia	Título da obra Interlocutora	Local e Ano de publicação
Adriano Nogueira	Estudioso da Filosofia freiriana. É um educador que contribui para os estudos e aprofundamentos da obra freiriana.		Cabral Editora GEIC, 1996.
Local de acesso	Apresentador	Título da Live	Endereço de acesso:
iPF.Tv	Educador Paulo Roberto Padilha.	Reinventado Freire com Carlos Rodrigues Brandão	https://share.google/aerhp7DG12uiP3nY3
A interlocutora	Biografia	Trabalho que desenvolve	Tempo de atuação na escola
Mery Fernandes	Educadora paraense – que tem sua prática educativa germinada pelo pensar e agir freiriano. Em seu convívio diário com as/os filhas/os da	Horta do Conhecimento	26 anos



terra, busca ver com a alma o que o olhar não podem ver. Sua ação carregada de afetos, palavra nenhuma alcança. Incoerente denominar o que ela é, é uma prática que não se explica, se vive.



Fonte: Dados da empiria.

Após o movimento cartográfico inicial, iniciamos o processo de socialização coletiva do mapeamento feito, das reflexões realizadas pelos coletivos de força sobre as fontes levantadas, as linhas, os pontos e conexões estabelecidas com as significações encontradas nas fontes.

As fontes nos permitiram identificar que ao regressar para o Brasil em 7 de agosto de 1979, Paulo Freire estabeleceu vínculo com as universidades Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde se dedicou ao ensino, à orientação de estudantes e à participação em congressos, encontros, conferências, entrevistas e conversas. No texto "**Paulo Freire: uma bibliografia**", que foi organizado por Moacir Gadotti, encontramos que, Paulo Freire ao retornar para o Brasil, organizou edições de livros. Ele também recebeu convites para participar de diversas atividades acadêmicas fora do país. Que, apesar das inúmeras críticas e resistências de natureza diversa, no decorrer deste período, tanto no Brasil como em diversos outros países do mundo, presenciamos à consolidação e o reconhecimento da relevância da sua produção. O trabalho cartográfico por nós realizado possibilitou identificar que uma das vias em que este reconhecimento aconteceu foi a partir de prêmios, títulos e homenagens que recebeu em cerca de três dezenas de universidades no Brasil, na América e na Europa.

Na live realizada pelo educador Paulo Roberto Padilha com Carlos Rodrigues Brandão, intitulada: “*Reinventando Freire com Carlos Rodrigues Brandão*”, descobrimos que após Paulo Freire ter retornado ao Brasil, sua produção bibliográfica foi bastante extensa devido ao interesse despertado por sua obra. As colocações do educador Carlos Rodrigues Brandão, que no contexto do movimento cartográfico se apresentaram como importante dispositivo (**mapa**) para entendermos as interações freirianas pós-exílio, nos fizeram perceber que o interesse do mundo pela obra freiriana aconteceu em certa medida pelos resultados de suas reflexões e análises que quase sempre eram imediatamente submetidos ao debate, mediante entrevistas ou comunicações provisórias, posteriormente retomadas em outros textos reformulados ou mais elaborados.

O mapeamento da produção freiriana publicada após Freire retornar ao Brasil funcionou como uma janela de possibilidades ilimitadas para entendermos mais profundamente sua produção intelectual e nos aprofundarmos em sua maneira de ser e estar no mundo e com o mundo. Permitiu-nos perceber que na maioria dos livros publicados nesse período há um retorno a temas anteriormente abordados pelo educador.

Entre um anúncio e outro, cafés e pupunhas, foi detectado que era próprio do estilo de trabalho de Paulo Freire a permanente revisão de suas colocações. Observamos que antigas preocupações eram reexaminadas e, em alguns casos, até mesmo reformuladas a partir de novas reflexões e leituras ou de perguntas, entrevistas e conversas com outros intelectuais, colegas, educandas/os, educadora/es e público em geral.

Verificamos que em boa parte, os trabalhos publicados no Brasil podem ser entendidos como produto do esforço da consolidação e divulgação de posições de

temas que o acompanham ao longo de toda sua atividade. Encontramos nessas publicações, além de outros temas, por exemplo, extensos ensaios sobre a natureza política da educação e sobre a impossibilidade da neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias (**um dos assuntos centrais da obra “Cartas à Guiné-Bissau”**). Encontramos outros temas como, o diálogo, a democracia, a conscientização, a corporeificação das palavras, o multiculturalismo, o voluntarismo, o mecanicismo, o espontaneísmo, o autoritarismo e a presença da ideologia na educação, as massas populares como hospedeiras das ideologias dominantes, os conteúdos do processo educativo, o aprendizado dos conteúdos sempre sob a perspectiva das exigências da libertação, a necessidade da permanente reflexão sobre o que se aprende, para que e para quem interessa o que se aprende, quais as relações entre a educação e as intervenções no mundo, as características das interação educadora/or-educanda/o, etc.

O texto **“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”** é um bom exemplo desse permanente esforço de reflexão de Paulo Freire sobre suas posições e atividades. Nele, Freire faz referência ao processo realizado, afirmando: “[...] é como estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares de minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela Pedagogia do oprimido” (Freire, 1992, p. 13).

Ou então, a propósito das experiências vividas no Chile, como recurso de compreensão do que fizera no Brasil:

No fundo, eu procurava reentender as tramas, os fatos, os efeitos em que me envolvera. A realidade chilena me ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências e estas revisitas, me ajudam a compreender o que ocorria e poderia ocorrer no Chile (Freire, 1992, p. 44).

No mergulho cartográfico na obra em tela, verificamos que toda a primeira parte do livro é assim dedicada a essa persistente rememoração de ocorrências na infância, na mocidade, nas primeiras atividades profissionais, e no começo da maturidade, “quando a Pedagogia do Oprimido era anunciada e foi tomando forma, primeiro na oralidade, depois graficamente” (Freire, 1992, p. 12).

Percebemos que na revisão da Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire encontra a oportunidade de proceder o levantamento e a constatação das principais críticas realizadas aos trabalhos anteriores. Críticas que se estendem à sua linguagem (**ao gosto pelo emprego de metáforas, ao “machismo” expresso no uso de regras de concordância definidas a partir do gênero masculino**), ao mecanicismo e também as proposições idealistas envolvidas na busca pela conscientização, a falta da percepção da existência de classes sociais, ao não reconhecimento da luta de classes como motor da história, à desconsideração da importância do estudo dos conteúdos no processo educativo, etc.

Tanto na obra “**Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**”, com nas ponderações apresentadas por Carlos Rodrigues Brandão e no texto “**Paulo Freire: uma biobibliografia**”, organizado por Moacir Gadotti, identificamos o discurso comum de que as análises freirianas desenvolvidas em respostas a diferentes críticas constituem um dos pontos altos da produção freiriana pós-exílio. O que nos levou a inferir que o texto Pedagogia da Esperança realmente merece uma leitura cuidadosa de todas/os as/os profissionais da educação. Concluímos que, entre todos os livros publicados pelo educador, é talvez o que oferece uma visão mais abrangente das principais orientações e sua práxis.

O movimento cartográfico, ao ir ao encontro do movimento de força do pensar freiriano, nos permitiu constatar que alguns livros publicados após o retorno de Paulo

Freire para o Brasil têm especial significado para o desenvolvimento da educação, em todos os níveis de ensino. Sobre essa questão, o coletivo de força que ficou responsável em mapear a produção freiriana editada após Freire ter regressado para o Brasil – composto pelas professoras Jacira, Cristina e Kelly, socializou com os demais coletivos, que no decorrer do estudo das obras levantadas, encontraram importantes reflexões em “**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**”, de 1996 e “**Professora, sim, tia não: cartas a quem ousa educar**”, de 1993, sobre questões que a educação escolar frequentemente coloca para professoras/es e demais agentes envolvidos no processo educativo.

Jacira manifestou ao grupo que em “**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**”, Freire apresenta as/os educadoras/es orientações para desenvolvimento da prática educativa, entre elas, a corporeificação das palavras pelo exemplo. Disse Jacira:

Jacira - *Lemos em Freire, que o professor que realmente ensina, que realmente trabalha rigorosamente os conteúdos educam pelo exemplo, ao vivenciar em suas ações aquilo que pronuncia através das palavras, rejeitando uma narrativa muito comum entre nós, professores de Educação Física - “faça o que mando e não o que eu faço”. Ficou claro para mim, que para Paulo Freire, não existe a possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa que falte à corporeidade. Para ele, pensar certo é fazer certo.*

Por meio da compreensão de Jacira, o coletivo responsável em mapear as narrativas presentes em entrevistas concedidas por Paulo Freire e em lives ou testemunhos vivos de pesquisadoras/es de sua pedagogia – composto pela professora Darlene, Saulo e Eu, pontuou que no texto “**Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**”, de 1996, organizado pelo educador Adriano

Nogueira, encontrou um Paulo Freire que ao refletir sobre as características da/o educadora/or de postura progressista, compreende as/os sujeitas/os como corpos **(em toda sua complexidade)**, com capacidade de expressão e linguagem pelo movimento. Um Paulo Freire que entende a necessidade de a práxis educativa desenvolver epistemologias dos corpos, que possibilitem as/os educandas/os a desenvolverem a consciência de si, das/os outras/os e do mundo, considerando-o como algo temporal e histórico. Que a educação de natureza progressista ao corporificar as palavras pelo exemplo, entende que o ser humano a cada momento é, ele próprio, o objetivo amplo de todo o processo educativo, por isso, quando a educação reduz o movimento humano a aprendizagem de habilidades e destrezas motoras, torna-se limitante para a politização, limitante para o gosto prazeroso com o qual as pessoas se descobrem capazes de aprender, deixando de transformar o movimento humano em consciência.

Assinalo que neste momento do processo formativo, o grupo de professoras/es se deu conta que estava diante de uma política cognitiva — a qual entende que a aprendizagem se processa pelas relações que o ser humano estabelece como o mundo, com as pessoas, com o próprio conhecimento e consigo mesmo. Que essa perspectiva exige uma nova forma de desenvolvimento da prática educativa que habite o território existencial da/o outra/o. Observou que Freire trabalha com uma cognição sem ser cognitivista, pois não considera a cognição como um processo de desenvolvimento da inteligência, mas uma cognição que leva em consideração o corpo, a história, os afetos, a dimensão social e cultural do conhecimento. Pois em seu entender: “a capacidade de cognição do Ser Humano é mais ampla do que quantificações curriculares. Capaz de conhecer conteúdos da

Cultura, o Ser Humano é também, capaz de conhecer a si mesmo como criador de cultura” (Freire, 1996b, p. 13).

Quanto mais mergulhamos no território freiriano, mais perdemos as certezas abstratas e esquematizadas que orientaram o processo cartográfico inicial. No entanto, ao nos perdermos, encontramos a força, os modos concretos e singulares de sua expressão, bem como a conectividade entre pensamento e ação. No processo de se avizinhar e habitar o campo investigado, nos deparamos com um universo político-educacional muito plural e rico.

Na obra: “*A Educação na cidade*”, publicado por Freire em 1991, cujo objetivo foi apresentar um relato introdutório sobre o que estava sendo realizado por Freire e por sua equipe na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, encontramos em algumas passagens certa refutação às críticas que recebeu sobre sua desatenção ao papel dos conteúdos na prática educativa.

Com a atenção ligadas nos processos, verificamos que Paulo Freire reitera, em “*A Educação na cidade*”, algumas observações já registradas na carta de número 3 das “*Cartas a Guiné-Bissau*” (1978, p. 121). Igualmente repetidas em “**Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**”, essas observações apresentam nesse livro a seguinte explicação:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior — o ato de conhecer — fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo (Freire, 1992, p. 110).

Atentamos que, em afirmação reiterada, Freire acrescenta ao estudo do conteúdo sua dimensão inequivocadamente política:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não levem a

sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados (Freire, 1992, p. 135).

Nossa atenção cartográfica ao estudo da obra “**Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, permitiu a identificação que Paulo Freire ao referir-se a sua gestão como secretário municipal de educação da capital, observa que:

[...] hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. Essa foi uma das tarefas que me entreguei, recentemente, tantos anos depois da constatação de tal necessidade, de que tanto falei em trabalho acadêmico de 1959 [...] (Freire, 1992, p. 136).

Por meio do relato de Freire, ficou nítido para nós, que a dimensão política das atividades em educação efetivamente permanecia nas manifestações do educador em suas atividades à frente a Secretaria de Educação municipal, como pode ser observado no livro “A Educação na Cidade”, composto a partir de entrevistas realizadas entre os primeiros meses após a posse e o começo do segundo ano de administração na secretaria. A obra, com o prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, inclui entrevista concedidas por Paulo Freire a revistas e outras publicações no Brasil e no exterior, a um sindicato de trabalhadores do ensino e a algumas/alguns estudiosas/os da Educação Popular. Inclui também a transcrição de uma carta de despedida do cargo de secretário, em maio de 1991. Identificamos que as questões colocadas pelas equipes de entrevistadores davam a Paulo Freire a oportunidade de reiterar ideias e propostas defendidas ao longo de

suas atividades, mas agora sob a perspectiva da administração de uma rede de escolas públicas de ensino fundamental.

Vimos que no prefácio, Gadotti e Torres apresentam os objetivos da administração de Paulo Freire na Secretaria da Educação:

1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares — virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais e famílias, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo o esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto e grande objetivo da gestão — não poderia ser de outra maneira — é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (Freire, 1991, p. 14-15).

Entre uma observação e outra, um traçar de linhas, estabelecimento de pontos e conexões, consideramos razoável afirmarmos que a ênfase em todos esses objetivos incide sobre a dimensão política das práticas educativas, o que nos leva identificar com mais intensidade as suas ações como ato político. Por exemplo, nas ações sobre conteúdo do ensino, na defesa da necessidade de participação coletiva na construção do saber e em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, na relação composta entre a educação escolar e a formação de pessoas críticas com plena possibilidade de atuação na vida social, nas afirmações sobre a construção da solidariedade de classe.

Uma questão que não passou despercebida aos olhos do grupo, foi que na obra “A Educação na cidade”, especificamente na página 17, contém algumas afirmações sobre melhoria nas taxas de aprovação, sobre a boa imagem da Secretaria de Educação junto à população e sobre a melhoria relativa dos salários do magistério municipal. Mas não apresenta avaliações dos resultados alcançados em suas propostas mais amplas de atuação. Entretanto, ao cruzarmos informações,

encontramos no decorrer das fontes que por envolverem processos de maturação mais demorados, as propostas de natureza política dependem de mais tempo do que o disponível em quatro anos de administração. Entretanto, a gestão de Paulo Freire no ensino municipal deixou consequências significativas (Gadotti, 1996; Torres, et al, 2008).

Na Live “*Reinventando Freire com Carlos Rodrigues Brandão*”, Brandão menciona, por exemplo, o reencontro entre o programa de atuação da Secretaria de Educação com as propostas consolidadas nas intensas discussões que envolviam as/os educadoras/es brasileiras/os nas últimas décadas. Como por exemplo: nos congressos e nos diferentes encontros de educadoras/es, as discussões sobre a gestão dos sistemas escolares e sobre a elaboração do projeto pedagógico das escolas desenvolverem-se sempre subordinadas aos objetivos maiores de universalização do atendimento e de melhoria da qualidade do ensino. Sob essa perspectiva, tanto a administração dos sistemas quanto os projetos pedagógicos de escolas envolviam o diálogo entre os agentes da escolaridade e ampla participação de educadoras/es e representantes das comunidades, processos em geral entendidos como relevantes na busca de melhor desempenho.

Entretanto, Brandão esclarece, que, ao mesmo tempo em que as ideias sobre a importância do planejamento democrático adquirem maior impulso e se consolidam no discurso de educadoras/es, alargava-se progressivamente a distância entre a prática desses procedimentos e os valores que estavam nas suas origens. Segundo o educador, a prática política na educação escolar incorporou as palavras planejamento, propostas, programas de gestão, projeto pedagógico das escolas, sem comprometer-se com os objetivos que estavam por trás da insistência da adoção dos procedimentos. No decorrer da Live, o educador é enfático na afirmação

de que, a apresentação de programas ou planos de gestão generalizou-se, mesmo nas administrações absolutamente avessas ao respeito a valores e ideias ou à adoção de quaisquer critérios reguladores das atividades. Que a prática de elaboração de projetos pedagógicos das escolas seguiu o mesmo caminho: ressalvadas as raras exceções, naquele tempo histórico, apresenta-se às escolas como exigência burocrática, a ser superada com o menor esforço possível, sem envolver muita perda de tempo de professoras/es e outras autoridades escolares.

Freire nos mostra em “A Educação na Cidade”, através de situações exemplares do reencontro dos procedimentos administrativos com os valores em que encontraram as suas origens. Na entrevista produzida no item intitulado “*para mudar a cara da escola*”, a equipe da Revista Nova Escola começa a apresentar ao secretário uma questão sobre as características diferenciais do programa (**proposta**) do Partido dos Trabalhadores da Secretaria da Educação. Verificamos que a entrevista seguinte, concedida ao Jornal Psicologia, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, a existência de uma pergunta sobre o projeto pedagógico que estaria sendo implantado pela secretaria nas escolas da rede. As respostas de Paulo Freire a essas e as demais questões que lhe foram colocadas pelos entrevistadores são exemplares, enquanto recuperação dos valores que inspiraram as discussões das/os educadoras/es sobre a gestão dos sistemas públicos de ensino e o planejamento das atividades das escolas públicas.

Ao habitarmos o território existencial de “A Educação na Cidade”, identificamos o valor simbólico da presença de Paulo Freire como secretário de educação na capital. As pistas presentes no território nos levaram a compreender que Paulo Freire ao mesmo tempo em que criava condições para organização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) e participava de sua

coordenação, de certa forma reencontrava seus primeiros tempos de militância na Educação Popular no Brasil, envolvia-se, agora, como secretário, na luta pela expansão e pela melhoria da escola pública de ensino fundamental.

Tantos nos escritos de Gadotti (1996) como no texto “O educador: um perfil de Paulo Freire” de 2019, de Sérgio Haddad, encontramos que ao retornar para o Brasil, Paulo Freire defrontou-se com um peculiar quadro de ideias envolvendo as práticas educativas acessíveis às classes populares. Reencontrou no Brasil antigas/os companheiras/os e uma numerosa legião de admiradoras/es com experiência nas práticas da Educação Popular de jovens e adultos, na Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), ou remanescentes de diversos movimentos de educação populares realizados no país. Os limites impostos pelo regime militar vinham sendo progressivamente alargados, sob estas novas condições de opção e de liberdade, ampliando o quadro de eventuais militantes, amplas parcelas da juventude universitária encontravam na história da Educação Popular e nas publicações do educador um estimulante desafio.

Nossa experiência de engajamento na obra “**O educador**: um perfil de Paulo Freire”, nos fez perceber que naquele tempo histórico (de retorno de Freire para o Brasil), havia também uma escola de ensino básico que vinha progressivamente sendo conquistada pelas populações até pouco tempo excluídas das oportunidades escolares. Mas, essa era uma escola do Estado, e o Estado, no Brasil, desde 1964, mais ainda, a partir do Ato Institucional nº 5, de 1968⁴¹, era visto como algo perigoso e aversivo por grande parte dos segmentos mais generosos dos militantes da luta

⁴¹Foi um decreto promulgado em 13 de dezembro de 1968, durante a ditadura militar brasileira, pelo então presidente Arthur da Costa e Silva. É considerada a ação mais dura do regime, suspendendo direitos e garantias individuais, permitindo a cassação de mandatos e direitos políticos, fechando o Congresso Nacional e endurecendo a censura e a repressão. Ver com mais riqueza de detalhes em: Lopes; Faria Filho; Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. ed. 3ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

pela valorização das condições de vida das classes populares. A desconfiança diante das instituições mantidas pelo Estado era, assim, perfeitamente compreensível, mesmo quando alcançava um dos mais caros objetos das lutas populares no campo da educação.

Uma grande prova de que esse embate é equivocado. Além de equivocado, é negativo em suas consequências, porque coloca em lados opostos educadoras/es igualmente comprometidas/os com o atendimento aos interesses educacionais das classes populares. Foi o encontro do coletivo de forças 3 com a professora **Mary Fernandes** – Educadora paraense – servidora da Escola Bosque (**Local de investigação, mantida pelo Estado**) que tem sua prática educativa germinada pelo pensar e agir freiriano, que no contexto de nossa investigação cartográfica exerceu a função de dispositivo experimental por possibilitar o coletivo testemunhar na prática a materialização da educação de natureza freiriana. Apresentando-se como testemunha fidedigna, de que mesmo no contexto da escola burguesa, a Educação Libertadora pode e deve ser realizada por educadoras/es progressistas.

A professora Mary Fernandes, formada em Agronomia, é uma autêntica educadora freiriana. Dona de um saber próprio, diferente, mas não desigual, está à frente do projeto “Horta do Conhecimento”. A “Horta do Conhecimento”, faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque desde a sua fundação em 1996, o qual vem sendo um espaço de grande valor pedagógico que propicia as/os educandas/os vivências práticas e teóricas sobre educação ambiental, alimentar e nutricional, se caracterizando como um instrumento a mais de reflexão sobre questões ambientais e alimentares, onde as/os estudantes têm possibilidade de construir conhecimentos significativos e reforçar a importância de se ter e manter hábitos alimentares saudáveis no seu cotidiano escolar e comunitário.

Ao falar da Horta do Conhecimento, a professora Mary Fernandes explicou ao grupo que:

Mery Fernandes: *o projeto Horta é um espaço de aprendizagem, prático e interdisciplinar, com uma abordagem contextualizada da realidade do ambiente escolar e planetária, onde as crianças fazem comparações, descobertas e identificam as sensações, aprendem sobre a própria existência, o ciclo da vida e a fundamental importância de respeitar o meio ambiente.*

Nos explicou que o projeto segue os itinerários da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, visando fomentar uma educação que estimule a consciência crítica e a autonomia das/os educandas/os, utilizando o diálogo como estratégia central. Com os olhos brilhando, os braços dançando e voz com tonalidades oscilantes, nos disse que na Horta do Conhecimento, independente de qual seja o objeto da aprendizagem, o conhecimento prévio das/os estudantes são o ponto inicial do processo de aprendizagem.

Durante nossa conversa, a professora Mary Fernandes, enquanto falava, deslocava-se pelos ambientes da horta, apresentando-nos as plantas, acariciando suas folhas e flores, bem como a terra, até chegar à sua sala de aula. Quando chegou a sala de aula, solicitou ao grupo que voltasse seus olhos para o centro da sala e, segurando um graveto nas mãos, pronunciou as seguintes palavras:

Mary Fernandes: *Vejam, aqui a sala de aula é substituída por Círculo de Cultura, as/os educandas/os são compreendidas/os como participantes de grupo de discussões, eu não me considero uma professora, embora seja, mas sim uma coordenadora de debates, eu sempre digo aqui não temos aula, temos encontros de diálogo-problematizadores, os conteúdos são relacionados as situações existenciais capazes de desafiar as/os estudantes e de levá-los a assumir posições de reflexão crítica diante das condições dessa existência. Por meio*

desse processo educativo, visamos a emancipação e a transformação social.

As imagens-epígrafe que se juntam a narrativa apresentada apontam percurso, procedimentos, formas de encaminhamento do fazer educativo orientado pelo espírito, modo de ser, ver e fazer e refazer a educação de Paulo Freire.

Imagem-epígrafe 11: Entrada da Horta. **Imagem-epígrafe 12:** Organização do Círculo de Cultura.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 13: Círculo de Cultura.



Fonte: Arquivo da professora Mary Fernandes.

Imagem-epígrafe 14: Momento de experimentação.



Fonte: Arquivo da professora Mary Fernandes.

Imagem-epígrafe 15: Encontro dialógico.

Fonte: Arquivo da professora Mary Fernandes (2025).

Imagem-epígrafe 16: Experimentação.

Fonte: Arquivo da professora Mary Fernandes

Portanto, por meio das experiências vividas, percebemos que a questão certamente não está em rejeitar a escola conquistada pelas classes populares, mas, sim, em lutar, para realizar dentro dessa mesma escola os interesses das classes populares na educação, transformando em uma “escola pública libertadora” que seja capaz de promover a consciência crítica e a participação ativa da comunidade. Uma escola que se constitua em um espaço de diálogo e construção do conhecimento, buscando a transformação social através da educação.

Daí a relevância simbólica da conectividade de Paulo Freire para reinventarmos sua pedagogia no século XXI, e tornarmos quem sabe, a Educação Popular mais pública e a Escola Pública mais popular, fazendo assim, da escola pública, em todos os seus níveis de ensino, lugar legítimo e privilegiado campo de luta em favor da emancipação popular.

Portanto, após colocarmos em análise os movimentos cartográficos, nos encontramos com o educador do ato político, o menino conectivo que, ao retornar ao Brasil, rever algumas de suas posições, demonstrando sua natureza inacabada e

passa a dialogar sobre questões como interculturalidade, gênero, racismo, colonialismo e diferença, etc.

Sua conectividade é percebida no diálogo que estabelece com autores da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo. Foi um transgressor nato, transgrediu ao estabelecer diálogos entre cristãos e marxistas e reinventar Marx ao juntar as reflexões marxistas à categoria da subjetividade, dando importante passo na defesa de um socialismo humanista, um socialismo com liberdade.

Em nossos encontros com ele, tomamos consciência de que, além das teorias, dos questionários e das estatísticas, também somos confiáveis, nossos sentimentos, nossos afetos, nossa memória, nossa maneira de estar com o mundo e com as pessoas. Aprendemos que, se nós somos confiáveis, as/os estudantes, as pessoas com as quais dialogamos, como a professora Mary Fernandes, também são confiáveis.

Com Gadotti e demais estudiosas/os de sua filosofia, entendemos que as pedagogias postuladas por Freire são projetos de libertação/emancipação maiores que a simples produção de livros. Tomamos consciência de que elas precisam ser alargadas, "corporificadas" e completadas por outras pedagogias. Então, confiando em nós e em nosso poder criativo, prosseguimos a formação rumo à Alfabetização Corporal e à Pedagogia do Corpo Consciente. Compreendemos que o ato de reinventar Freire implica também a reinvenção de nós mesmos.

As imagens-epígrafes das/os professoras/es em processo de formação se unem às narrativas na construção dessa memória:

Imagem-epígrafe 17: Encontro. **Imagem-epígrafe 18: Encontro.** **Imagem-epígrafe 19: Encontro.**



Fonte: Arquivo da empiria (2025). **Fonte:** Arquivo da empiria (2025) **Fonte:** Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 20: Seleção das obras.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 21: Seleção das obras.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 22: Cafés e pupunhas.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 23: Entre cafés e pupunhas.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

Imagem-epígrafe 24: Coletivo de pesquisa.



Fonte: Arquivo da empiria (2025).

REFERÊNCIAS:

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9ª. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Cartas e Cristina**: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade de Recife**. Recife, n 4, abr/jun, 1963. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. ed. 39ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo: **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o Corpo. In: NOGUEIRA, Adriano. **Reencontrar o Corpo**: Ciência, Arte, Educação e Sociedade. (Org.). Taubaté: Cabral, GEIC, 1996b. p. 10-21.

FREIRE, Paulo: **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1971.

GADOTTI, Moacir. A conectividade radical de Paulo Freire. Algumas notas para esperar em tempos obscuros. **Voces de la educación**, número especial, 15-30, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

HADDAD, Sérgio, O Educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROSAS, Paulo. **Paulo Freire: aprendendo com a própria história**. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>. Acesso: 31/09/2025.

TORRES, Carlos Alberto; GUTÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).



Seção 5

ALFABETIZAÇÃO CORPORAL: UMA EPISTEMOLOGIA INSURGENTE



Pode parecer desesperador (**Eu sei!**), já são 19 de outubro de 2025, estamos a mais de um mês da defesa desta tese e ainda preciso comunicar duas seções do texto. Enquanto eu escrevia a seção anterior, muitas coisas aconteceram. A guerra em Gaza entre israelenses e palestinos iniciou um processo de cessar-fogo, embora a paz ainda esteja muito frágil por lá. As/os brasileiras/os voltaram às ruas para protestar contra a PEC da Bandidagem⁴³ e reforçar a vontade popular que não aceita anistia aos golpistas (**estive lá**). Por aqui, estamos às vésperas da COP 30⁴⁴, e, conforme nos aproximamos do início da conferência, tornam-se cada vez mais evidente as contradições, injustiças e maquiagem urbana. Com a finalidade de receber os poderosos e facilitar a mobilidade urbana, áreas verdes estão sendo destruídas, populações estão sendo desterritorializadas, gradativamente as principais ruas da cidade estão sendo maquiadas para receber as/os poderosas/os. As/Os moradoras/es da periferia permanecem desprovidas/os de saneamento básico que é BÁSICO. Os meios de comunicação de massa não medem esforços para tratar a capital paraense com desprezo, reforçando estereótipos (**xenofobia pura**). O povo paraense realizou a maior procissão católica do país – o Círio de Nossa Senhora de Nazaré – que este ano reuniu 2,5 milhões de fiéis pelas ruas de Belém (**me encontrei com Nazinha**), mas como a poetisa declara: “é muito mais

⁴³ É o nome popular e projetivo para a PEC da Blindagem – uma Proposta de Emenda à Constituição aprovada pela Câmara dos Deputados em setembro de 2025, que buscava alterar as regras do sistema judicial para facilitar a abertura de processos e prisão de deputados e senadores. Mas o povo venceu!

⁴⁴ É a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima, que acontecerá entre os dias 10 e 21 de novembro na cidade de Belém, capital do Pará. É um evento que reúne líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil. Nas esteiras do discurso governamental, tem como objetivo discutir o futuro do planeta por meio de ações para combater as mudanças climáticas. Para mim, é um grande evento para a reorganização das relações capitalistas. E digo mais, isso para as Amazônias significa muito mais riscos e violências do que potência. A primeira violência com a COP é a invisibilidade política dos nossos reais problemas. A segunda violência encontra-se na narrativa de que quem comete abusos ambientais é quem vai nos salvar do caos climático. Ou seja, estão nos convidando para hospedarmos as/os opressoras/es dentro de nós.

que ver um mar de gente [...] é coisa que não sei dizer, deixa pra lá). Minha filha Steffany começou a namorar e minha filha Isabele anunciou a data do seu casamento e a chegada de um netinho.

A realização da banca dialógica de qualificação da tese e os diálogos-problematizadores fomentados no decorrer da primeira parte da formação me levaram a revisitar algumas de minhas convicções, reexaminar, a apagar, rasurar, reformular, reescrever o conceito de Alfabetização Corporal. Comecei a desenvolver uma atenção mais centrada e aberta (**vigilante**) ao que, desde 2020, ano em que realizei a primeira comunicação sobre a temática vinha postulando.

Durante a qualificação da tese, deparei-me com a necessidade de apresentar de forma mais sistematizada o conceito de Alfabetização ao qual me filio (**freiriano**), para que, a partir desse ponto, eu pudesse pensar mais e melhor sobre a Alfabetização Corporal. Envolvido com o processo inicial da formação, mesmo ciente da minha responsabilidade no desenvolvimento do conceito e seus desdobramentos, a essa altura eu já sabia que não poderia pensar sozinho sobre a Alfabetização Corporal (**não me permito problematizar sem a/o outra/o**).

Assim, decidi apresentar e discutir as ideias que vinha construindo sobre Alfabetização Corporal para as/os docentes para que, num ambiente de camaradagem, pudéssemos realizar um fecundo exercício de construção coletiva em torno da Alfabetização Corporal. Confiando em nós mesmos, abraçamos o desafio e seguimos com o processo formativo. Entre uma reflexão e outra, decidimos que precisaríamos de um tempo maior de formação e, em concordância com a gestão escolar, alongamos nossos encontros até 29 de novembro de 2024. Como podemos observar na imagem-epígrafe 24 abaixo:

Imagem-epígrafe 25: Termo de Anuência.

FUNDSQUE
Fundação Escola Brasileira
Elisário Mattos

PREFEITURA
MUNICIPAL
DE BELÉM

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Declaram, em sua instituição, por meio desta, de acordo com o Projeto de Pesquisa intitulado "Alfabetização da Criança nos anos de Educação Física na Educação, cujo objetivo é de compreender a partir de perspectivas do processo de alfabetização corporal da criança em anos de Educação Física, a atuação do pedagogo do Corpo Coletivo", e, portanto, aceitar a validade da pesquisa (P) anexo, para ser realizada nas escolas públicas estaduais de Belém, com a finalidade de avaliar a atuação do pedagogo do Corpo Coletivo em anos de Educação Física, a partir de uma perspectiva corporal. A pesquisa ocorrerá nos seguintes locais: escolas públicas estaduais de Belém: Escola Carlos e Carlos Nazareno Patrícia Borges.

Local de realização	Local e período
11/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
14/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
18/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
21/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
24/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
28/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
30/03/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).
01/04/2014	Escola Carlos Nazareno em Belém, Unidade Pedagógica 11-01/02, período: manhã (08h às 11h30h).

Belém, 28 de fevereiro de 2014


Coordenadora Pedagógica Geral
Elisário Mattos, Jardim Paraíso

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Compreendendo que o lugar do pensamento é sempre uma ação; e, no conjunto das ações, tomam corpo nossas utopias. E estas, corporificadas, fazem o mundo “caber” dentro de cada um de nós, colocamos nossos corpos em movimento para compreendermos mais e melhor a Alfabetização Corporal.

5.1 Compartilhando uma problemática: implicações e motivações para pensarmos a Alfabetização Corporal

Na primeira rodada de discussão, realizei um reencontro com o texto que tinha escrito para apresentar à banca dialógica de qualificação o conceito de Alfabetização Corporal. Compartilhei com o grupo a problemática que desencadeou o debate, visando à coletivização do esforço de reformulação do conceito de Alfabetização Corporal e seus possíveis desdobramentos. No decorrer da formação as questões

apresentadas ao grupo foi tomando corpo e este corpo foi pedindo passagem para outros corpos.

Conversamos a respeito de uma questão angustiante, desafiante e questionadora que me acompanhou durante vários anos de minha vida escolar, acadêmica e profissional. Que foi de entender — *Qual é o objetivo da Educação Física no currículo escolar?*

À luz do questionamento acima, refletimos sobre o lugar do corpo no complexo processo de alfabetização que, historicamente, tem envolvido uma multiplicidade de perspectivas, oriundas de diferentes tramas epistemológicas, “resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (educadoras/es/educandas/os) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios” (Soares, 2023, p. 15). Expliquei as/os professoras/es que, infelizmente, o fenômeno da alfabetização ainda não entrou na pauta de discussão dos currículos, tanto da formação inicial como continuada de professoras/es de Educação Física. Como fenômeno educacional e social, ainda não se constituiu uma vertente de pesquisa que possibilite a construção de agendas de investigações da área.

Que no decorrer de minhas investigações, venho constatando, que em geral, o interesse das estudosas/os e das/dos profissionais da Educação Física pelos objetivos da Educação Física na escola deriva em alguns momentos das possibilidades que a abordagem histórica oferece para a compreensão da realidade educacional da Educação Física no sistema educacional do presente. E, mais do que isso, sustenta-se nas possibilidades que o estudo histórico possa oferecer enquanto abordagem prospectiva da Educação Física brasileira. Em outros momentos buscam entender a vocação da Educação Física na escola, para que em

conformidade com suas ideologias possam justificar as escolhas por uma determinada prática educativa em detrimento de outra. E ainda, há aquelas/es que se interessam pelos objetivos da Educação Física na escola para compreendê-los, incorporá-los e com isso superá-los — essas/es sonham com uma Educação Física que reconheça a existência humana como corporal.

Sem a intenção de deixar culta a conversa, mas apontar ideias disparadoras para a discussão, apresentei ao grupo as problemáticas postuladas pelo filósofo e educador Silvino Santin, que no decorrer de sua vida acadêmica e profissional se deteve na investigação da Antropologia e Filosofia da Educação Física. É um dos estudiosos da Educação Física que entende a existência humana como corporal. Para ele, a compreensão da existência humana como corporal

[...] tem como prioridade máxima garantir ao ser humano a plenitude da vida. Não se trata de privilegiar o desenvolvimento intelectual ou psíquico das pessoas em detrimento do desenvolvimento biológico e orgânico. O [*ser humano*]⁴⁵ precisa ser um todo, uma unidade sistêmica, onde tudo acontece e manifesta de maneira indissociável. O ponto de partida do ser humano é a corporeidade. Dela originam e dela emanam todas as propriedades constitutivas do ser [*humano*]⁴⁶: condição necessária de sua presença e de suas manifestações no mundo (Santin, 2001a, p. 11).

Comuniquei as/os educadoras/es, que a perspectiva apresentada por Santin, que se junta a tantas outras, expressam crenças partilhadas por boa parte intelectuais da Educação Física brasileira, na existência de paradigmas que possam reger, os objetivos da Educação Física na escola. Falei das reflexões que vem sendo desenvolvidas por exemplo pelas educadoras e pesquisadoras: Luciana de Oliveira Nunes (professora da Rede Municipal de Porto Alegre); Dulce Maria Filgueira de Almeida (UNB); Elisabeth dos Santos Freire (USJT); Auriane do Socorro Costa Pinto Cardoso (IFAP); Maria Eleni Henrique da Silva (UFC); Eliane Prosdócimo

⁴⁵ Grifo nosso

⁴⁶ Grifo nosso

(UNICAMP); Jessica de Oliveira Pontes Nóbrega (IFAP); Carmem Bruna Vieira Araújo (Professora da Rede Estadual de Educação de Floriano – PI); Bruna Gabriela Marques (USJT); Valdilene Aline Nogueira (USJT); Marcela Saraiva Souza da Silva (Professora da Rede Estadual de Educação de Belém – PA Pelos educadores e pesquisadores: Daniel Texeira Maldonado (IFSP); Lucas Fonseca Saraiva (professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza – CE); Uirá de Siqueira Farias (Professor da Rede Municipal de Santo André – SP); Raphael Moreira Martins (IFCE); Maxmo Halley de Sousa Santos (Professor da Rede Municipal de Educação de Camocim -CE); Albert Pereira Melo de Souza Rede Municipal de Educação de São Luis – MA); Fabiano Bossle (UFRGS); Valter Bracht (UFES), João Batista Freire (UESC).

Mediado por minhas experiências existenciais e com a ajuda de Santin (2001a), conversei com as/os educadoras/es a respeito dos processos alfabetizadores que historicamente utilizam as atividades corporais para domesticar corpos, tornando-os subservientes ao comando da mente. Elucidei que, geralmente, no contexto da alfabetização, as práticas corporais são utilizadas não para integrar-se ao processo de alfabetização, mas como instrumento de acesso ao controle do corpo. Dentro dessa ótica, “o movimento não passa a ser cultivado para que ele se torne expressão da corporeidade, mas para que ele se torne um reforço da inteligência racional” (Santin, 2001a, p. 20).

As reflexões iniciais geraram comentários e críticas, que nos levaram ampliar as proposições de Santin, como evidenciado pelos comentários e críticas feitos pelo professor Saulo e pela professora Andreza:

Saulo: *É muito interessante o que estamos discutindo, porque no desenvolvimento de nossas atividades na escola não atentamos para essas questões. Pelo contrário, nos sentimos valorizados*

quando a escola realiza alguma atividade que utiliza as práticas corporais. Mas raras vezes nos questionamos sobre a finalidade de sua utilização na escola. Vejo professoras alfabetizadoras fazendo uso de práticas corporais como “amarelinha”, não a partir do caráter educativo do jogo ou da própria brincadeira, mas fazem uso dessas práticas corporais apenas para tornar mais lúdica ou suave a aprendizagem.

Andreza: *Acrescentando a reflexão apresentada pelo professor Saulo, é preciso dizer que, no cotidiano escolar, encontramos à farta as narrativas que afirmam que nas aulas de Educação Física as práticas corporais são usadas em momentos de ludicidade e descontração e nos outros componentes do currículo são utilizadas em situações de aprendizagens, como se só lá as práticas corporais tivessem uma finalidade educativa. Concordo com você, o currículo escolar quase sempre utiliza as práticas corporais para suavizar a dureza dos afazeres escolares, esquecem que as práticas corporais são uma das mais educativas atividades humanas. Que elas educam não para que os alunos saibam mais português, matemática, elas educam para podermos ser mais gente, e isso não é pouco. O mais interessante - ou preocupante - é que nunca nós, como coletivo, conversamos sobre esse tipo de ajuizamento da nossa prática.*

Para nos aprofundarmos nas questões trazidas pelo professor Saulo e pela professora Andreza, recorri aos escritos de Santin (2001a, p. 14) quando ele comenta que as práticas alfabetizadoras transformam as alfabetizadoras/es em disciplinadoras/es de inteligências “[...] impondo-lhes quadros mentais, e sendo coadjuvado pelas atividades da Educação Física, que não passa de um processo de domesticação corporal”. Conectado com as ponderações de Saulo e Andreza, apresentei ao grupo que para Santin:

Os disciplinadores da inteligência andam fardados com a sólida e inquestionável armadura, conhecida nos manuais de alfabetização como metodologia de ensino/aprendizagem. Tal metodologia ou

armadura, serve para moldar a inteligência dentro de determinados modelos de pensar, exigidos e impostos pela ordem sociocultural. A nossa ordem sociocultural está, desde os gregos definidas pelos modelos do pensamento lógico-racional e concretizada na sociedade científica e tecnológica. Tal procedimento alfabetizador garante controlar e limitar a ação criativa da inteligência, estabelecendo um mundo enclausurado pelos muros da racionalidade, impedindo a ruptura das linhas do horizonte do universo lógico-matemático. A inteligência passa a ser desenvolvida dentro da dinâmica da racionalidade, cujos parâmetros são definidos pelo pensamento lógico-matemático. Dentro desse espaço matematizado e logicizado a inteligência pode circular. Fica proibida, porém, de ir além ou quebrar as regras deste jogo interno. A metodologia alfabetizadora boicota o nosso olhar, obrigando-o a ver apenas o que é quantificado e mensuráveis; ensurdece o nosso ouvido, limitando-o a escutar e entender apenas raciocínios lógicos; emudece a nossa voz, obrigando-a a se expressar por definições e conceitos abstratos ou fórmulas matemáticas (Santin, 2001a, p. 15).

A partir da compreensão de Santin, conduzir o processo formativo no sentido de levar o coletivo a refletir sobre a dificuldade que a área da Educação Física Escolar apresenta para problematizar e legitimar a alfabetização como objeto legítimo de atuação e investigação científica. Conectado com Santin, dialoguei com as/os educadoras/es que essa dificuldade se encontra relacionada ao fato de que, na maioria das vezes, o corpo não é considerado uma categoria central para compreender as práticas sociais em geral e as práticas pedagógicas em particular. Que “em nosso sistema educacional, a Educação Física aparece como marginal, relegada a segundo plano, uma educação adjetivada como se alheia ao processo educativo a si mesmo. O corpo é⁴⁷ posto a serviço da mente [...]” (Santin, 1987, p. 7). Que, quando as questões da corporeidade são contempladas nas tarefas alfabetizadoras,

elas são tratadas de maneira secundária e totalmente dependente das atividades intelectuais. Podemos começar pelo mobiliário da sala de aula. O aluno destina-se a uma classe, onde precisa ficar sentado e passivo e quase imóvel. Todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente. A concentração é identificada como a imobilidade, movimento é sinal de desconcentração. Cria-se a ideia de que a aprendizagem acontece quando a pessoa fixa um olhar abstrato no infinito, como se estivesse

⁴⁷ *Grifo nosso.*

a contemplar um mundo no qual as dimensões da corporeidade não podem entrar, mas podem atrapalhar caso se manifestem de alguma maneira.

Paulo Freire, ao ser convidado para participar da conversa, nos alertou que as questões levantadas por Santin, em certa medida, dificultam a compreensão da relevância da corporeidade no processo de alfabetização das/os sujeita/os. Ele nos explicou que “[...] a nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente” (Freire, 2007, p.106). Pois, em certa medida, os processos de alfabetização precisam de “[...] corpos dóceis e submissos, neutralizados por uma disciplina que os imobiliza [...]”. Logo, nenhum movimento corpóreo pode ser aceito ou tolerado “[...] quando a mente mergulha nas profundezas dos saberes abstratos [...]” (Santin, 2001a, p. 18).

Portanto, nos processos alfabetizadores, o corpo é visto como incapaz de oferecer as condições básicas necessárias para o desenvolvimento do aprendizado intelectual eficiente — um penduricalho problemático ao processo alfabetizador, revelando uma vertente filosófica e pedagógica presente nos processos de alfabetização.

Esclareci ao grupo que, apesar de as constatações realizadas por Santin, em certa medida e limites, já terem sido superadas no contexto das práticas alfabetizadoras, o corpo ainda continua sendo visto como incapaz de oferecer as condições exigidas para o desenvolvimento do aprendizado intelectual. O corpo, pedagogicamente falando, ainda se encontra em patamar de inferioridade com relação à ciência, à produção do conhecimento, à conquista da individualidade e da liberdade. Este corpo ainda é dividido em partes, estático, assexuado, a-histórico, atemporal, sem etnia, na maioria das vezes reduzido a órgãos e sistemas internos, alguns sistemas escolares, ainda são aclamados pela cultura escolar a mortificação,

a repressão e o controle do corpo (Quadrado, Ribeiro, 2005; Correia; *Et al*, 2020; Correia; *Et al*, 2023).

A conversa continuava, quando fomos surpreendidas/os com o pronunciamento da professora Cristina que, ao dizer a sua palavra, socializou com o coletivo duas fotografias por ela produzida no interior da escola que comprova a repressão e o controle do corpo pela cultura escolar.

Vamos escutar Cristina:

Cristina: Primeiramente gostaria de dizer que quando tirei essas fotos, não tinha consciência dessas coisas que começamos a estudar. Como é difícil enxergar um palmo diante do nariz! Como em nossas ações diárias conduzimos alguns processos com a melhor das intenções, intenções que atuam quase sempre a favor da ordem e da disciplina, e não percebemos o quanto “violentamos” nossos alunos, o quanto as nossas práticas são práticas controladoras e repressoras dos corpos. Em uma escola tão linda como a nossa, cheia de trilhas, espaços verdes e possibilidades de vivenciarmos pedagogias dos corpos, nossos alunos são controlados por cordas que limitam seus espaços de movimentação e de interação. É exatamente o que o professor Mesaque acabou de pontuar, nossas práticas inferiorizam, negam e controlam os corpos. *Vejam: (professora mostrou as fotografias para o coletivo).*

Vamos analisar as imagens que ela nos apresentou:

Imagens-epígrafe 26 e 27: Alunos envolvidos por uma corda.



Fonte: Arquivo da professora Cristina.

Trago esse relato e as imagens-epígrafes para mostrar que a problemática central dessa tese se apresenta como uma espécie de “grito de alerta”, levando-nos a pensar em um processo de alfabetização que considere as experiências humanas como corporais, o “corpo como vivente”⁴⁸ e como matéria-prima do processo alfabetizador — o qual aqui chamaremos de “Alfabetização Corporal”. Este processo vai requerer a construção de uma trama epistemológica alfabetizadora outra, banhada pela compreensão do corpo como princípio alfabetizador, em que as aprendizagens são vivenciadas pelo corpo e a/o educanda/o como corpo é o sujeita/o do processo de ensinar e aprender.

Assim sendo, o paradigma da Alfabetização Corporal apresentado nesta tese não tem a intenção de negar, em hipótese alguma, a relevância do processo de aquisição da língua falada e escrita, tampouco rejeitar as construções teóricas e as experiências alfabetizadoras que têm favorecido o cumprimento da “[...] grande tarefa prioritária que os Estados modernos se impuseram. [...] a primeira grande obrigação de todo indivíduo” (Santin, 2001a, p. 13). No entanto, objetiva contribuir para que as professoras/es de Educação Física e demais agentes escolares repensem os objetivos da Educação Física na escola e seu lugar no processo de alfabetização das/os sujeitas/os – uma alfabetização que não esteja a serviço de outras linguagens, mas que encontre em si mesma a sua razão de existir.

Dessa forma, no subtópico a seguir, dedico-me à comunicação das reflexões e conhecimentos produzidos em torno da concepção de alfabetização freiriana que alicerçará a concepção de nossas concepções Alfabetização Corporal.

⁴⁸ A pessoa como, corpo vivente, é compreendida como mundo, como corpo. Como corpo e mundo ao mesmo tempo. Ver em: SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, vol. VII, núm. 15, 2001, pp. 57-73

5.2 - A Alfabetização freiriana como inspiração para pensarmos a Alfabetização Corporal.

Na segunda rodada de discussão, os diálogos versaram sobre a defesa da concepção de alfabetização à qual nos filiamos (**freiriana**). Com base nos conhecimentos produzidos nos encontros anteriores sobre o projeto de educação e sociedade de Paulo Freire, decidimos realizar um processo de reflexão sobre a concepção de alfabetização freiriana, questão que, ao nosso ver, constitui-se uma verdadeira pedra de toque para não iniciarmos nosso caminho sobrecarregadas/os com uma bagagem de mal-entendidos.

Frente a esse desafio, nos movimentamos inicialmente com nossos conhecimentos prévios e por entre leituras disparadoras como: **Educação como prática da liberdade**, de 1969; **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**, edição de 2015; **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, de 1983; e o texto **Pedagogia Radical: subsídios**, de Henry Giroux, publicado no ano de 1983.

A cada encontro (**foram dois que totalizaram 16 horas de estudo presencial**), apresentava ao grupo ideias geradoras do debate, visando à sistematização da concepção: *Qual a natureza da alfabetização freiriana? O que significa alfabetizar? Por que Paulo Freire fala de Alfabetização e não de Letramento?* Essas ideias eram refletidas à luz de conhecimentos prévios, vivências, intuição e refletidas em diálogo com os estudos realizados.

Nos estudos anteriores, já havíamos compreendido que a alfabetização ocupa um lugar privilegiado no projeto de educação e sociedade de Paulo Freire, desde suas atividades com as pessoas não letradas na década de 1940. Que sua filosofia alfabetizadora se tornou obrigatória sempre que se objetiva refletir sobre as

problemáticas do analfabetismo e os caminhos para a sua superação, em qualquer parte do mundo.

Neste estágio da formação, já tínhamos consciência de que, para Freire, a educação tem uma natureza social, histórica e política. Por isso, a educadora/or progressista deve assumir a sua politicidade como compromisso fundamental para a mudança social, tendo clareza de sua opção e da diminuição da distância entre a expressão verbal e a sua prática educativa. Que ele foi desejoso de uma prática educativa com postura progressista em contradição à prática autoritária, assistencialista e espontaneísta que se amofina no clima irresponsável da licenciosidade. Que seu “método de alfabetização” foi significado pelo mundo como uma proposta inovadora e transgressora sobre os processos de aprendizado da leitura e escrita, contrapondo-se a abordagens funcionalistas e utilitaristas de alfabetização, que se limitam à memorização de letras e sílabas sem considerar à compreensão de mundo subjacente à leitura da palavra.

No movimento do processo formativo, criamos a trama conceitual – alfabetização. Nosso esforço fundamental foi identificar em quais princípios a compreensão de alfabetização freiriana é estruturada, na tentativa de explicarmos as dimensões da significação da alfabetização para Paulo Freire.

Como podemos observar através da imagem-epígrafe 27 abaixo:

Imagens-epígrafe 28: Trama conceitual – Alfabetização.



Fonte: Registro da empiria.

Tomando como referência os escritos de Giroux, encontramos que na introdução da obra: “**Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra”, o autor caracteriza a alfabetização freiriana como um projeto político e emancipador, materializado por meio de conteúdos emancipatórios e por uma pedagogia concreta e prática (Giroux, 2015).

Seguindo a perspectiva apresentada por Giroux (2015), a concepção freiriana de alfabetização se afasta radicalmente de habilidades técnicas que deverão ser adquiridas e se aproxima da construção de fundamentos necessários à ação cultural para a liberdade. Por ser um projeto político, por meio dele, mulheres e homens assumem o direito e a responsabilidade, de ler, compreender e transformar as suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla. Por essa razão, na esteira da concepção freiriana de alfabetização, uma pessoa não pode ser considerada alfabetizada quando inicia a ler e escrever criticamente, mas quando é capaz de nomear as próprias experiências e a “compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que

caracterizam a sociedade mais ampla”, pois Freire acredita na alfabetização em termos de tomada de consciência (Giroux, 2015, p. 45).

Na obra: **Pedagogia Radical: subsídios**, de 1983, verificamos que Giroux, ao analisar o conceito freiriano de alfabetização, observa que Freire não considerava a cultura exclusivamente como controle social e de classe — mas em termos dialéticos — ou seja, para Freire, a cultura contém não somente um momento de dominação, mas também, a possibilidade para as/os oprimidas/os produzirem, reinventarem e criarem os dispositivos materiais e ideológicos capazes de romper com as amarras que os impedem de transformar a realidade opressiva em que vivem (**só ganha legitimidade no interior de uma prática concreta**). O que nos permitiu compreender que Freire utilizou sua teoria da alfabetização para criticar o processo de reprodução cultural. É, por esse motivo, que Freire compreendia a alfabetização como a construção de fundamentos necessários à ação cultural para a liberdade, unindo a noção de produção cultural ao processo de reflexão crítica e ação social.

Uma afirmação freiriana que comprova nossa compreensão é encontrada na obra: **Educação como prática da liberdade**, quando Freire afirma compreender a alfabetização como “[...] um ato de criação, capaz de criar outros atos de criação [...]” (Freire, 1969, p. 111) e outra no texto: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, ao reafirmar que sempre viu “a alfabetização como ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador [...] enquanto, ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (Freire, 1983, p. 21).

A propósito do caráter político da alfabetização, cumpre enfatizar que no movimento do processo formativo intuimos que Paulo Freire, ao assumir a

politicidade da alfabetização, instituiu uma definição clara e objetiva do compromisso da/o educadora/or progressista que possui uma intencionalidade pedagógica explícita em sua prática educativa consciente. Daí a importância da professora/or, constatando a politicidade de sua prática, assumir fortemente ao invés de negá-la. Ou seja, assumir uma posição, uma atitude diante de fatos e acontecimentos do cotidiano, com senso crítico e discernimento junto às/os educandas/os em diferentes tempos e espaços. Isso porque, Freire nos disse que “[...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora” (Freire, 2003, p. 51).

No fluxo da formação a professora Darlene e o professor Nicolas expressaram-se dizendo:

Nicolas: *A partir da leitura dos textos, compreendi que a atividade alfabetizadora deve levar em consideração a leitura da realidade, isto é, o cotidiano dos nossos alunos. Ao mesmo tempo, não podemos nos apropriar desse cotidiano sem realizarmos uma reflexão crítica. Trazendo para a nossa área, vejo que Freire está nos dizendo que não podemos vivenciar práticas corporais numa perspectiva reprodutivista, mesmo aquelas não hegemônicas na nossa área, para que os alunos possam assumir uma postura crítica frente a práticas e estruturas alienantes.*

Darlene: *com relação a essa questão, lendo os textos, pensando no que já estudamos até agora e ouvindo vocês falarem, começo a perceber o quanto é importante para nós, professores de Educação Física, nos aprofundarmos em questões tão importantes para o exercício de nossa profissão. Vejo que cada vez que leio Freire, que socializo o que compreendi com vocês, realizo conexões com meu e nosso fazer pedagógico, entendo o quanto estamos distantes de uma experiência educativa crítica na escola. Como ainda reduzimos as nossas atividades com as crianças à aquisição de habilidades e destrezas motoras, continuamos nos engajando em atividades de*

repetição de gestos padronizados que não estimulam o exercício de ser criança. Ainda continuamos entrelaçando as crianças em cordas, impedindo que elas realizem uma das mais belas ações do ser humano, que é o movimento.

Atravessando o diálogo a professora Raisanery nos disse:

Raisanery: É interessante a compreensão que estamos tendo, porque inicialmente me causou muito estranhamento duas questões: a primeira era falar de alfabetização para formação de pessoas conscientes, porque a palavra alfabetização já me remete a castrações, repetição e dominações. A outra questão é falar de alfabetização na nossa área. Mas agora vejo que faz todo o sentido, porque, olhando a alfabetização a partir de Paulo Freire, que é um autor que na graduação não estudamos, a alfabetização está relacionada à leitura do mundo. Nas entrelinhas da coisa, a alfabetização, além de ser um processo político, é também um processo corporal de relação das pessoas com o mundo. Vejam o que ele fala na página 22 do livro "A importância do ato de ler": "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele". Portanto, podemos concluir que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas, por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Para mim, a nossa ação é com o mundo anteceder o processo da leitura e da escrita. É por isso, professor, que Paulo Freire não fala de letramento, porque para ele, a criança não aprende primeiro a ler e escrever para manipular sua compreensão no mundo, não, ela primeiro lê o mundo para depois ler a palavra. Na verdade, ao ler a nós mesmos, ao lermos o mundo, estamos nos alfabetizando. Infelizmente, quando a criança chega à escola, quase sempre desconsideramos essa alfabetização, nos preocupamos com a aprendizagem motora, como disse a professora Darlene, e não valorizamos o movimento-

mundo, como você gosta de chamar os movimentos não institucionalizados.

Como bom escutadeiro, no decorrer dos diálogos mantive uma escuta verdadeira, e na medida em que compreendia o diálogo busquei situar as questões apresentadas nos microcontextos (**da prática vivida**) e macrocontextos (**da questão investigada**). Mesmo que no enredo das falas esses dois contextos funcionem de acordo com uma lógica recursiva, engendrando-se de modo recíproco.

Conversei com o grupo que, inspirado em Paulo Freire, tenho desenvolvido a ideia de que a cultura (**as práticas corporais como elemento cultural**) ao mesmo tempo em que é produto da realidade, só pode ser legitimada ao retornar à realidade, proporcionando experiências mais intensas para as/os sujeitas/os. Assim sendo, não podemos, durante nossa prática educativa, vivenciar práticas corporais numa perspectiva reprodutivista, mesmo aquelas que florescem da cultura popular. As experiências históricas e existências desvalorizadas no currículo da escola burguesa devem ser recuperadas pelas/os educadoras/es progressistas a fim de serem validadas e criticamente compreendidas. Todavia, é preciso a compreensão de que a leitura crítica da realidade é uma tarefa das/os oprimidas/os, para poderem desenvolver sua própria consciência.

Expliquei as/os professoras/es que Paulo Freire defende uma educação que forma e não uma educação que treina. Ele compreende que as pessoas são muito mais que seres no mundo, são seres com o mundo e com as/os outras/os. Acredita que não é possível uma sociedade que pretende ir se tornando séria continue descorporificando as/os sujeitas/os. Daí minha insistência na dimensão corpórea da educação freiriana, que requer dos processos educativos reflexões epistemológicas

dos corpos, que professoras/es, educandas/os assumem posturas epistemológicas diante de sua própria criação e seu movimento mundo.

Há na explicação apresentada acima uma ideia de que considero síntese em relação à atividade alfabetizadora — o ser humano é corporal, algumas/alguns acreditam que têm um corpo, mas todas/os o são, porque Freire compreende que o conhecimento é produzido quando um corpo em comunhão com outros corpos descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver-se em situação, assumindo posturas epistemológicas diante de sua própria criação e seu movimento mundo (Freire, 1996).

No decorrer da formação, apresentei ao grupo a carta que Paulo Freire escreveu às/os docentes de Educação Física, como gesto de diálogo rumo à construção de uma nova escola, na qual ele nos faz algumas perguntas que consiste num campo-problemático-reflexivo: *O que é o ato de educar? De que maneira a Educação Física se coloca como ferramenta para esse ato? Educar o corpo/a razão, para quê? Qual caminho encontraremos para a possibilidade de a educação ser para a liberdade?*

A leitura da carta nos ajudou a aprofundar as questões apresentadas pelas professoras Darlene e Raisanery, pois nela, Freire demonstra total indignação à violação da espontaneidade, ao esvaziamento do corpo nas práticas escolares e à artificialidade da aprendizagem através de movimentos corporais padronizados que quase sempre almejam a preparação das/os estudantes para as competições e bloqueiam desejos e emoções.

A análise desses elementos, articulados com os diálogos por nós estabelecidos, nos levou a inferir que Paulo Freire, ao entender a importância da educação por meio de movimentos corporais contextualizados e úteis à formação

das pessoas, aponta uma nova orientação ontológica-metodológica, porque considera a corporeidade importante na medida em que ela se coloca a serviço da politização das/os sujeitas/os.

Encontramos na segunda página da carta, mais precisamente na metade do segundo parágrafo da página 209, as reflexões de Freire sobre o dualismo filosófico (corpo/mente) que atravessou a história do ocidente, provocando a dicotomia entre trabalho braçal e trabalho intelectual, privilegiando pedagogias que valorizam somente a dimensão mentalista, desvalorizando o potencial da corporeidade e, pior ainda, transformando a cognição em sinônimo de pura memorização.

Recebemos a carta como um convite para rompermos com o sistema ontológico estabelecido e articularmos um novo pensar, para construirmos uma nova escola, uma nova Educação Física. Entendemos que essa tarefa é dependente da nossa participação e consentimento.

Imagens-epígrafe 29: Carta de Paulo Freire.



Imagens-epígrafe 30: Carta de Paulo Freire.



Fonte: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4587>

Nessa altura da formação já enxergávamos na esteira da concepção de alfabetização freiriana, a aprendizagem humana articulada a corporeidade e a existência humana compreendida como corporal. Observamos que a concepção freiriana de alfabetização assume de maneira especial uma perspectiva corporal, porque indica que as experiências existenciais, ou seja, corpóreas, significadas conscientemente pelas/os sujeitas/os da alfabetização antecedem a “rigidez” dos processos de aquisição da leitura e da escrita e devem se fazerem presente durante todo o processo alfabetizador.

Tomamos consciência de que, o processo alfabetizador freiriano, ao mesmo tempo que evidencia a força e a vitalidade da palavra, destaca a importância da ação das/os sujeitas/os na construção do conhecimento, já que para Freire, existir humanamente, é marcar sua presença no mundo, é pronunciar o mundo (Freire, 1987). Ao pronunciar o mundo, de maneira crítica e responsivamente, as pessoas vão se constituindo na transitividade de sua consciência. Isto lhe permite marcar sua presença no mundo ao transpor as formas ingênuas de compreender a sua realidade e perceber-se “corpo consciente”, cuja consciência intencionada ao mundo entende a realidade da qual faz parte e sobre a qual se debruça.

Durante o movimento de formação, algo se fazia mais claro, que em Freire, a alfabetização não se reduz ao ato de ler e escrever, mas é sinônimo de um processo de conscientização e politização. Que ler e escrever, nada tem a ver com a ação de soletrar ou de reproduzir sons gráficos. Ler e escrever é a capacidade que as pessoas desenvolvem de interpretar os significados da realidade.

Em termos mais enfáticos, construímos a concepção de que alfabetização em Freire é um processo que vai se fazendo na medida em que as pessoas vão se inserindo na vida social e política. Que a alfabetização se processa através do

diálogo-problematizador que leva ao pensamento crítico (**anunciador e denunciador**), que faz com que cada uma/um tenha consciência de sua situação e seja capaz de tomar decisões autônomas e livres, resultantes de suas próprias decisões.

Seguindo o fluxo do agenciamento produzido a partir do próprio movimento formativo, concluímos que atuar na alfabetização é contribuir para a formação de corpos conscientes. Que a compreensão freiriana de alfabetização torna determinante para a arquitetura de um conceito, um ideário filosófico-moral e uma prática alfabetizadora ética-estética-política-pedagógica profundamente corporal.

5.3 A Alfabetização Corporal: registros de uma experiência em processo.

Na terceira rodada de discussão, mergulhamos nos estudos da Alfabetização Corporal. A esta altura no/com o processo formativo, já havíamos provocado inúmeras transgressões metodológicas e epistêmicas, pois o processo formativo criou em nós a necessidade de aprender a desaprender (**nossa formação quase sempre nos atrapalha**) e impede de considerarmos a produção do conhecimento e da ciência através das lentes freirianas.

Os encontros com as/os professoras/es tornaram-se o próprio “espaço estético” freiriano, aquele que, é capaz de favorecer o desenvolvimento de uma práxis conscientizadora, a qual potencializa o ser humano ao ver-se, perceber-se o que é, a descobrir o que não é, e perceber o que pode vir a ser. Ao perceber-se onde está, descobre onde não está e entende aonde pode ir, tornando-se um ser observador, em situação.

Como aconteceu nas rodadas de discussão anteriores, iniciei o encontro apresentando algumas ideias geradoras do debate, visando à compreensão do objeto de análise (**Alfabetização Corporal**) *O que Eu (pesquisador) entendo e o*

que podemos (**grupo pesquisador**) entender por Alfabetização Corporal? Quais princípios alfabetizadores conduzem a reflexão e atividade alfabetizadora? Como os ensinamentos freirianos podem nos ajudar nesse movimento teórico/prático? Que acabaram gerando um solo fértil, onde o processo de investigação-reflexão gerou colaboração recíproca. Os encontros formativos cujo objetivo era trazer ao plano consciente as construções teóricas que eu vinha arquitetando até o momento a respeito da Alfabetização Corporal, produziram falas e ações que ultrapassaram em muito o que eu havia metodologicamente pensado para esta etapa (**saímos do plano da teoria para o da práxis**). Entendo que a insistência e a força de falas e ações não podem ser atribuídas à reflexão sobre um problema meramente técnico de pesquisa. Ao contrário, tais falas e ações ampliam o escopo da formação e revelam o entrelaçamento da produção de conhecimentos nos encontros com o desenvolvimento de um modo de fazer pesquisa e uma práxis radicalmente freiriana.

Desse modo, a terceira rodada de discussão teve dois desdobramentos: o primeiro foi o desenvolvimento de reflexões-ações-problematizadoras sobre a Alfabetização Corporal em um sentido amplo (**com princípios mais abrangentes**) e o segundo foi o desenvolvimento de reflexões-ações-problematizadoras sobre Alfabetização Corporal no sentido restrito (**com princípios mais localizados**).

Nesse sentido, sem mesmo que eu percebesse naquele momento, ocorreu uma modulação metodológica, que impôs a investigação não apenas à apropriação/construção da Alfabetização Corporal numa perspectiva teórica nos encontros, mas também à forma como a Alfabetização Corporal na prática pedagógica das/os professoras/es foi capaz de acionar processos de produção de subjetividade através da mobilização de uma certa atenção para as características e necessidades dos territórios escolares (**a teoria alimentou a prática e a prática**

refez a teoria), como será narrado e analisado nas páginas a seguir da presente seção.

Assim, convidamos a cada pessoa interessada em seguir na leitura desta tese, que vivencie o movimento formativo em si.

5.3.1 **Alfabetização Corporal numa perspectiva ampla:** o encontro do olhar do pesquisador com outros olhares

Iniciei os estudos sobre a Alfabetização Corporal com o grupo, tomando emprestadas as reflexões que Guimarães Rosa realiza no conto “*A Terceira Margem*” (1985), em que significa a terceira margem como espaço de vivência entre as margens, de vivência nos “entrelugares”⁴⁹ e cria a terceira margem para abrigar seu personagem que não consegue viver em um espaço limitado pelas margens do rio que banha as terras onde vive. A terceira margem passa a ser o seu território, seu abrigo, seu entrelugar. Lá, ao mesmo tempo em que está próximo, encontra-se distante de tudo aquilo que um dia já foi seu. A terceira margem não é nenhuma das duas margens e também não é o leito do rio. Ela se compõe e se decompõe constantemente num espaço singular e complexo, num ambíguo existir/não-existir. É um território fronteiro, um território marginal. É uma “terceira” que foge às palavras e à explicação numérica. Prescinde do “uma” e do “duas”. É a terceira que é muitas, que é nenhuma.

⁴⁹ Os entrelugares são fronteiras em que as diferenças – culturais, sociais, de afiliação acadêmica, política ou ideológica – nos forçam a viver constantemente nas margens limitantes e expansionistas do presente, fornecendo o terreno para elaborar estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de eu e de mundo. Ver com mais riqueza de detalhes em: BHABHA, Homi **Kharshedji. O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Luana de Lima Reis, Gláucia Roberta Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Foi a partir deste não-lugar que iniciei o diálogo com o grupo, situando meu entendimento sobre a Alfabetização Corporal para além da dualidade corpo/mente e das educações controladoras de corpos. Usei a metáfora da terceira margem para pensar o lugar dos corpos na escola e, de forma mais específica, nas aulas de Educação Física. Levando as/os professoras/es uma mensagem tão óbvia que, como nos disse Cristina nos encontros anteriores, chega a ser difícil enxergá-la de tão óbvia que é.

Para tratar coisas óbvias, compartilhei com o coletivo minhas experiências escolares que me obrigaram a viver nas fronteiras da ordem e da cultura escolar, que organizavam geometricamente meu corpo na escola, alinhando, separando, adestrando meus movimentos, suprimindo minha subjetividade. Fronteiras que, ao suscitarem em mim tensões e medos, criavam o desejo de expansão, de romper margens e abrir novos furos⁵⁰ e igarapés⁵¹.

Expliquei ao grupo que essa minha vontade de refletir sobre as educações para os corpos (**um tema marginal**) me fez pensar a Alfabetização Corporal como terceira margem no currículo escolar, uma perspectiva de educação que objetiva a formação de corpos conscientes — capazes de compreender criticamente as complexidades dos viveres fronteiriços e de criar furos e igarapés para se mover entre as margens. Que o processo de reflexão-problematização que tenho instituído em torno da Alfabetização Corporal não objetiva, de maneira alguma, a busca de respostas ou de caminhos, mas antes, é uma procura por percorrer descaminhos de discursos e práticas hegemônicas, transitar por entre furos e igarapés, investigar

⁵⁰ É um canal de ligação natural que conecta dois corpos d'água, como rios, lagos ou igarapés, e é comum em áreas de várzea.

⁵¹ São cursos de água estreitos e rasos, comuns na Amazônia, que funcionam como canais que conectam grandes rios e servem como vias de comunicação, na sabedoria tupi-guarani significa caminho da canoa.

educações para os corpos e construir coletivamente pedagogia dos/com corpos em espaços fronteiriços – na terceira margem do currículo escolar.

Esclareci que as fronteiras dos currículos escolares acercam-se cada vez mais da flexibilidade. A tendência a se olhar para as complexidades humana e do mundo, ou de se ter uma “visão complexa” de si e do mundo, parece estar presente em diversos discursos dos currículos escolares, de diferentes afiliações – mesmo aqueles fortemente ligados ao discurso empresarial-neoliberal hoje hegemônico no campo da Educação, como nos disse Andreza em encontro anterior (**As competências presentem na BNCC**).

Esclareci que a questão é que na escola burguesa, as/os oprimidas/os ao realizarem a leitura da palavra, são informados de que estão fazendo “ciência”, quando na verdade estão fazendo leitura da leitura (**burguesa**) de mundo, portanto, leitura de uma determinada perspectiva, de uma determinada visão de mundo, de uma determinada razão. Em suma, desenvolvem (cons)ciência, como dizia Paulo Freire, que é uma leitura de mundo de segundo grau e, por isso mesmo, uma leitura alienada de si mesmo e da realidade. Portanto, a complexidade do ser humano e da vida no presente está exigindo da escola uma postura investigativa para além de esquemas explicativos disciplinares e da reprodução de discursos alienantes: exige olhares múltiplos, visadas complexas, compreensões abrangentes.

Fui explicando e exemplificando às/os educadoras/es que a Alfabetização Corporal, em sua vertente freiriana, tem se mostrado para mim, como uma possibilidade concreta de envolvimento com esta complexidade, por possibilitar romper barreiras escolares, incorporar novas visadas e abrir espaços para as complexidades. Que ao se filiar à área da Educação Física, contribui para derrubar demarcações, propondo a aceitação de uma diversidade de perspectivas e

interpretações do ser e do existir humano, do movimento humano e do real. Diferentes maneiras de se apropriar, construir, lidar, explicar, compreender o existir corporal de sujeitas/os e coletivos culturais distintos.

Como andarilho da utopia, verbalizei ao grupo que a Alfabetização Corporal, com sua decisão político-ideológica de se unir a outros movimentos de desconstrução – do discurso de uma Educação Física corporalmente marcada, proporciona uma desmistificação da Educação Física como um componente curricular não problematizador, mais ainda, como apêndice de outros componentes curriculares. Ressaltei que, a Alfabetização Corporal, ao se embeber de ética, focaliza na formação de corpos conscientes, proporcionando a formação política e a recuperação da dignidade cultural do ser humano por meio das corporeidades e das práticas corporais.

Os primeiros diálogos entrelaçaram significações acerca da Alfabetização Corporal. Eu fiz um *bricoleur* dessas significações que resultou na seguinte definição de Alfabetização Corporal:

É um híbrido, um espaço marginal que, estando às margens dos conhecimentos disciplinares escolares, procura construir sua existência nas fronteiras. Desde este ponto de vista, a Alfabetização Corporal encontra-se em condições de dialogar com discursos pós-modernos em propor pedagogia dos/com os corpos na escola, educando o sensível para uma melhor compreensão sobre nós e o mundo em que vivemos. Ou seja, ao pensar as educações dos corpos para além das margens fixas do currículo escolar, ela entra em vantagem ao propor diálogos com as corporeidades e as práticas corporais na sociedade contemporânea como horizonte de sentidos, sempre em expansão, antes de qualquer formulação ou ideia

(Produção coletiva costurada pelo pesquisador com fragmentos do memorial reflexivo do processo formativo).

Durante a costura das significações, senti como se fosse a primeira vez que meu pensamento se colocava a perceber a Alfabetização Corporal, entendendo de forma freiriana o entrelaçamento do corpo, das práticas corporais, das experiências existenciais. De fato, era, pois comecei a entendê-la não como uma ideia, mas, como algo móvel, que se materializa por meio de uma educação permanente, por meio da cognição e expressão⁵² criativa e da experiência estética.

Além disso, a partir do encontro com a banca de qualificação e principalmente com as/os professoras/es coloquei minhas convicções iniciais sobre Alfabetização Corporal em uma suspensão fenomenológica, olhando como se fosse pela primeira vez. Essa atitude me fez mover num rio não navegado (**Terceira margem**) e, dessa maneira, foi possível encontrar novos sentidos e significados à Alfabetização Corporal.

No movimento móvel do processo formativo, sentimos a necessidade de refletirmos mais para entendermos melhor a noção de corpo consciente na perspectiva em que o próprio Paulo Freire apresenta.

Descobrimos que para ele,

o corpo consciente se expressa, ao se desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros Seres Humanos, não apenas na consciência de mim mesmo que sugere a consciência do entorno, mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que permite criar a noção do “eu consciente (Freire, 1996b, p. 19).

⁵² A expressão designa uma estrutura ontológica ancorada na fala, mas também no corpo vivo, na obra de arte, na coisa percebida, em que consiste na passagem mútua de sair de si e entrar em si. A categoria da expressão recolhe a herança metafísica da separação entre inferioridade e exterioridade e mostra o seu caráter abstrato: só há sentido expressivo ou encarnado em um corpo, se só há corpo, corpo de coisa, corpo vivo ou corpo verbal animado de um sentido ou preche de um significado. Ver com mais riqueza de detalhes em: DUPOND, Pascoal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Este “eu consciente” referido por Freire, cuja existência é corporalmente marcada, pela consciência de sua inclusão, cada vez mais, “se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica, política e culturalmente” (Freire, 2011, p.15-16).

Inspirado em Freire desenvolvemos a compreensão de que o corpo torna-se corpo consciente na medida em que mulheres e homens, em suas experiências existenciais, realizam a dialogicidade entre mente e mãos e descobrem-se enquanto seres incompletos, inconclusos, inacabados, capazes de buscarem compreender e intervir na realidade para atender as situações existenciais típicas, suas necessidades e desejos, para superar problemas, para enfrentar desafios.

Observamos que o que acaba se destacando com mais essencial da posição apresentada por Freire é que a formação de corpos conscientes exige compreensão do “Eu” e do mundo, requer “[...] um saber acerca do processo de operar, um inventário dos achados, mas, sobretudo, a visão dos fins a que ele se propõe” (Freire, 2006, p. 20-21). Esse movimento, existencial, incorpora e desvela nossa intencionalidade, fazendo com que mulheres e homens constroem a existência humana em todas as dimensões do que hoje denominamos realidade.

Quando realizamos um mergulho nos escritos freirianos, encontramos na obra: “*Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*”, publicada originalmente em espanhol, em 1968, que Freire faz uso das palavras corpo consciente e consciência como sinônimos. Entretanto, foi enfático ao afirmar, que o corpo consciente ou consciência, não devem ser entendidos apenas como um ente cognitivo. Para Freire, o conceito de corpo consciente deve envolver uma trama conceitual que contemple “sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto [...]” (Freire, 1994, p. 122).

Nesse momento, Jacira realizou o seguinte trabalho de tradução:

Jacira: *Se, quando Freire fala de corpo consciente, ele está falando de consciência. Então, quando estamos falando de Alfabetização Corporal, estamos falando de alfabetizações de gente - corpo consciente é o mesmo que pessoa consciente e Alfabetização Corporal é o mesmo que alfabetizações de gente.*

Jacira ao nos ajudar a interpretar coisas complexas, direcionou nossos olhares para uma original visão corporificada do ser, em que Freire apresenta o conceito de corpo consciente nos seguintes termos:

A consciência de a intencionalidade da consciência não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (Freire, 2006, p. 75-76).

O que nos levou a compreender que para Freire, a consciência não é algo vazio e nem dado, é “intencionalidade” lançada no/com o mundo, é reflexiva e não apenas reflexa, se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. O corpo consciente por seu turno, relaciona-se a condição de inconclusão, inacabamento, incompletude, que por sua vez, vincula-se à condição ontológica na busca do Ser Mais. O aprofundamento teórico dessa discussão foi publicado na Revista E-curriculum da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e encontra-se em domínio público através do link: [Vista do O personalismo de Emmanuel Mounier e a concepção de corpo consciente de Paulo Freire.](#)

Em conformidade com a compreensão freiriana tanto de alfabetização como de corpo consciente, e em virtude das experiências por nós vividas, numa perspectiva ampla, passamos a conceber a Alfabetização Corporal como uma epistemologia insurgente, uma prática social que deve estar histórica e

pedagogicamente vinculada à dialética da subjetividade-objetividade, no processo de exteriorização e interiorização que faz parte da própria essência do ser humano. Deve estar historicamente vinculada, por um lado, às concepções de corpo, aos saberes singulares e ao poder exercido por cada sociedade ou grupo social e, por outro, à luta política, educacional e cultural pelo reconhecimento da existência humana como corporal, dotada de linguagens e experiências.

Embebida da concepção freiriana de alfabetização e de corpo consciente, a Alfabetização Corporal emerge como um impeditivo ético, estético, político e pedagógico, caracterizando-se como uma práxis que envolve conhecimento, criação, recriação, descobrimento e redescobrimento, por meio da qual a pessoa se revela, interpretando a si mesma e o mundo ao seu redor, ampliando o conhecimento e vivência para um aprendizado sensível, como forma de cognição e expressão criativa, sempre em busca de novos sentidos e significados, manifestando-se e configurando-se como corpo consciente.

No movimento formativo, buscamos nos estudos de Virginia Kastrup (2007) o entendimento da cognição como invenção de si e do mundo, nos afastando da compreensão da cognição como desenvolvimento da inteligência e nos filiamos a uma cognição que leva em consideração o corpo, a história, os afetos, a dimensão social e cultural do conhecimento.

Uma outra compreensão se fez possível a partir das discussões, que, aliás, se confronta com outras posições fartamente divulgadas dentro e fora da área da Educação Física: Alfabetização corporal como um processo educativo emancipatório que expõe a pessoa a si própria, ao mundo e às/os outras/os. Que possibilita à educanda/o em parceria com seus semelhantes e orientada/o por suas experiências existenciais, compreende que a sua existência como corpo individual e social ocorre

no mundo objetivo, externo, sendo preciso ultrapassar os limites da individualidade para nutrir-se da coletividade. Pois, influenciado pelo pensamento móvel de Paulo Freire, construímos o entendimento de que toda pessoa, ainda subjetiva (**interior**), tem necessidade da exterioridade, é na dialética interioridade e exterioridade (**individualidade/coletividade**) que a pessoa se alfabetiza corporalmente e se compreende como corpo consciente, tomando consciência de sua inconclusão, e reconhecendo as múltiplas dimensões de sua existência, reinventando sua prática social.

Ao acompanhar o processo formativo e me nutrir de significações distintas, notei que nas entrelinhas das falas individuais e coletivas, era frequente entre as/os professoras/es a afirmativa de que um dos pressupostos da Alfabetização Corporal é que toda atividade humana é uma atividade propriamente corporal. Sem que elas e eles percebessem, apontavam uma premissa que rompe o sistema ontológico estabelecido no interior da área da Educação Física Escolar, que atribui apenas a determinadas manifestações sociais ou culturais a condição de “prática corporal”, impondo inclusive limites para se pensar o corpo na Educação Física. Comecei a entender que, seguindo essa perspectiva coletiva, a centralidade da Alfabetização Corporal está em garantir que as práticas corporais que orientarão o processo de aprendizagem sejam problematizadas no horizonte do universo sociocultural das/dos educandas/os, formado por suas experiências existenciais e movimento mundo. É uma prática social, que envolve a interação da sujeita/o com outras pessoas e com outras instituições, e não apenas como um processo individualizado.

É importante dizer que, Freire, ao compreender a alfabetização como uma forma de política cultural, que funciona para empoderar ou para retirar poder das pessoas, aponta para a necessidade das práticas alfabetizadoras superarem a

compreensão rígida, funcional e utilitarista da alfabetização (**intelectualista**) e atentarem para a relação entre as/os educandas/os e o mundo (**corpórea**), mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem as/os educandas/os. Nesse sentido, afirma que:

O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (Freire; Macedo, 2015, p. 14-15).

Diante de compreensões como a apresentada por Freire, foi ficando mais nítido para nós a importância do corpo na epistemologia alfabetizadora freiriana. Constatamos que, para ele, a leitura da palavra e a aprendizagem da escrita e da palavra precedem o aprendizado da escrita do mundo, isto é, da experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo e no mundo. Nossa tese sobre esse assunto é que foi por isso que ele concebia a mão humana como tremendamente cultural e que “a consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. A consciência somos NÓS, corpos. E nossos corpos se constituem corpos conscientes na medida em que se relacionam com outras/os Humanas/os” (Freire, 1996b, p. 17).

Nossa tese se fortalece ao observarmos que, no diálogo entre Freire e Macedo (2015), a linguagem vai além da oralidade, possuindo movimentos e gestos corporais que comunicam. Os educadores, fundamentados em uma compreensão filosófica da linguagem, não só reconhecem e conferem natureza corporal à linguagem, mas também atribuem a ela uma natureza corpóreo-verbal e uma função política e educativa fundamental.

Vejamos:

[...] quando falamos, o poder discursivo da linguagem — sua tendência para a sintaxe — traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos (Freire; Macedo, 2015, p. 15).

O que permite a compreensão de que a linguagem corporal dá vida ao pensamento; o pensamento guia e conduz o corpo; que a linguagem corporal é subjetiva e social. Isso porque, para Freire (2001, p. 2) “ao pensar guardo em meu corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado”.

Dessa forma, como escutadeiro e *bricoleur* fui combinando ideias, buscando entender a multiplicidade de vozes do campo, onde as/os professoras/es em diálogo entraram em agenciamento coletivo de enunciação. Entre um alinhavo e outro, a Alfabetização Corporal como o inédito viável foi se apresentando como um ato de conhecimento produzido ao longo da vida, capaz de desenvolver um tipo de consciência que se origina da relação dos seres humanos consigo mesmo, e se materializa ao se desenvolver nas interações com o objeto do conhecimento e com outros seres humanos.

Por isso, a epistemologia da Alfabetização Corporal se baseia na ideia de que a leitura do mundo está relacionada ao aprendizado de olhar criticamente para as próprias experiências. Essas experiências são construídas historicamente e socialmente, possuindo, portanto, uma natureza política que lhes impõe simultaneamente limites e possibilidades. O objetivo principal dessa alfabetização é a busca por Ser Mais, a concretização da “vocação ontológica” de mulheres e homens, que se manifesta na luta pela humanização de todas/os e na formação de corpos conscientes.

Entrelaçando nossas vozes ao pensamento freiriano estabelecemos o seguinte entendimento: ninguém é sujeito da Alfabetização Corporal de ninguém,

ninguém se alfabetiza corporalmente sozinho, as sujeitas/os alfabetizam-se corporalmente em comunhão, mediatizadas/os pelas suas experiências existenciais, pelas relações sociais, pela realidade concreta e movimento mundo.

Portanto, a ação alfabetizadora ocorre por meio do desenvolvimento do diálogo, do movimento mundo e das experiências existenciais. As interações entre educadora/or e educanda/o deixam de ser baseadas na contradição e se tornam de colaboração, onde ambos os lados se comprometem em superar situações de opressão, com o objetivo de alcançar uma prática de compromisso com a vida.

Assim, o processo de alfabetização fundamenta-se na leitura crítica da realidade social; isto é, seu ponto de partida está nas situações existenciais típicas, na realidade sociocultural, nos saberes e na corporeidade das/dos educandas/os. Os saberes e sua corporeidade são relações, produtos e resultados da prática dialógica de vida das/dos sujeitas/os com o seu mundo. Logo, o conhecimento existe somente referido à busca, à procura, à aventura do risco de criar, à inquietação. Freire (1987, p. 58) reconhece que “só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, reconhecendo que a pessoa se faz pessoa na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo.

Na perspectiva dialética freiriana assumida pela Alfabetização Corporal, os diferentes tipos de saberes não são hierarquizados, classificados como válidos ou não (**são diferentes, não inferiores**). Os conhecimentos das/dos educandas/os inseridas/dos no ambiente escolar, produzidos por meio das vivências existenciais e

das tramas da vida em comunidade, considerados como saberes de experiência feitos por Freire (2004), são tomados como matéria-prima do processo alfabetizador.

Portanto, a epistemologia da Alfabetização Corporal considera que todo saber é uma relação. Relação, o saber das danças regionais; relação, o saber dos jogos tradicionais; relação, o saber de uma comunidade com a natureza; relação, o saber das parteiras; relação, o saber das vovós; relação, o saber erudito; relação, o saber dos esportes; relação, o saber da sexualidade humana; relação, o saber das questões étnicas; relação, o saber tecnológico; relação, a violência de gênero; relação, o saber do trabalho no campo, nas florestas e nas águas, etc.

A relação com o saber está ligada às relações das pessoas com o objeto do conhecimento, com o “conteúdo do pensamento”, com o tempo histórico, com a atividade no mundo e sobre o mundo, com as relações que estabelecem com as/os outras/os e consigo mesmo. Relações que estão ligadas ao aprender e ao saber. Didaticamente falando, visualizamos a existência de pelo menos três processos epistêmicos que atuam no decorrer da ação alfabetizadora:

1) O processo de conhecer a si mesmo

A/O sujeita/o epistêmica/o é, aqui, a/o sujeita/o afetiva/o e relacional, constituída/o por sentimentos e emoções. Formada/o por um conjunto de processos psíquicos que atuam nas relações com as/os outras/os e consigo mesmo. O que está sendo apreendido nesse momento é uma **relação**, não uma atividade. Alfabetizar-se corporalmente é conscientizar-se sobre a forma como as relações são construídas com as/os outras/os e consigo mesmo. Desvelando o tratamento social e cultural de que sua existência é sujeita e ao mesmo tempo assujeitada, construindo, de forma consciente, uma representação de si mesmo e dos papéis que desenvolve.

No processo político-educativo, a matéria-prima da práxis alfabetizadora é a produção ou reprodução de modos de sentir/pensar/agir com as relações estabelecidas. É o saber sobre as relações que está sendo transformado no confronto de saberes. Logo, nesse movimento epistêmico, o saber das relações também é dispositivo da Alfabetização Corporal, pois os modos de sentir/pensar/agir em diálogo se transformam mutuamente.

Uma práxis de Alfabetização Corporal marcadamente freiriana leva em conta questões tão profundas quanto as de gênero, sexualidade, geração, etnia e religião. A interação cultural e o diálogo com questões sensíveis traz consigo mudanças na realidade, pois “leva as *[mulheres]* e os ⁵³homens a conhecerem que sabem pouco de si *mesmas/os*⁵⁴”, possibilitando que “[...] ponham a si e seus conhecimentos como problema” (Freire, 2001, p. 95). “[...] Embora não podendo tudo”, mas “podendo alguma coisa” (Freire, 1991, p. 92), o processo de Alfabetização Corporal leva a pessoa a se conhecer, a conhecer as/os outras/os e o mundo, tornando possível a formação de corpos conscientes.

2) *Processo de comprometimento do Eu com as outras pessoas e com o mundo*

Alfabetizar-se corporalmente é comprometer-se com atividades capazes de transformar a si mesma/o, as pessoas e o mundo. O que está sendo apreendido é uma **atividade**, esse aprendizado se inscreve e se vivencia no corpo. O que se destaca é o Eu como corpo, percepções, sistemas de ações criadas em um mundo que descorporifica as pessoas.

⁵³ *Grifo meu.*

⁵⁴ *Grifo meu.*

O processo de comprometer-se com o Eu, com as outras pessoas e com o mundo faz com que a/o educanda/o reconheça as circunstâncias, as estruturas e as alianças/enfrentamentos de interesses econômicos, políticos, culturais, afetivos, religiosos e étnicos que os situam como classe oprimida. Ao desvelarem as relações de poder que operam sobre elas/eles ao mesmo tempo – poder que guia o senso comum na medicina caseira dos povos tradicionais, poder iniciado nas religiões, nas práticas esportivas e práticas corporais tradicionais, poder alienado da força de trabalho escrava ou proletária, poder da ordem capitalista, que tem como objetivo o lucro e a acumulação; poder de transmitir uma sabedoria; poder de aceitar um certo ponto de submissão; poder de resistência popular –, as/os educandas/dos vão tornando-se corpos conscientes, mulheres-sujeitas e homens-sujeitos, pois, como pontua Freire (1983b, p. 152) “não há realidade histórica [...] que não seja humana”.

Portanto, pensar o processo de comprometimento social a partir de Freire é pensar a Alfabetização Corporal, sem diminuir um milímetro que seja a importância da práxis política-educativa. É não perder de vista que o projeto freiriano de educação e de sociedade não resume a alfabetização à técnica, à reprodução mecânica e estranhada; mas, sobretudo, compreender que “a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire; Faundez, 1985, p. 51).

Na dialética da ação alfabetizadora, o essencial da/o sujeita/o da alfabetização é a sua intencionalidade, é o seu abrir-se para o mundo. Nessa ação, a/o sujeita/o realiza um percurso em que vai percebendo elementos destacados da realidade. Esse processo de conseguir destacar elementos se faz no confronto com situações existenciais concretas. Nesse confronto com a sua experiência, aquilo que

não era percebido como sendo destacado ganha uma nova compreensão ao se destacar de todo o conjunto que faz da compreensão da realidade.

3) *Processo de objetivação*

Ao se alfabetizar corporalmente, a/o sujeita/o constitui saber-objeto e, ao mesmo tempo, uma/um sujeita/o consciente de ter se apropriado de tal saber. Entretanto, o saber aparece como existindo em si, algumas vezes num universo de saberes distinto do mundo da vida vivida pelas/os estudantes, das percepções e das emoções. Assim, cabe à/ao alfabetizadora/or mediar o processo de apropriação do saber-objeto, colocando-se em favor de uma educação libertadora, aproximando o objeto do conhecimento do mundo vivido pelas/os alfabetizandas/os, pois está pressuposto em Freire (1983a) que educandas/dos integradas/dos são educandas/dos sujeitas/os.

Nesse momento, o que está sendo apreendido é um **objeto**: ao alfabetizar-se a/o educanda/o, torna-se possuidor de saberes-objetos (de um capital cultural), de conhecimentos historicamente construídos pelas mãos de grupos hegemônicos, assim como pelas mãos tremendamente cultural dos grupos populares, que podem ser nomeados de maneira precisa e cuja apropriação pode ser facilitada graças à mediação de outras pessoas que já os possuem.

As linguagens, os conceitos, as práticas corporais, as teorias científicas ou religiosas são o lugar onde se encontram esses saberes-objetos. Partindo da máxima freiriana de que todo saber é uma relação, dentro das relações sociais historicamente construídas, todo saber estar caracterizado pelo seu sentido ou ausência de sentido para as/os sujeitas/os.

Desse modo, o papel da/o educadora/e progressista é fundamental para elaboração de práticas alfabetizadoras apropriadas e adequadas para mudar as

condições objetivas de apropriação do objeto alfabetizador. Portanto, a Alfabetização Corporal contribui para a formação da/do sujeita/o, tornando-se uma condição para se chegar ao corpo consciente e, portanto, à emancipação humana.

Como movimento educacional, a Alfabetização Corporal poderá tornar-se objetivo da Educação Física na escola, que deve iniciar na Educação Infantil e se constituir em um processo permanente de alfabetização, orientado por distintas tramas⁵⁵ alfabetizadoras.

No cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico alfabetizador, a criança é compreendida como um '*ser conectivo*'⁵⁶, autônomo e criativo. Sujeita da experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, movimentos, valores e conhecimentos. A criança como ser conectivo, deve ter movimento e voz ativa no processo alfabetizador, afirmando-se no processo de ensino e aprendizagem e construindo conhecimento de si, da outra/o, produzindo história e cultura. A criança

⁵⁵ Ela aparece nos escritos freirianos como uma metáfora aplicada às relações cotidianas ou nas amplas relações políticas, socioeconômicas. Para ele, "Carregamos conosco à memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura. As tramas, em Freire, adquirem também a ideia de inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimentos, palavras num determinado quadro de relações que lhe conferem sentidos "outros" (Freire, 1994, p. 17). Para Correia (2024, p. 120), a trama ajuda a visualizar os saberes do cotidiano e como eles podem ser utilizados em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão do modo de ser e viver de um determinado grupo social, como podem tornar-se pautas curriculares; ou, ainda, trama orientadora para aprofundamento de conhecimentos científicos. Nas esteiras do pensamento do autor, a trama é aberta, é conectável em todas as suas dimensões, alterável. Pode ser organizada por uma pessoa, um grupo, uma formação social. As tramas devem ser construídas como uma ação de denúncia/anúncio, educativa e política (Correia, 2024).

⁵⁶ A conectividade é uma das principais categorias históricas do século XXI. Bastante utilizada, tanto por seus defensores quanto por opositores, há um número considerável de discussão sobre a validade e aceitação dessa categoria, frequentemente, substituído por mundialização e alterglobalização, entre outros. Ao falar desse tema, Moacir Gadotti faz uma breve distinção sobre as dimensões que o envolvem: processo e modelo. Segundo ele, "[...] o processo de globalização é irreversível. O modelo, este sim, é reversível. O modelo capitalista de globalização, por ser essencialmente perverso, precisa ser urgentemente revertido. Ele se constitui hoje num modelo de dominação política e de exploração econômica. Nele, podemos distinguir países globalizadores e países globalizados." (Gadotti, 2005b, p. 11). Na vertente crítica e contra-hegemônica do conceito de globalização destaca-se também a ideia de "planetaridade", cujo marco é o Manifesto da Planetarização, publicado no Seminário Binacional Luso-brasileiro, ocorrido em 26 e 27 de maio de 2005, em São Paulo (Romão, 2006a, p. 210-211). No contexto desta tese é usado para caracterizar uma pessoa conectada com si, com as outras/os e com o mundo. Ver em: MAFRA, Jason. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. (Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo – USP), p. 261. São Paulo, 2007.

deve vivenciar no cotidiano da sala/quadra de aula ou demais espaços destinados à realização das atividades do componente curricular da Educação Física e na diversidade de seus projetos socioeducativos a corporeidade humana em todas as suas dimensões (física, cognitiva criativa, cultural, social, religiosa, espiritual, tecnológica, na dimensão dos afetos, das emoções, da criticidade e demais aspectos exigidos para uma educação para emancipação).

O diálogo corporal e o '*movimento mundo*' são os caminhos norteadores da práxis alfabetizadora, o corpo é compreendido como um saber, princípio educativo⁵⁷ e ao mesmo tempo vivenciador das aprendizagens. Dessa forma, propõe-se aos currículos alfabetizadores que tomem o corpo das/os educandas/os como princípio educativo e a diversificação como horizonte pedagógico.

A compreensão do corpo como princípio educativo, parte do entendimento de que a existência humana é carnalizada no corpo e pelo corpo e que, portanto, as experiências humanas são culturalmente incorporadas. Que a corporeidade humana comunica, e não apenas por intermédio dos movimentos e dos significados que assume. Mas as próprias características do corpo se constituem em linguagem. O que permite o entendimento do corpo como mensagem (o rosto humano fala, os olhos, as mãos, a postura física, o olfato, o tato, o útero comunica. Assim, cada ação humana (andar, correr, pular, saltar, chutar, acenar, chorar, sorrir, conversar, olhar, piscar, etc.), constitui em códigos, os quais ganham sentido e significado nas práticas sociais e culturais. Apesar de entendermos que o andar pelo andar já possui seus sentidos e significados, entende-se que são nas práticas sociais e culturais que eles se ampliam.

⁵⁷ O corpo como princípio educativo parte da ideia de que o processo alfabetizador deve ser baseado nas experiências corpóreas e na corporeidade das/os educandas/os. Em vez de negá-las, adentrá-las. Isso ajudará a promover pedagogias dos/com os corpos e contribuir para a formação de corpos conscientes.

O corpo como princípio educativo se apresenta como um conjunto de símbolos e signos que representam uma linguagem. Essa linguagem, por sua vez, é representativa de conhecimento e de ações das/os sujeitas/os. Tais ações são caracterizadas por movimento mundo, por coordenação motora, motricidade, características expressões. Por sua vez, características corporais e expressões corporais se constituem em uma linguagem, extremamente expressiva e que representa identidades, sentimentos, os conhecimentos, visões de mundo e as emoções das pessoas. Assim, torna-se de extrema importância a compreensão e domínio da linguagem corporal para o processo de educação humana.

Entender o corpo como princípio educativo, é assumir que alfabetizar-se corporalmente é aprender a linguagem corporal porque os limites da linguagem corpórea denotam os limites de compreensão do mundo. Então, implícita na mediação linguista corpórea está também a mediação linguística do mundo.

Para estabelecer um cerco epistemológico em torno do conceito, a partir do alinhavo aqui apresentado, destaco resumidamente alguns princípios fundamentais da Alfabetização Corporal — esses princípios que aqui já foram anunciados encontram-se vinculados à categoria da práxis político-educativa da ação alfabetizadora:

⚡ Entende a Alfabetização Corporal como um processo coletivo (**as pessoas se alfabetizam em comunhão**).

⚡ Valoriza os corpos das/os esfarrapadas/os do mundo, conseqüentemente, invisibilizados no cotidiano escolar: corpos que habitam os rios, as florestas e os campos, os assentamentos, os quilombos, os territórios indígenas, os centros urbanos e as periferias dos centros urbanos; corpos das/os sujeitas/os privadas/os de liberdade (**apenadas/os**); corpos com necessidades educativas especiais

(**deficientes**); corpos submetidos a experiências desumanizantes, violentados, precarizados e oprimidos; corpos que expõe a diversidade social e humana; corpos jovens e velhos flagelados pela indústria cultural da beleza; corpos que emersos em uma cultura branca, letrada, heterossexual e cristã, quase sempre são impossibilitados de serem simplesmente corpos;

⚡ Não distingue alfabetização de letramento — freirianamente pensando, ao ser alfabetizada/o, a/o educanda/o compreender-se como corpo, desenvolve um pensar autêntico, utiliza a cognição e a expressão criativa a serviço da liberdade que é práxis que implica ação-reflexão-ação das pessoas sobre o mundo para transformá-lo;

⚡ Entende a cognição como criação (**invenção de si e do mundo**);

⚡ É nutrida pelo diálogo-problematizador, pela escuta verdadeira e atenção centrada, aberta e vigilante ao encontro;

⚡ A/O educadora/or é uma/um aprendiz que habita territórios existenciais;

⚡ Exige reflexões sobre o Ser Humano de natureza epistemológica frente à sua condição no mundo e a sua criação (criação que exigem reflexões com a subjetividade e requerem refletir sobre as relações que esta subjetividade possibilita). As/os educandas/os devem ser desafiadas/os constantemente como sujeitas/os cognoscentes;

⚡ Se distancia da especialização — parte do princípio de que educanda/o não aprende na especificidade, mas na diversidade, de estímulos e desafios;

⚡ Entende a escola como um centro de linguagem em que as pessoas vão para se comunicar;

⚡ Apesar de valorizar conceitos, definições rigorosas, não se preocupa apenas com o “por que” tais movimentos foram criados. Tão pouco com a reprodução de

gestos patronizados. Vai em busca do “pra que” o movimento está se dando (**não quer elevar o nível, preocupa-se em elevar a consciência**);

⚡ Entende que o foco da aprendizagem está no corpo e não na técnica da prática corporal (**há um corpo que joga e não um jogo no corpo**);

⚡ Não está a serviço de outras linguagens — parte do princípio que uma pessoa que é alfabetizada corporalmente, tem a possibilidade de expandi este saber para outras linguagens e para outras dimensões da sua aprendizagem — utiliza dos mais diversos dispositivos corporais para que o corpo se expresse. Entende que as pessoas produzem conhecimentos com o corpo inteiro, o que possibilita a manifestação de saberes historicamente retidos em seus corpos, pois o corpo consciente é um corpo falante, pensante e produtor de conhecimentos;

⚡ É uma ação possível de ser realizada em qualquer contexto educativo, com qualquer pessoa e deve estar vinculada ao contexto sociocultural e a cultura de resistência da educanda/o, com os saberes ancestrais pertencentes à cultura popular que foram silenciados pela indústria cultural;

⚡ É compreendida como horizonte da emancipação — assenta-se na corpórea-verbal e metáforas das experiências humanas produzidas por intermédio das artes, das danças, das músicas, dos jogos, das brincadeiras, dos esportes, e demais manifestações humanas;

⚡ Possibilita o reconhecimento da/o sujeita/o como corpo consciente e este reconhecimento possibilita o encontro com a liberdade;

⚡ Considera a densidade epistemológica da corporeidade, o que leva ao entendimento do corpo como linguagem, como um saber, como princípio educativo (**existe uma trilha pedagógica na existência humana carnalizada no corpo e pelo corpo**) e como vivenciador das aprendizagens.

Embora os princípios políticos-educativos representados acima representem orientações para nossas reflexões da atividade alfabetizadora, eles não resultam em si mesmos, em modo de ação para nossa atuação na estrutura da atividade alfabetizadora, quer atuemos como pesquisadoras/es ou professoras/es. Tais princípios com tudo, contribuem para que possamos fundamentar as reflexões a respeito de quais sejam os compromissos teóricos e políticos que assumimos na organização da atividade alfabetizadora ao adotarmos o referencial teórico da Pedagogia Crítico-Libertadora de Paulo Freire.

Da experiência da formação, inferimos que a Alfabetização Corporal deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a utilização constante das habilidades e conhecimentos necessários para que as pessoas possam compreender as transformações individuais e sociais. Esse processo deve ser visto como um carrossel de aprendizado ao longo da vida, que permitirá às pessoas se fazerem e refazerem — a serem MAIS.

A trama fotográfica 01 ilustra três momentos dos encontros formativos, distintos e interdependentes, vividos de forma espiralada: Análise dos textos, comunicação das aprendizagens e corporificação das aprendizagens:

Trama fotográfica 01: Momentos formativos em busca do inédito viável.



Fonte: Registros da empiria.

5.3.2 – Alfabetização Corporal numa perspectiva restrita: o encontro de nossos olhares com os territórios escolares.

Atuando como escutadeiro e *bricoleur* acompanhei o processo formativo costurando retalhos, apropriando-me de diversas vozes e dispondo-as em sequência de montagem, significando e reinventando palavras, me banhando das sensações que emergiram durante o processo, pelos diálogos-problematizadores, pelas reflexões e pelos conflitos que contribuíram com a ressignificação do já sabido e o anúncio do inédito viável.

À medida que as/os professoras/es se apropriavam e produziam conhecimentos sobre o projeto de educação e sociedade de Paulo Freire e a Alfabetização Corporal, seus territórios escolares se transformavam em laboratórios de Alfabetização Corporal. Esse movimento foi fundamental para compreendermos de que maneira a Alfabetização Corporal se materializava na prática educativa e, ao mesmo tempo, para revisarmos o que já havíamos produzido sobre o assunto (**Alimentando a prática e a prática refazendo a teoria**) e a entender as múltiplas compreensões que a Alfabetização Corporal possibilita no contato com os cotidianos escolares.

Eu notei que, em um certo momento do processo formativo, as/os professores/as passaram a socializar as atividades pedagógicas que desenvolviam em suas aulas, objetivando a Alfabetização Corporal das crianças. Observei nas narrativas das/os educadoras/es a existência de duas ideias sínteses em relação à construção de processos alfabetizadores corporais: o sentido da proposta — do contexto social e cultural para a escola, e seu ponto de partida — a prática alfabetizadora como geradora de conhecimento.

Ao deslocarmos os encontros da Sede para as Unidades Pedagógicas (Seringal, Flexeira, Faveira, Jutuba e Jamaci), passei a ter contato com os cotidianos de atuação da professora Jacira, Kelly e do professor Saulo e a compreender melhor as significações apresentadas por elas e por ele no decorrer da formação. Passei a entender que as Unidades Pedagógicas vivenciam na prática a valorização e a preservação da floresta, dos rios e dos animais silvestres, promovendo uma educação que integra os saberes escolares aos saberes da comunidade e dos próprios estudantes, buscando firmar uma concepção ético-política de escola amazônica assentada na convivência plural e na autodefinição de seus projetos

educativos, em respeito às sabedorias criadas no cotidiano, tornando um ambiente propício para a organização de processos de Alfabetização Corporal, que podem promover o encontro de corpos, saberes, sociabilidades, inventividades, visões de mundo, ecologias de pertencimento (Gilroy, 2012) e projetos alfabetizadores capazes de ressignificar, ao menos ao nível local, a disputa política em torno da educação corporal na escola, a valorização das/os sujeitas/os que habitam o território das unidades escolares e a visibilização daquilo que elas/eles têm a nos ensinar.

Conforme eu fui entendendo o cotidiano educativo da Escola Bosque na dinâmica de seu fazer diário, passei a significá-la como uma instituição multifacetada que, no seu fazer político-pedagógico, assume a dimensão socioambiental, incentivando a relação sustentável com o meio ambiente. Que busca formar estudantes que se tornem agentes de transformação social e engajados na preservação do meio ambiente, preparando-os para serem guardiões do futuro sustentável.

Em um ato de camaradagem, Freire (1969) nos esclarece que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade, que se torna autêntica na unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da realidade e formação das/os educandas/os para a vida em sociedade.

No decorrer de minha estadia na escola, verifiquei que a acolhida das crianças na sede e nas Unidades Pedagógicas era realizada sem fila, sem bandeiras, sem hino nacional. As/Os professoras/es recebiam as crianças com cantigas da comunidade, com oração de agradecimento ao dia que iniciava e à mãe natureza. A prática pedagógica estabelecia relação direta com os espaços educativos: A horta

do conhecimento, o rio, a floresta, os animais, as trilhas pedagógicas, anfiteatro, a brinquedoteca, a casa da pesca, o ecomuseu da Amazônia e o casarão de cultura, as salas de aula que eram nomeadas com nome de animais e lendas da Amazônia.

No decorrer dos encontros, as/os educadoras/es me explicaram que para a Escola Bosque, a comunidade em que ela está inserida é muito mais que terra, é um lugar carregado de subjetividade que produz e abriga formas específicas de existência. Que a prática educativa da escola é desenvolvida em territórios ricos de saberes, fazeres e cultura. Por isso, a relação que o currículo escolar estabelece com os cotidianos é também uma relação com outras existências construídas por mulheres e homens, de diferentes grupos geracionais, como velhos, adultos e crianças que criam e recriam a vida nas margens do rio e na floresta como espaço geocultural.

A trama fotográfica 02 a seguir, apresenta fotograficamente a sede da Escola Bosque e as Unidades Pedagógicas vistas do lado de fora:

Trama fotográfica 02: Escolas vistas do lado de fora.



Fonte: Registros da empiria.

A trama fotográfica 03 abaixo, apresenta fotograficamente a sede da Escola Bosque e as Unidades Pedagógicas vistas do lado de dentro:

Trama fotográfica 03: Escolas vistas do lado de dentro:



Fonte: registro da empiria.

No decorrer de nossas andarilhagens pela sede da Escola Bosque, fui apresentado à professora Mary Fernandes (**agrônoma da escola**) e com ela testemunhei uma experiência educativa verdadeiramente freiriana, aprendi que falar de Educação Libertadora no cotidiano da escola burguesa é falar de coragem, de compromisso, de visão de mundo e, sem dúvida alguma, de um fazer educativo, de rituais e práticas, bem diferentes do que observamos nas escolas em geral (**há exceções, mas são exceções**).

Com a professora Mary aprendi que duas horas semanais fazem a revolução. Que a couve tem mais ferro que a carne, mais cálcio que o leite de vaca e mais vitamina C que a laranja. Que o pimentão controla o colesterol, evita hemorragias, combate alergias e previne a formação de hemorroida. Que a folha do jerimum tem

quatro vezes mais cálcio que o leite da vaca. Que a alface ingerida à noite como salada ou chá auxilia o tratamento das pessoas nervosas ou que sofrem de insônia. A berinjela é muito rica em proteínas e auxilia na diminuição do mau colesterol, o LDL. O Jambu é rico em fibras, vitamina C, ferro e potássio, que ajuda a prevenir a anemia e pressão alta, além de combater a prisão de ventre. É muito usado como remédio caseiro no tratamento da digestão, afta, herpes labial, dor de dente e dor de garganta, isso porque o jambu possui propriedades fungicidas, analgésicas, antissépticas e digestivas.

Como forma de compartilhamento, Mary nos indicou a seguinte receita:

Chá do Jambu

Ingredientes:

10g ou uma colher de sopa de folhas de jambu frescas picadas;

500 ml ou 2 copos médios de água;

Modo de preparo:

Numa panela, ferver a água. Após apagar o fogo, adicionar as folhas do jambu, tampar a panela e deixar repousar por cinco minutos. coar e beber 1 xícara por dia.

As imagens a seguir, foram produzidas no encontro com a professora Mary Fernandes e guardam lembranças e memórias do encontro:

Imagem-epígrafe 31: Nós com Mary.



Fonte: registro da empiria.

Imagem-epígrafe 32: Mary sendo feliz.



Fonte: Registro da empiria.

No decorrer dos encontros, as/os professoras/es foram transformando o seu fazer pedagógico em um laboratório de aprendizagens. Foram garimpando diversas possibilidades de organizar o processo alfabetizador e ao mesmo tempo, foram se deparando com problemas concretos: *Como trabalhar mais e melhor a relação entre corpo, cultura, lúdico, tempo-espaço, no cotidiano da Educação Infantil? Ao nos debruçarmos sobre a temática do corpo na Educação Infantil e sobre o cotidiano da Educação Física na Educação Infantil na esteira da Alfabetização Corporal, fomos levados a refletir a partir do lugar de onde falamos. Entre uma reflexão e outra, olhamos para o currículo escolar como território de disputa e, ao mesmo tempo, do direito das infâncias a pedagogias dos corpos, reconhecendo a criança como sujeito de direito.*

Conectadas/os com os contextos em que as/os professoras/es atuam, com suas especificidades educacionais, sociais, culturais, econômicas, religiosas e geográficas, passamos a conceber o corpo como parte da extensão da terra – uma construção social, cultural, política e histórica. Assim, passamos a pensar o corpo da criança ou a criança como corpo como fonte de saberes fruto de interações sociais carregadas de subjetividade que produzem formas específicas de existências e nos aproximamos da compreensão apresentada por Le Breton (2011, p. 372), o corpo como “objeto concreto de investimento coletivo, suporte de signos e marcas sociais, motivo de reunião de distinção pelas práticas e discurso que suscita”.

Passamos a entender a criança como protagonista e nos alinhamos aos estudos da Sociologia das Infâncias que compreendem a criança como ser de relações que ao interagir com as/os outras/os e com o mundo vai se tornando progressivamente consciente de suas interações (Brandão, 2015).

Observei que a cada encontro as/os educadores ao socializarem a intimidade de suas práticas educativas, apresentavam ao grupo um verdadeiro processo de descolonização curricular. Esse processo era considerado por elas/es fundamental para construção das atividades alfabetizadoras.

Em uma roda de conversa que realizamos na quadra de aula da Unidade Pedagógica do Jutuba (**trapiche da escola**), a professora Kelly verbalizou ao grupo que o processo formativo tem agido diretamente no corpo do trabalho desenvolvido por ela na escola, reconstruindo seu eu docente, sua subjetividade pedagógica e o direcionamento as práticas corporais nas aulas. Nos disse:

Kelly - *É imensurável como a formação tem mudado minha atuação na escola, tanto aqui como no Jamaci. Tenho estado mais atenta a essa coisa da pedagogia dos corpos, da relação das práticas corporais com os fazeres lúdicos infantis da comunidade, com à formação de nossos alunos por meio da criação e das descobertas, do contato com aquilo que é seu, se alfabetizar corporalmente pela investigação tem dado muito certo, os alunos ao se apropriarem das manifestações corporais pela pesquisa, desenvolve um gosto prazeroso pela prática.*

Pelo depoimento de Kelly, podemos observar os saberes produzidos no decorrer da formação, vinculando-se à formação das crianças, por isso mesmo, estão visceralmente comprometidos com a construção de uma ética assumida intencionalmente sob o risco da liberdade. A educação assumida por Kelly na Unidade Pedagógica se materializava para mim essencialmente política, anunciando que a Alfabetização Corporal só é libertadora se contiver implícita e explicitamente a construção da/o sujeita/o histórico-ético-político-corporal.

Kelly, ao socializar a intimidade de sua prática, nos apresentou os princípios subjacentes ao pensamento educacional freiriano que apontam para a relação entre

educadoras/es e educandas/os que deve ser mediada por formas de discursos e conteúdos enraizados no capital cultural das/os estudantes e problematizados através do diálogo crítico. Além disso, a perspectiva educacional freiriana exige que se politize a noção de cultura (Freire, 1969).

As imagens abaixo ao se juntarem a essa narrativa ajudam a comunicar o dito e vivido:

Imagem-epígrafe 33: O vivido por nós.



Fonte: Registro da empiria

Imagens-epígrafe 34-35: O dito por Kelly.



Fonte: Professora Kelly.



Fonte: Professora Kelly.

No decorrer da formação, as/os professoras/es foram organizando suas atividades pedagógicas sob o princípio de uma Pedagogia do Corpo Consciente, comprometida com todas as formas de expressão da vida, que se materializa na prática educativa como objetivo de formar as pessoas para o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, contribuir com a apropriação e desenvolvimento da cultura das comunidades. A formação política comparece como elemento principal para formação de corpos conscientes, a formação de corpos conscientes não acontece por obra da natureza, emana pelo trabalho da cultura e da educação.

No âmbito local, é o modo de organizar os processos alfabetizadores (**tramas alfabetizadoras**) que fará com que a escola se torne um laboratório (**lugar de experiência**) de Alfabetização Corporal, onde a/o professora/or assume

a função de escutadeira/o e criadora/or de metodologias de acesso à ciência e de experiências práticas de garantias para que a educação seja feita em total compromisso com a formação de corpos conscientes.

A Pedagogia do Corpo Consciente que no decorrer do processo formativo se materializou na prática educativa de Jacira, Cristina, Andreza, Raisinery, Kelly, Darlene, Saulo e Nicolas se organiza para fazer com que as/os estudantes se compreenda como corpo para se compreenderem como gente e encontre na escola o pão, o saber e a ternura, que necessita seu corpo. Em modo simples de me expressar, posso dizer que o pão nos é dado pela natureza, o saber nos é produzido com a comunidade e por sua tradição, e a ternura nos é conquistada pela condição em que nos organizamos para garantir que aconteça em nossa convivência a mais sadia troca dos afetos.

A partir do vivido, compreendi que a Pedagogia do Corpo Consciente está com a atenção voltada para o tempo em seu compasso com o mundo, se esforçando para responder aos desafios por ele lançados. Está atenta ao tempo de cada educanda/o enquanto sujeita/o acompanhada/o em sua condição de singularidade. O tempo de cada educanda/o faz parte do zelo dessa pedagogia, assumindo o compromisso de combater o desperdício do tempo e de fortalecer cada indivíduo em sua luta diante de todos os dispositivos de captura, em todos os seus instantes, e no modo de organizar as horas com as atividades em seu cotidiano. Uma concepção política a respeito do manejo do tempo faz com que a organização das atividades possa ser mais potente, mais coerente com o projeto pedagógico assumido em seu sentido de totalidade. Entendo, portanto, que o manejo dos tempos está coordenado por escolhas definidas racionalmente com o projeto educativo. Daí a minha insistência que duas horas promovem uma revolução.

No compasso da Pedagogia do Corpo Consciente que foi germinada na ação pedagógica de cada educadora/or, fomos aprofundando as reflexões sobre o desenvolvimento da Alfabetização Corporal no contexto da Escola Bosque. Entre uma reflexão e outra, questões de distintas naturezas surgiram (educacionais, sociais, culturais, econômicas, religiosas e geográficas). Fomos construindo no quadro da sala de aula, uma trama alfabetizadora da Alfabetização Corporal no contexto da escola. Ficou instituído que no contexto da Escola Bosque, respeitando as especificidades de cada Unidade pedagógica a Alfabetização Corporal deve:

- ⚡ Ser um ato político;
- ⚡ Conceber o corpo como parte da extensão da terra;
- ⚡ Reconhecer o corpo num ambiente que produz vida;
- ⚡ Construir práticas alfabetizadoras que possibilitem a reconexão do corpo com a terra;
- ⚡ Identificar e problematizar a produção eurocêntrica da língua, da formação, da teoria;
- ⚡ Identificar o horizonte da prática alfabetizadora em relação aos elementos da natureza (rio, floresta, aos seres encantados da floresta; saberes ancestrais etc.);
- ⚡ Reconhecer as práticas corporais como elemento de resistência e existência;
- ⚡ Tomar as/os educandas/os como fonte de saberes;
- ⚡ Ter a cultura popular das infâncias na Amazônia como território de aprendizagens.

Restritamente falando, a Alfabetização Corporal foi definida no contexto da Escola Bosque como um ato político que leva as/os educandas/os a entenderem a existência humana como corporal e a se conectarem com os saberes e culturas

ancestrais. Trata-se de um processo educativo impulsionado por um sentipensar que se compromete com seu passado. Por esse motivo, desenvolve um pensamento situado que não nega o lugar de onde fala, mas desloca o lugar da enunciação. A/o educanda/o ao se conscientizar de sua presença no mundo e com o mundo, utiliza suas experiências existenciais como critério de verdade, abandonando pontos de vista e construindo pontos de vida.

Uma prática educativa construída na esteira da Pedagogia do Corpo Consciente e dos princípios da Alfabetização Corporal foram os jogos escolares da escola – uma atividade pedagógica que desde o primeiro encontro da formação havia gerado denúncias por parte das/os professoras/es. Na escola, a atividade passou a se chamar “Festival de Artes e de Cultura”. Educandas/os passaram a participar de todas as etapas de construção da atividade “escolha do tema do festival, o mascote do festival, a produção das atividades artísticas de abertura e encerramento”. No ano de 2024, o mascote do festival foi o “Bicho Preguiça” - um animal típico da Amazônia que habita os quintais da escola. Outra atividade realizada foi a formulação do relatório bimestral de rendimento das/os estudantes, que saiu da tutela da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, passando a ser construído à luz dos horizontes pedagógicos da escola.

Do visto e vivido, finalizo o processo formativo compreendendo a Alfabetização Corporal como uma prática social transgressora. Essa prática parte do princípio de que interpretar o mundo está relacionado ao aprendizado de uma visão crítica sobre as próprias vivências, que são construídas histórica e socialmente. Por esse motivo, essas vivências possuem uma natureza política que impõe, simultaneamente, limites e possibilidades. Tem como vocação principal a busca por ser mais, a concretizaçãoda “vocação ontológica” de mulheres e homens, que se

manifesta na luta pela humanização de todas/os e na formação de corpos conscientes.

Finalizo esta seção com mais registros fotográficos que eternizam os encontros alfabetizadores movidos pelo diálogo-problematizador e a escuta verdadeira.

Imagem-epígrafe 35: Trama conceitual outra.



Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 36: Medalhas com o mascote



Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 38: Coletivo de pesquisa.



Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 39: Roda de diálogo.



Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 39: Coletivo de pesquisa.



Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 40: Roda de diálogo.

Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 41: Entre cafés e pupunhas.

Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 42: Roda de diálogo.

Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 43: Vivência das aprendizagens.

Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 44: Horta do conhecimento

Fonte: Registro da empiria.

Imagem-epígrafe 45: Sala de aula.

Fonte: Registro da empiria.

REFERENCIAS UTILIZADAS NA SEÇÃO:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, V. 1, n. 1, p 108-132, jan/jun, 2015.

CORREIA, Mesaque Silva; CARVALHO, Joana Hariel Almeida; SILVA, Geovana Torres; SILVA, Ítalo Marcelo Pedro Amorim. Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula. **Motrivivência**, 32(63), 01–20, 2020b.

CORREIA, Mesaque Silva; FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos; PAIVA, Luciana Rocha Magalhães; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. In: **XXIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 23,2023. A formação de corpos conscientes nas aulas de Educação Física Escolar: pensar com Paulo Freire. Anais. Fortaleza: UFC, 2023.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1983.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros inscritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Carta aos professores de Educação Física**. São Paulo, S/D. Acessado em: 12 de maio de 2024. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4587>.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). **Reencontrar o corpo**: Ciência, Arte e Educação. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996a.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné – Bissau*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Cid Knipel Moreira (trad.). 2ª. ed. São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a política do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donado. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015. p. 33-77.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE BRETON, Devid. **A Sociologia do Corpo**. Tradução de Sônia Fuhrmenn. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

QUADRADO, Ricardo; RIBEIRO, Paula Regina. **O corpo na escola**: alguns olhares sobre o currículo. Enseñanza de las Ciências, número extra, VII Congresso, 2005.

SANTIN, Santin. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Liv. UNIJUÍ Ed, 1987.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST edições, 2001a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2023.



ENTRE ALFABETIZAÇÕES E VIDAS VOLTAMOS PRA CASA



Estamos no sexto dia de novembro, em virtude da COP 30, foi decretado feriado municipal na cidade. Belém já é o “epicentro do mundo”, chefes de Estado, representantes de países e o príncipe William (**suposto herdeiro do trono britânico**) estão nesse exato momento reunidos na linha azul⁵⁹ debatendo as mudanças climáticas sem o povo, com visões restritas de natureza e ideias capitalistas para adiar o fim do mundo. Se Jacira, Kelly, Andreza, Raisinery, Cristina, Darlene, Saulo ou Nicolas tivessem sido convidadas/os para essas discussões, alertariam que não conseguimos identificar onde existe algo que não seja natureza. Portanto, diriam os homens de terno que precisamos mesmo é de educações que ensinem a respeitar a terra, a entender que o futuro é ancestral e a humanidade precisa aprender com ele “a pisar suavemente na terra” (Krenak, 2020, p. 17).

Fui acordado por Luana Piovani (**cidadã brasileira marcadamente feminista**) anunciando que a Câmara Federal aprovou um decreto legislativo que suspende a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (**Conanda**) que dispõe sobre diretrizes de atendimento humanizado a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, garantindo-lhes o direito ao aborto legal, como determina a legislação vigente. Fica implícito, entre outras questões, a proibição do governo de realizar qualquer campanha de conscientização sobre a questão. É o anúncio de que precisamos voltar às ruas para manifestar nossa indignação contra a PEC da Pedofilia⁶⁰..

Comecei a perceber que é tempo de terminar. O marcador social do tempo me indica que preciso concluir os estudos do doutoramento. Resta-me, entretanto, a

⁵⁹ Refere-se à área oficial da Conferência das Partes (COP) da ONU onde ocorrem as negociações formais e reuniões de alto nível, restrita às delegações oficiais dos países, chefes de Estado, observadores credenciados e imprensa acreditada pela ONU. Sob a soberania da ONU, se torna o palco principal onde os países buscam acordos e definem medidas globais para enfrentar as mudanças climáticas, como a implementação do Acordo de Paris.

⁶⁰ Nome atribuído pelos movimentos popular.

sensação de que estou pronto para iniciá-los. Uma sensação que mescla diferentes sentimentos: uma certa angústia por querer, de fato, começar; um contentamento por não me sentir esgotado em relação à temática; uma ansiedade em querer “retomar” as investigações de campo, as discussões, as leituras; uma grande vontade de continuar. E o texto da tese reflete este meu momento: os aprofundamentos que consegui em alguns temas, a superficialidade com que trato alguns outros, o envolvimento que mantenho em relação à investigação de campo, com as temporalidades sociais e com as pessoas com as quais convivi naquelas circunstâncias.

Confesso que, no decorrer do processo formativo, fui perdendo a pretensão de “concluir” a tese, de “fechar” as ideias, e fui me desobrigando de “aprofundar” todos os temas que a tese envolve. Acredito que o texto que você está acabando de ler reflete os momentos por mim vividos (**autor**). De mais a mais, ao trazer para a discussão a problemática da Alfabetização Corporal como possibilidade de se tornar objetivo da Educação Física na escola, acabo, dada a atualidade, a não-conclusividade e o enredamento de um tema com muitos outros do fazer educativo, lidando com um emaranhado vivo de ideias, discussões e polêmicas em plena efervescência. Gostaria que o texto da tese refletisse isto.

Ao iniciar os estudos do doutoramento, tinha a intenção de organizar a pesquisa de campo como de costume, apresentando ideias às/os professoras/es, instituindo reflexões a partir delas e analisando no decorrer do processo formativo como o coletivo significava minhas ideias. Mas o planejado não foi executado, conforme me reunia com o grupo para estabelecer o processo formativo, a pesquisa foi rasurada, reconstruída e alterada de direção. Porque passei a entender que a

formação que aquele contexto precisava era outra (**colaborativa, com construção solidária do conhecimento e localmente marcada**).

Senti necessidade de saber mais para saber melhor como pesquisar e formar e se formar pela pesquisa e a partir do que fazer a pesquisa e a formação. No movimento do processo formativo, meu encontro consciente com a compreensão de pesquisa, formação, práxis e diálogo de Paulo Freire me fez pensar em uma pesquisa-formação de natureza freiriana e como costureiro metodológico instituir fundamentos e princípios que orientaram meu agir no campo. O que foi fundamental para a instauração de uma visão política do processo, dos contextos e dos conhecimentos produzidos. Assim como, para que, no decorrer da experiência, as ideias transitassem e se emaranhassem umas às outras. A fluidez da pesquisa fez com que muitos temas se tornassem recorrentes e aparecessem repetidamente; outros, escapassem às necessidades mais urgentes da formação.

Com nossos corpos conscientes, nos movemos no movimento da pesquisa, desvinculando-nos da obrigação de solucionar problemas, de estabelecer conceitos gerais e imutáveis, e focalizamos nossa atenção e escuta verdadeira a problematizar e a construir significações que não reproduziam o que líamos ou tinham a intenção de representar o mundo, mas de construir significações a partir de onde nos posicionamos e a reinventar nossos mundos.

Assim, o desejo inicial de construir um conceito robusto de Alfabetização Corporal com princípios que formassem um todo – com começo, meio e fim bem definidos – foi dando lugar a uma necessidade de estruturação de um conceito mais aberto e mais dinâmico (**conceito amplo**) no qual as ideias de “totalidade” e de “totalização” deixam de ser prioridade para que a partir dele seja possível a

construção de outros conceitos alicerçados na realidade concreta dos contextos alfabetizadores (**conceito restrito**) - o inédito viável.

Diante do vivido (**olhando do lado de dentro da experiência**), faz-se necessário, em última consideração, assinalar que, para que a Alfabetização Corporal se torne objetivo da Educação Física na escola, é necessário que se estabeleça no interior da área da Educação Física Escolar um processo de desaprendizagem (**nossa formação quase sempre nos atrapalha**), é necessário que outra escola também seja possível — uma escola que seja compreendida como centro de linguagens e cultura e trabalhe pela formação de corpos conscientes. Que entenda a criança como sujeito social ativo, com autonomia e criatividade, que acredite na produção de um conhecimento como invenção de si e do mundo, o corpo como princípio educativo, um saber e vivenciador das aprendizagens. Que o horizonte ético da Alfabetização Corporal é a cultura, que o trabalho educativo é de tradução, nunca de novidade, de luz, mas de expansão das formas de pensar e agir para intervir na sociedade.

Pela experiência vivida e pelas discussões levantadas no decorrer da formação, a meu ver, tornaram-se suficientes para afirmar que uma comunidade escolar forte, organizada com condição de romper com os dispositivos de tutela e de colonização curricular, não acontece naturalmente, depende de um esforço de formação a se realizar por meio de um trabalho educacional colaborativo e consciente (**formação permanente**).

Interrompo a comunicação dessa experiência formativa, sabendo que nem tudo o que precisa ser comunicado foi dito. Mas também sei que as coisas que precisavam ser ocultadas foram ocultadas. Estou ciente de que a orientação do fazer e a convicção responsável pela sustentação, expostas no decorrer desta narrativa,

podem se orientar pelas palavras com as quais Paulo Freire termina o seu livro **“Pedagogia do oprimido”**: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 1987, p. 107).

Como andarilhas/os do mundo, voltamos para nossas casas entre alfabetizações e vidas, corpos e movimentos, na correnteza de outros questionamentos sobre corpo, movimento e educação.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DA TESE:

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens e educadores de rua: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

ADORNO, Tehodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. AGOSTINI, Nilo. Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin. Petrópolis -RJ, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michel Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology o f mind**. New York: Ballantine, 1972.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 111-119.

BORZILLO, Nathália Bonilha. **Mulheres em criação: de tudo que fizemos juntas**. Dissertação, 285f. (Programa de Pós-Graduação em Participação Política e Transformação Social). Universidade de São Paulo – Escola de Artes e Ciências Humanas, São Paulo, 2021.

BORZILLO, Nathália Bonilha. **Mulheres em criação: de tudo que fizemos juntas**. 285 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sentido Prático**. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, V. 1, n. 1, p 108-132, jan/jun, 2015.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. 2. ed. Várzea Paulista – SP: Fontoura, 2016.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORREIA, Mesaque Silva Correia. **Educação Física no contexto da Educação Popular na escola pública**: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo, 2013.

CORREIA, Mesaque Silva Correia. **Projeto Sênior para a Vida Ativa**: uma pesquisa participante. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo, 2010.

CORREIA, Mesaque Silva Correia; MARQUES, Bruna Gabriela. In: COSTA, Fábio Soares da; OLIVEIRA, Edvaldo César da Silva; CAMPELO, Regina Célia Vilanova (org.). **Ensaio sobre o corpo observado**. São Luís. EDUEMA, 2022. P. 23-31.

CORREIA, Mesaque Silva Correia; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A educação física escolar ancorada na gênese ideológica de Paulo Freire: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Texeira. (Org.). **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba,PR: Editora CRV, 2019.p. 33-50.

CORREIA, Mesaque Silva. **Educação Física Escolar no contexto da Educação Popular na escola pública**: retalhos de uma experiência visceral. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2020.

CORREIA, Mesaque Silva.; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; VELARDI, Melardi. A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica problematizadora. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 281-297, 2011.

CORREIA, Mesaque Silva; CARVALHO, Joana Hariel Almeida; SILVA, Geovana Torres; SILVA, Ítalo Marcelo Pedro Amorim. Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula. **Motrivivência**, 32(63), 01–20, 2020b.

CORREIA, Mesaque Silva; FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos; PAIVA, Luciana Rocha Magalhães; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. In: **XXIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 23,2023. A formação de corpos conscientes nas aulas de Educação Física Escolar: pensar com Paulo Freire. Anais. Fortaleza: UFC, 2023.

- CORREIA, Mesque Silva. A pedagogia do corpo oprimido como via para alfabetização corporal da criança. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1559–1572, 2020.
- DAÓLIO, Josimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.
- DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13/05/2021.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9ª. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.
- DENZIN, Norman Kent. Autoetnografia analítica ou o novo dejavu. Atrolabio Nueva Época. **Revista Digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura e Sociedad** [S.l.], n. 11, p. 207-220, 2013.
- DENZIN, Norman Kent. **Interpretive ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros inscritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Carta aos professores de Educação Física**. São Paulo, S/D. Acessado em: 12 de maio de 2024. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4587>.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Cartas e Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade de Recife**. Recife, n 4, abr/jun, 1963. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª edição. São Paulo. Moraes. 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Quer Fazer**: teoria e prática da Educação Popular. 8ª. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o Corpo. In: NOGUEIRA, Adriano. **Reencontrar o Corpo**: Ciência, Arte, Educação e Sociedade. (Org.). Taubaté: Cabral, GEIC, 1996b. p. 10-21.

FREIRE, Paulo: **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1971.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo: **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo: **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné – Bissau. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
GADOTTI, Moacir. A conectividade radical de Paulo Freire. Algumas notas para esperar em tempos obscuros. **Voces de la educación**, número especial, 15-30, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

Geertz, Clifford. **Local knowledge**: Further essays in interpretive anthropology. New York: basic Books, 1983.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Cid Knipel Moreira (trad.). 2ª. ed. São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a política do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donado. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015. p. 33-77.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

HADDAD, Sérgio, **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipollo. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**. n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógica**. 7ª. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

KRENAK, Airton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentidos).

LE BRETON, Devid. **A Sociologia do Corpo**. Tradução de Sônia Fuhrmenn. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LONGANO, Anna Carolina; VELARDI, Marília. Receita de família: o método perfeito para uma pesquisa. In: ZANIRATO, Silvia Helena (Org.). **Demarcando mudanças sociais**: intercursos de tensões em diferentes contextos. São Paulo: Blucher, 2024. p. 15-28.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

MARTINS, Maria Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. 318 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, 2019, Teresina, PI.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (Livro I). Tradução – Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editora, 2013.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, Corpo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense**. 437 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UEPA. Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2021.

MORIN, Edgar. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Trad. De Maria Gabriela de Bragança. Mira Sintra – Men Martins/ PT: Publicações Europa-América, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

NORMAN, Kent Denzin. **Investigação Qualitativa Crítica. Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acessado em: 20 de julho de 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUADRADO, Ricardo; RIBEIRO, Paula Regina. **O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo**. Enseñanza de las Ciências, número extra, VII Congresso, 2005.

RACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade**. *Movimento*, [S. l.], v. 25, p. e25068, 2019.

ROCHA, Márcio; DIAS, Romualdo. **O corpo negado: desafios para a Educação Física**. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

ROSAS, Paulo. **Paulo Freire: aprendendo com a própria história**. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>. Acesso: 31/09/2025.

RUMPF, H. **Die uebergangene Sinnlichkeit**. Monique, Juventa Verlag, 1981.

SANTIN, Santin. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Liv. UNIJUÍ Ed, 1987.

SANTIN, Santin. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Liv. UNIJUÍ Ed, 1987.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST edições, 2001a.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005. SOARES, Carmem Lúcia. As imagens da educação no corpo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2023.

TORRES, Carlos Alberto; GUTÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul**, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan./abr. 2021.

VELARDI, Marília. **Pensando sobre pesquisa em arte da cena**. In: **Resumo do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento do PPGAC/USP**. São Paulo. PPGAC-ECA/USP. V3, n.1, p. 97-102, 2015.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. **Revista Moringa**, v. 9, n. 1, p. 43-52, 2018.

APÊNDICE -1

**CERTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS E
PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Jacira de Lourdes Silva Oliveira**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Profº Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Profº Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Darlene Souza Bezerra**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Profº Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Profº Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Andreza Barros da Silva**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Prof^o Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Prof^o Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.


CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que ***Cristina Maria Raiol da Silva Valente***, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Profº Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Profº Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Kelly Corrêa Lima**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Prof^o Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Prof^o Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Raisinery Macedo da Silva**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Prof^o Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Prof^o Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

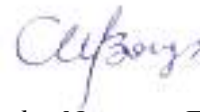
CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Saulo Santos Tavares**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Prof^o Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Prof^o Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **Nicolas de Souza Poubel**, atuou como participante do curso de formação continuada: **“PESQUISA FORMAÇÃO: a Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, junto ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, no período de 09/08/2024 a 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém/PA, 29 de novembro de 2024.



Profº Dr. Mesaque Silva Correia
Pesquisador - Formador



Profº Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador - Líder do Grupo CAÊ

Realização:



Conteúdo Programático

- Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.
- Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.
- Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.
- Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.
- A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.
 - O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.
 - Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.
- Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.
 - Conceitos Persecutórios: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente.
(tramas educativas, conceitos e ideias)
- Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.
- (Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.
- A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.

APÊNDICE - 2


CERTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA CONDUÇÃO DA PESQUISA

Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental
Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira - Funbosque

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins, que **MESAQUE SILVA CORREIA**, atuou como ministrante do Curso de Formação Continuada: **"PESQUISA FORMAÇÃO: A Pedagogia do Corpo Consciente para Alfabetização Corporal da Criança nas Aulas de Educação Física na Educação Infantil"**, tendo como público-alvo professoras e professores de Educação Física que atuam na Sede e nas Unidades Pedagógicas da Funbosque, no período de 09/08 à 22/11/2024, com carga horária de **192 horas**.

Belém, 27 de novembro de 2024,


Luciene Lisboa Gomes Ribeiro
Coordenadora Pedagógica Geral

FUNBOSQUE
Fundação Escola Bosque



PREFEITURA
MUNICIPAL

Conteúdo Programático:

Educação, Educação Física e o trato pedagógico do corpo na escola.

Corpos, Sonoridades desenham temporalidades infantis na escola.

Alfabetização Corporal: pontes que levam os educandos a formação de corpos conscientes.

Alfabetização Corporal: tensões e reflexões sobre práticas educativas em construções.

A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para Alfabetização Corporal nas aulas de Educação Física.

O jeito freiriano de pensar a educação dos corpos.

Construção de diálogos alfabetizadores entre territórios escolares, subjetividades e saberes da docência.

Os corpos-amazônicos dos estudantes como mecanismo de fuga as práticas educativas hegemônicas da Educação Física: quando o corpo vira método de ensino e vivenciador das aprendizagens.

CONCEITOS PERSECUTÓRIOS: Alfabetização Corporal, Pedagogia do Corpo Consciente. (tramas educativas, conceitos e ideias).

Conversações alfabetizadoras: a trilha, o rio e a floresta como horizonte da alfabetização corporal nas aulas de Educação Física na Amazônia paraense.

(Des)construções discursivas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Alfabetização Corporal: o corpo como termômetro avaliativo.

A Alfabetização Corporal como objetivo da Educação Física na Escola: intenções e movimentos críticos-libertadores.