



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA NATÁLIA DUARTE LIMA

**PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL E A DECOLONIALIZAÇÃO DO
AMBIENTE EDUCATIVO: A JUVENTUDE SEMEANDO AFETOS NO CHÃO DA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2024

ANA NATÁLIA DUARTE LIMA

PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL E A DECOLONIALIZAÇÃO DO AMBIENTE
EDUCATIVO: A JUVENTUDE SEMEANDO AFETOS NO CHÃO DA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestrado em educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

L696p Lima, Ana Natália Duarte.

Práxis corporal eco-relacional e a decolonialização do ambiente educativo: a juventude semeando afetos no chão da escola de Ensino Médio / Ana Natália Duarte Lima. – 2024.

191 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. João Batista Albuquerque Figueiredo.

1. juventude. 2. Ensino Médio. 3. decolonialidade. 4. Práxis corporal eco-relacional. I. Título.

CDD 370

ANA NATÁLIA DUARTE LIMA

PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL E A DECOLONIALIZAÇÃO DO AMBIENTE
EDUCATIVO: A JUVENTUDE SEMEANDO AFETOS NO CHÃO DA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestrado em educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 25/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por compartilhar cuidado, carinho e dedicação em nossas vidas.

Ao Prof. Dr. João B. A. Figueiredo pela confiança e trajetória de construções de Grupos aprendentes e Saberes parceiros.

Ao grupo GEAD pelos aprendizados, tecituras de saberes circulantes e orientações coletivas.

Às professoras participantes da banca examinadora Dr. Maria Eleni Henrique da Silva e Dr. Sandra Maria Gadelha de Carvalho pela disposição de tempo e contribuições valiosas.

À juventude participante da Pesquisa de Campo pelas parcerias desse chãonheSer.

À comunidade da E.E.F.M. Profª Adélia Brasil Feijó por ceder espaço e apoio à pesquisa de campo.

Às pessoas professoras, funcionárias e servidoras do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial Maria Eleni Henrique da Silva por sua amorosidade docente, Sérgio Ricardo pela paciência e eficiência e Ronaldo que, de modo especial, zelou pelos espaços e pessoas da FACED.

Às pessoas amigas e colegas pelas companhias, apoio, reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À Instituição FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos os seres que contribuíram com o meu crescimento, conhecimento e florescimento.

Minha profunda gratidão!

É comungando nesse chão que me instigo, tecendo raízes que se nutrem dos sabores, dos saberes, dos cheiros, dos sentidos, sinestesiando com outros universos, ramificando em novas constelações. (Ana Natália Duarte).

RESUMO

Essa pesquisa analisa a repercussão da Práxis corporal eco-relacional na construção de um ambiente escolar afetivo e decolonial para o melhor convívio e ensino-aprendizado entre a comunidade estudantil do Ensino Médio mediante a intervenção-engajada em uma instituição pública estadual. A motivação decorreu da problematização do ambiente escolar, cujas relações são frequentemente marcadas pela negação, desqualificação, disputas e violências que prejudicam esse convívio, inviabilizando um ambiente educativo afetivo, estimulante e potencializador de ensino-aprendizagens. Essas relações nocivas resultam dos processos microsociais colonializantes, pois as práticas educativas, em geral, direcionam-se às dimensões racionais e instrumentais a serviço da manutenção da lógica neoliberal, perpetuando relações de subalternidades e indiferenças nesse ambiente. Busca-se aprimorar a percepção do corpo que somos mediante vivências reflexivas, sensoriais, motoras e afetivas no ato de aprender e ensinar como práticas dialógicas, potencializadas pela Perspectiva Eco-Relacional - PER (Figueiredo, 2007). Esta, por sua vez, oferece epistemologias e metodologias educativas interculturais e multidimensionais que abrangem a complexidade humana em suas múltiplas e inter-relações. Com uma abordagem qualitativa, por meio da Pesquisa Engajada (Figueiredo, 2004), construímos práticas afetiva-relacionais pelo Círculo dialógico e pelos exercícios de Biodança. Abrange como fundamentos o fortalecimento de laços sociais e a criação de vínculos, integridade, valorização e o respeito às vidas, culturas, tradições, histórias e espaços onde convivem. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participativa, gravação de áudios e vídeos, fotografias e entrevistas, interpretados pela Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). Defendo uma prática educativa decolonial que resgata outras dimensões (sensitiva, emocional, sentimental, intuitiva e espiritual) em busca de converter o paradigma da violência, da dor, da falta, por referências coletivas de prazer, de potência, de alegria e de afeto. A vivência no campo permitiu o desenvolvimento de aspectos essenciais na escola: os saberes/aprenderes corporais, a coletividade e a alegria. Aspectos que, desde o início dos ciclos, foram fundamentais para nossas vivências educativas. Assim, as ações e reflexões desenvolvidas a partir de uma Práxis corporal eco-relacional permitem problematizar as fragmentações da vida pela lógica hegemônica e potencializam novas mobilizações afetivas como maneiras outras de ressignificar o sentir, pensar, ser e estar no mundo e com o mundo.

Palavras-chave: juventude; Ensino Médio; decolonialidade; Práxis corporal eco-relacional.

ABSTRACT

This research analyzes the repercussions of Eco-relational body praxis in building an affective and decolonial school environment for better coexistence and teaching and learning among the High School student community, through an intervention in a state public institution. It arises from the problematization of the school environment, whose relationships are often marked by denial, disqualification, disputes and violence that harm this coexistence, making it impossible to create an affective educational environment that is stimulating and enhances teaching and learning. These harmful relationships are the result of colonializing micro-social processes, since educational practices are generally geared towards the rational and instrumental dimensions at the service of maintaining neoliberal logic, perpetuating relations of subalternity and indifference in this environment. The aim is to improve the perception of the body that we are through reflexive, sensory, motor and affective experiences in the act of learning and teaching as dialogical practices enhanced by the Eco-Relational Perspective - PER (Figueiredo, 2007). This offers intercultural and multidimensional educational epistemologies and methodologies that encompass human complexity. With a qualitative approach, through Engaged Research (Figueiredo, 2004), we built affective-relational practices through the Dialogic Circle and Biodanza exercises. Its foundations include the strengthening of social ties and the creation of bonds, integrity, appreciation and respect for the lives, cultures, traditions, histories and spaces where they live. The data collection instruments were participatory observation, audio and video recording, photographs and interviews, interpreted using Discursive Textual Analysis (Moraes, 2003). I advocate a decolonial educational practice that rescues other dimensions (sensitive, emotional, sentimental, intuitive and spiritual) in an attempt to convert the paradigm of violence, pain and lack into collective references of pleasure, power, joy and affection. The experience in the field allowed us to develop essential aspects at school: the bodily knowledge/learning, collectivity and joy. These aspects have been fundamental to our educational experiences since the beginning of the cycles. Thus, the actions and reflections developed from an Eco-relational body praxis make it possible to problematize the fragmentation of life by the hegemonic logic and empower new affective mobilizations as other ways of giving new meaning to feeling, thinking, being and being in the world and with the world.

Keywords: youth; High School; decoloniality; Eco-relational body praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas do Círculo dialógico	71
Quadro 2 - Detalhamento e adaptações da Biodança para a pesquisa	78
Quadro 3 - Momentos constitutivos dos encontros da Práxis corporal eco-relacional	87
Quadro 4 - Descrição das intervenções engajadas no campo de pesquisa	88
Quadro 5 - Descrição dos exercícios de Biodança (3º encontro)	100
Quadro 6 - Descrição dos exercícios de Biodança (4º encontro)	104
Quadro 7 - Descrição dos exercícios de Biodança (5º ciclo)	111
Quadro 8 - Descrição dos exercícios de Biodança (6º ciclo)	116
Quadro 9 - Descrição dos exercícios de Biodança (7º ciclo)	121
Quadro 10 - Descrição dos exercícios de Biodança (8º ciclo)	126
Quadro 11 - Descrição dos exercícios de Biodança (9º ciclo)	131
Quadro 12 - Descrição dos exercícios de Biodança (10º ciclo)	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Plantadeira no roçado sagrado	22
Figura 2	– EEFM Prof. ^a Adélia Brasil Feijó	79
Figura 3	– Grupo participante da pesquisa	84
Figura 4	– Momentos do Círculo dialógico (1º ciclo)	95
Figura 5	– Vivência do labirinto	97
Figura 6	– Expressão no Círculo dialógico (quem sou eu hoje)	99
Figura 7	– Exercícios de Biodança (3º ciclo)	102
Figura 8	– Exercícios de Biodança (4º ciclo)	107
Figura 9	– Círculo dialógico (5º ciclo)	110
Figura 10	– Expressões no Círculo dialógico (minhas qualidades)	111
Figura 11	– Exercícios de Biodança (5º ciclo)	113
Figura 12	– Círculo dialógico (6º ciclo)	115
Figura 13	– Expressões dos Círculos dialógicos (6º ciclo)	116
Figura 14	– Exercícios de Biodança (6º ciclo)	118
Figura 15	– Exercícios de Biodança (7º ciclo)	123
Figura 16	– Exercícios de Biodança (8º ciclo)	128
Figura 17	– Brincadeiras	130
Figura 18	– Exercícios de Biodança (9º ciclo)	133
Figura 19	– Círculo dialógico e suas expressões (10º ciclo)	136
Figura 20	– Exercícios de Biodança (10º ciclo)	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Covid 19	Corona virus disease - Doença do coronavírus 2019
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEAD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binário e outras pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
NTTSP	Núcleo de trabalhos, Pesquisas e Práticas Sociais
PER	Perspectiva Eco-Relacional
PDT	Professor(a/e) Diretor(a/e) de turma
PIM	Projeto Interventivo de Matemática
PIP	projeto Interventivo de Português
PV	Projeto de Vida
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
TI	Tecnologia da Informação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

TRACADOS PRELIMINARES	14
1 A GENTE TAMBÉM É TERRA ONDE SE PLANTA E POVOA	22
2 DESAGREGAÇÕES COLONIAIS E NOVAS PERSPECTIVAS	29
2.1 Germinar afetivo-relacional	33
<i>2.1.1 Tecituras para uma Educação Popular</i>	<i>36</i>
<i>2.1.2 Entrelaço de afeto e reflexão: novas narrativas metafóricas</i>	<i>38</i>
<i>2.1.3 Decolonialidade: deixar de lado o que não somos</i>	<i>41</i>
2.2 Não é sobre possuir, é sobre o corpo que somos	43
<i>2.2.1 O corpo no sistema educacional</i>	<i>47</i>
2.3 O Ensino Médio e suas divergências	49
<i>2.3.1 O corpo no currículo formal do Ensino Médio</i>	<i>52</i>
3 O SEMEAR METODOLÓGICO: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES	55
3.1 Traçando modos de cultivar: manejos do campo de pesquisa	57
<i>3.1.1 A Pesquisa Engajada</i>	<i>58</i>
4 PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS	64
4.1 Círculos dialógicos: rodas de saberes circulantes	68
4.2 Biodança: movimento reintegrador de vida	72
<i>4.2.1 O semear metodológico da Biodança</i>	<i>75</i>
4.3 Locus: o chão da trajetória semeante	79
4.4 A juventude protagonista desse semear dialógico corporal	84
5 CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL	87
5.1 Ciclos de cultura: semear aprendizagens significativas	89
5.2 Primeiro ciclo: composição do Grupo aprendente	91
5.3 Segundo ciclo: os labirintos da nossa existência	95

5.4	Terceiro ciclo: aprender não é repensar-se?	98
5.5	Quarto ciclo: essa tal de liberdade	103
5.6	Quinto ciclo: diminuir as distâncias, desarmar armadilhas em mim	107
5.7	Sexto ciclo: quem tem amizade tem tudo	114
5.8	<i>Sétimo ciclo: expurgar a dor de sufocar a si</i>	119
5.9	Oitavo ciclo: as farpas da democracia racial	124
5.10	Nono ciclo: driblar o individualismo	129
5.11	Décimo ciclo: conexão com a energia primordial	134
5.12	Colheitas da Práxis corporal eco-relacional: interpretações dos sentidos	143
5.12.1	<i>Primeira colheita: as sabedorias que rodopiam no corpo que somos</i>	145
5.12.2	<i>Segunda colheita: desfrutar a riqueza de compartilhar</i>	152
5.12.3	<i>Terceira colheita: saborear o contentamento que reencanta o mundo</i>	157
6	OFERTAR E TRANSMUTAR O PROCESSO EM NOVOS COMEÇOS	162
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE	174
	ANEXO	188

TRAÇADOS PRELIMINARES

Aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando-o a si mesmo, tudo para novas géneses pessoais. estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicimos. modos. maneiras. viveres. até sangues. aprender não é repessoar-se? (Ondjaki, 2011, p.5).¹

A temática dessa dissertação é uma emaranhada tessitura que está intimamente implicada em minhas diversas experiências profissionais e pessoais que foram se ampliando e se constituindo a partir das minhas inquietações, reflexões, estudos e ações nos processos educativos e no ambiente escolar. Ramifica-se nessa pesquisa quando busquei compreender profundamente que práticas educativas poderiam colaborar com a realidade desafiadora que a juventude dos bairros negros² de escola pública do Ensino Médio enfrentam em suas relações cotidianas nos espaços escolares.

Trata-se, portanto, de pensar e construir coletivamente processos educativos alternativos que potencializem, a partir do movimento do corpo que somos, a afetividade, a integração, a autovalorização e o respeito des educandes³ partindo sempre da compreensão da dinamicidade e da complexidade da realidade desse contexto social e principalmente escolar que segue pulsantemente se transformando e no qual nos relacionamos e convivemos.

Compreendo essa pesquisa como quem se propôs a fazer um roçado, um processo de plantio que busca cultivar colheitas coletivas e conseqüentemente individuais. Abrange o efeito de germinar práticas educativas decoloniais para dar consistência a uma existência corporal afetiva, integrada, reflexiva, libertadora e conseqüentemente problematizar e buscar atenuar as fragmentações, as violências e as subalternidades do convívio juvenil no ambiente escolar. E apeteço, especialmente como educadora-plantadeira, cultivar uma pesquisadora engajada que curiosamente e criativamente busca se experienciar e recriar-se através dessas in(ve)stigações, desses novos aprendicimos coletivos e significativos para minha existência pessoal e profissional.

¹ ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão** (o segredo húmido da lesma & outras descoisas). Rio de janeiro: Pallas, 2011.

² Conceito defendido por Junior (2021) como espaços territoriais urbanos, cuja maioria da população é preta ou parda e sofrem vários meios de controle, violência e depreciação social, político e ideológico, como forma de racismo antinegro.

³ Utilizo a linguagem neutra para a representatividade de todas as pessoas e evitar exclusões por questões relacionadas a sexualidade e identidade de gênero.

Como docente⁴, dediquei-me, nos últimos 15 anos, à utilização de práticas pedagógicas mais dinâmicas, afetivas e transdisciplinares não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como também em outras disciplinas⁵ que atuam na prática e produção de pesquisas sociais e competências socioemocionais no Ensino Médio. Foi então que se constituiu, pouco a pouco nessas interações, o embrião dessa pesquisa sementeira, especialmente pelo envolvimento afetivo com educandos nas relações cotidianas da escola que se ampliaram nesses percursos até transfigurar-se numa prática educativa dialógica.

Nesse movimento dialógico de compreender suas percepções, experiências e queixas, e também por meio da observação, emergiram histórias comovedoras que clamavam por caminhos de superação, por práticas educativas críticas, afetivas, corporais, reflexivas e libertadoras. Afinal, tornou-se bastante evidente que a opressão que essas pessoas vivenciavam nesse espaço escolar alimentava ainda mais a crença na incapacidade de serem dignas de respeito, de terem valor, de serem valorizadas, de serem capazes de amar e ser amadas. Presenciei casos em que educandos consideravam-se inúteis (evidentemente, numa visão produtiva-econômica), sem esperanças para acreditarem em mudanças e sem estímulos para viver.

A pandemia tornou esses enfrentamentos ainda mais fatigantes, ao aumentar os casos de doenças psíquicas, alimentadas pelos medos e os traumas da violência cotidiana de uma classe trabalhadora que além de sofrer com os dilemas relacionados aos cuidados com relação ao covid 19⁶, não teve o direito de escolher ficar isolada para não passar fome. Portanto, na confecção desses diálogos, como educadora, compreendi que sou também responsável por essas opressões, a partir do momento em que não buscava repensar, problematizar e criar outros caminhos possíveis, outras experiências educativas que pudessem colaborar, mesmo que minimamente, com a busca de superação dessas adversidades.

À medida que refletia sobre as queixas e os relatos que a juventude mencionava, relacionados às imagens depreciativas de si e do contexto em que vivem, a investigação acabou por tomar uma forma latente, acompanhada de um desejo de buscar novas práticas pedagógicas dialógicas e corporais que permitissem mudanças que fossem significativas para essa realidade.

Afinal de contas, em um contexto periférico no qual a juventude da presente investigação está inserida, os desafios ideológicos do racismo, da subalternidade e da desumanização

⁴ Atualmente estou como professora vinculada à rede pública de Ensino Básico do Estadual do Ceará.

⁵ NTTPS: disciplina de Núcleo de trabalhos, Pesquisas e Práticas Sociais; PDT: Professor Diretor de turma.

⁶ Infecção respiratória viral potencialmente grave e de fácil transmissão que se alastrou pelo mundo ocasionando inúmeras mortes.

entrelaçados às condições precárias em que vivem (como a insegurança alimentar moderada ou grave que acomete suas famílias de baixa renda) tornam as circunstâncias pessoais e sociais mais difíceis comprometendo ações mais integradas na vida pessoal e escolar. Tais aspectos prejudicam o envolvimento e as interações nas atividades escolares, e se esse ambiente educativo não proporciona olhares diferenciados para essas questões, não impede a constante ausência do ambiente escolar, que pode, conseqüentemente, ocasionar sua reprovação. Infelizmente, é comum que esses fatores motivem elevada desistência escolar.

A partir dessas inquietações, fui compreendendo que dentro das práticas educacionais voltadas para o Ensino Médio é inabitual ter atividades ou projetos com abordagens corporais por meio de um olhar dialógico eco-relacional⁷ que não se prende apenas pela construção de uma lógica racionalista. Práticas que buscam, por meio dos movimentos, emoções, sensações, percepções, sentimentos e afetos. Outras maneiras de nos compreender, de buscar vivenciar de forma integrada nossa existência corporal para vincular-se a si, às outras pessoas, aos outros seres e ao mundo em que vivemos e que nos relacionamos. Conquistando mudanças internas e externas a partir da conciliação do corpo articulado ao pensamento racional crítico, sem haver abismos (Figueiredo, 2022).

Observamos que as ações humanas, manipuladas pela razão antropocêntrica, inclusive forjada, na modernidade, em nome de um desenvolvimento hegemônico eurocêntrico, valorizaram por muito tempo um pensamento homogêneo que subjuguou e marginalizou outros saberes e epistemes. Tais aspectos simbólicos foram essenciais para iniciar e manter a dominação, pois além de contribuir para a exclusão, a discriminação e a invisibilização, da cultura e dos conhecimentos dos povos originários e africanos forçados à escravidão e seus descendentes brasileiros, fragmentaram as relações do ser humano de várias maneiras: consigo mesmo fracionando-se em corpo, mente e espírito; com o outro ser humano diferenciando-se por classificações raciais; e principalmente com a natureza não-humana que o envolve, enquanto recurso material à sua disposição e consumo inconsequente (Figueiredo, 2007, 2022; Krenak, 2020; Pereira, 2021; Quijano, 2005).

Por isso, a premissa pedagógica desta investigação parte do princípio de que a escola, como segmento da estrutura social que reproduz esse sistema, é um ambiente mantenedor

⁷ Cf. capítulo 2, seção 2.1.

de violências múltiplas que afetam as relações da juventude e as suas concepções de ser humano e de mundo. Freire (2020a, p. 127) afirma que nesse espaço:

ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Por conseguinte, essas premissas diferem da educação dialógica freireana, pois estimulam atitudes e comportamentos de alienação, exclusão e subordinação que fragmentam a existência e fomentam a desvalorização da vida e do espaço em que convivem. Implica na falta de participação e expressão, principalmente amorosas nas relações estudantis. Dessa forma, restringe o aprendizado múltiplo e mútuo, a troca e a criação de Saberes parceiros⁸ que possibilitam expandir nossos olhares e criar novas aprendizagens.

Atualmente, ações como essas fazem parte de estudos e debates, cujo conceito central é colonialidade⁹ (Quijano, 2005). Esses saberes permitem desvelar processos necrófilos estabelecidos pela ótica capitalista, neoliberal, hegemônica e centrada nos interesses europeus e estadunidenses. Permite emergir a compreensão das ações, conceitos e modos de ser identificados pelas implicações degeneradas que comprometem ainda hoje nossas relações que foram forjadas desde o período das “grandes” navegações, tal como fomos orientados a “aprender” nas escolas, através da lógica eurocêntrica.

Azibeiro (2018) sinaliza a subalternidade como um processo corriqueiro que se manifesta nas relações educativas. As ações cotidianas que se manifestam na negação, na desqualificação, na inferiorização das pessoas envolvidas nas práticas educativas são construções que resultam dos processos microssociais das ações colonializantes. Esses processos podem criar situações que denotam determinada autodesvalorização, falta de autonomia, determinadas condutas autodepreciativas, que podem, conseqüentemente, levar a ações consideradas comumente como depressivas.

⁸ Figueiredo (2007) descreve como os conhecimentos construídos coletivamente e afetivamente a partir dos saberes e experiências tecidos pelo grupo em um encontro dialógico.

⁹ Conceito definido por Quijano (2005) para especificar as ações opressivas, destrutivas e hegemônicas, exercidas inicialmente pelos países da Europa para manter sua soberania de poder através da colonização das novas terras da América e que se perpetuam de formas variadas até a atualidade.

O cultivo dessa investigação encontrou condições favoráveis para assentar as ações, reflexões, análises e interpretações através da epistemologia experiencial-vivencial da Perspectiva Eco-Relacional (PER) de Figueiredo (2007, 2022), cuja abordagem também se inspira no desejo de parceria e envolvimento que a Educação Dialógica de Paulo Freire (2020b, 2020c) nos encoraja. Por conseguinte, propõe coletivamente, recriar possibilidades de compreender, refletir e buscar transgredir as domesticações, opressões, subordinações e fragmentações imposta pelos padrões hegemônicos eurocêntrico-estadunidenses e principalmente pela lógica neoliberal que predomina nas interações educativas, em geral.

Por sua vez, esse roçado investigativo também se inspira nas perspectivas educativas dialógicas e decoloniais de Azibeiro (2018), Hooks (2021a, 2021b), Krenak (2020), Martins (2023), Mesquita (2021) e Pereira (2021). Entre outras grandes contribuições que nutriram essa pesquisa no campo da Sociologia e Educação: Alves (2014, 2012), Maturana (2002, 2004), Quijano (2005); da pesquisa científica: Flick (2009), Toniolo e Henz (2017), Minayo (2012), Moraes (2003); da Biodança: Góis (2002), Santos (2017, 2019), Toro (1991, 2000, 2002); entre outras contribuições desses campos.

Destaco a importância desta pesquisa por ser capaz de problematizar as relações nesse ambiente escolar e propor a inclusão da Práxis corporal eco-relacional¹⁰ como desafio alternativo em busca da decolonialidade desses espaços educativos. Inclusive, por favorecer diferentes aspectos que pouco encontram espaços em nossas práticas cotidianas educacionais do Ensino Médio, que enfatizam aspectos mentais, decorrentes de uma lógica racionalista cognitivista-instrumental e hegemônica, porém não consegue dar conta de uma demanda atual de crise, da qual estamos vivenciando.

Trago a proposta da Práxis corporal eco-relacional como a confluência das propostas epistemo-metodológicas da PER, vinculada a duas atividades dialógicas, os Círculos dialógicos e os exercícios de Biodança, afinal de contas, compreendo como processos que possibilitam novas percepções, reflexões, re/descobertas, nutrição afetiva e consciência coletiva. Essa proposta busca abarcar nossa corporeidade, singularidade e pluralidade existencial, compreendendo a totalidade do ser em suas múltiplas dimensões. Dessa maneira, estimula novas leituras que ajudam a refletir sobre os condicionamentos, as fragmentações e as subordinações nas relações do cotidiano escolar.

¹⁰ Utilizo o termo eco-relacional, em vez de ecorrelacional para manter o registro desejado pelo autor do conceito que deu origem à Perspectiva Eco-Relacional.

Em vias desse cenário de negação, subordinação e violência, desse sentir que emerge desse contexto marginalizado, necessitamos de novas perspectivas decoloniais que proponham uma melhoria para o ambiente escolar de aprendizagem afetiva buscando propiciar um espaço de compromisso, respeito e confiança possibilitando, assim como Bell Hooks (2021a, p. 293) estimava, comunidades solidárias que possam revigorar e restabelecer a esperança nesses espaços.

A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa.

Diante dessa trama expositiva, defino o problema que se desenrolou na investigação com o seguinte questionamento: qual a importância da Práxis corporal eco-relacional para a construção de um ambiente educativo dialógico afetivo que proporcione um melhor convívio escolar para a juventude do ensino médio?

A partir dessa inquietação e das discussões que foram relevantes para seguir as investigações dessa pesquisa, em vias de uma objetivação geral, busquei compreender de que modo a construção de uma Práxis corporal eco-relacional no ambiente educativo pode proporcionar um melhor convívio escolar para a juventude do Ensino Médio partindo de uma intervenção-engajada com as pessoas educandas na EEFM Prof.^a Adélia Brasil Feijó.

Ao formular os desdobramentos das ações indispensáveis para alcançar o objetivo geral, listei os seguintes objetivos específicos:

- a) elaborar a Práxis corporal eco-relacional partindo dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, juntamente com as experiências dos encontros pela intervenção da Pesquisa Engajada;
- b) efetuar a Práxis corporal eco-relacional, por meio das atividades de intervenção com os exercícios de Biodança e dos Círculos dialógicos como ferramentas extracurriculares na E.E.F.M. Prof.^a Adélia Brasil Feijó;
- c) compreender suas implicações no convívio escolar das pessoas educandas participantes, por meio de suas expressões nos Círculos dialógicos, nos exercícios de Biodança e entrevistas.

Como caminhos metodológicos mais adequados à questão em estudo, estabeleço a escolha da abordagem qualitativa, por meio da Pesquisa Engajada, afinal de contas, priorizam

a pertinência das relações parceiras e a importância dos sentidos e das significações construídas nessa semente afetiva para compreender a questão em estudo.

Proponho nesses estudos, em conjunto com a ação-reflexão engajada pela intervenção no espaço escolar, explorar algumas questões sobre nossa existência corporal e as relações nos espaços escolares. Trago, para isso, algumas reflexões sobre o assunto: como se dão as relações nesses espaços escolares? Qual é o espaço do corpo na educação do Ensino Médio na escola pública? De que corpo se trata? Como resgatar uma integração corporal partindo de um autoaprendizado coletivo, crítico e afetivo em busca da integração do ser?

Como hipótese primária surge a prerrogativa de que essa ferramenta protagonista poderia viabilizar a potencialização de relações amorosas das pessoas participantes dos encontros, justamente por se pautarem na valorização do ser humano, por favorecer e reconhecer a necessidade da afetividade nas nossas relações em conjunto com uma consciência crítica como meio para impulsionar nossas práxis. Por essas e outras razões que serão apresentadas adiante, essas visões contribuem como alternativas para uma prática que obtém um maior engajamento e autonomia da juventude educanda em seus processos autoformativos.

Porventura, espero que essa pesquisa-autoformativa seja pertinente e contribua como referência futura para estudos e práticas educacionais que envolvam as múltiplas dimensões do humano para cooperar com abordagens e perspectivas dialógicas corporais eco-relacionais, críticas, afetivas e holísticas voltadas para jovens na construção da sua constante autoformação. Desta forma, poderá colaborar nos estudos e pesquisas que envolvem o campo do Ensino Médio, Educação de Jovens, Educação Dialógica, estudos sobre Perspectiva Eco-relacional e práticas educativas corporais.

No que concerne à elaboração dessa dissertação, no capítulo I, momento inicial dessa semente, dedico-me inicialmente a apresentar os sentidos e os significados de elaborar essa in(ve)stigação pela metáfora do roçado, que irá se mesclar com as escolhas e os caminhos que percorri e que foram fundamentais para escolher os fundamentos teóricos, as técnicas e os instrumentos que utilizo nessa pesquisa-(autotrans)formação.

Logo em seguida, no capítulo II, aprofundo os fundamentos teóricos que embasam essa pesquisa, partindo de uma rápida análise sobre a sociedade e a colonialidade, assim como seus processos na educação e as circunstâncias no espaço escolar. Sigo apresentando as contribuições epistemológicas e metodológicas da Perspectiva Eco-Relacional, como possibilidades

de uma Educação Popular para driblar a ausência de práticas educativas dialógicas corporais decoloniais que possibilitem novos olhares para uma educação crítica, afetiva e libertadora. Finalizo, então, com algumas questões sobre o Ensino Médio e o corpo nas instituições escolares.

No capítulo III, dedico-me à descrição das metodologias que guiaram as maneiras de cultivar essa pesquisa, e no capítulo IV, desenvolvo as abordagens metodológicas referentes à organização das ações como intervenções no campo que integram a Práxis corporal eco-relacional. Abordo também outras reflexões para melhor compreensão da proposta corporal. Em seguida, especifico o espaço escolar de realização da pesquisa e descrevo as pessoas colaboradoras que foram parceiras desse semear.

Em seguida, no capítulo V, início com a descrição das etapas e em seguida dos encontros realizados na intervenção-engajada. Logo, apresento sucintamente a abordagem de compreensão pela Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), assim como as três categorias como interpretação dos resultados, que partiram da investigação do *corpus* coletado durante a pesquisa de campo e analisados à luz das fundamentações teóricas e das ações, reflexões e novas descobertas no envolver dessa pesquisa-roçado.

Por fim, nas considerações finais apresentarei as contribuições dessa pesquisa para a construção de práticas educativas dialógicas e corporais que promovem uma auto(trans)formação mais ampliada, pautada em princípios de afetividade e criticidade sobre a realidade social problematizada.

Dedico o próximo capítulo ao detalhamento dessa experiência de escritora-pesquisadora, assim como apresento partes dos ciclos que vivenciei e que me cultivaram, proporcionando as escolhas teóricas e metodológicas escolhidas nessa sementeira científica. Seguimos então.

1 A GENTE TAMBÉM É TERRA ONDE SE PLANTA E POVOA¹¹

Foi literalmente semeando que me recriei como pesquisadora. Junto às sementes de milho, fava, gergelim e urucum que plantava em uma atividade coletiva voltada para um roçado sagrado para mulheres¹², aspirei semear o início de uma nova jornada pessoal e acadêmica. Em busca de conciliar a pesquisa com um objetivo pessoal de integração, em vista de tantos processos desgastantes que me afetaram, procurei fazer conexão com o que me apraz: o vínculo com a mãe-Terra, com as plantas e seus frutos. E por tal afeto, trago essa dissertação como semeadura para metamorfosear os processos dessa in(ve)stigaçãõ.

Apresento-me então, nessa proposta de escrita, como um ser que se transmuta metaforicamente em vários momentos em busca de uma melhor conexão. Ora me vejo semente, ora terra, ora planta e principalmente plantadeira, elementos implicados no ato de chãonheSer¹³. Tais multifaces ocorrem por considerar o mestrado um novo campo, onde busquei me nutrir como pesquisadora para uma nova fase de novos aprendizados.

Figura 1 - Plantadeira no roçado sagrado



Fonte: registro de uma das participantes do roçado sagrado.

¹¹ Frase adaptada do trecho da música *Povoada* de Sued Nunes, álbum *travessia* de 2021.

¹² O projeto *Mata verde saia azul* é uma proposta de cultivo sagrado e outras práticas de vínculo com a natureza e cuidados coletivos voltados para mulheres que ocorreu em Palmácia-Ce no final do ano de 2021.

¹³ Com base no poema de Ondjaki, considero um processo de autoconhecimento que proporciona novas gêneses existenciais ou auto(trans)formações.

Para chegar aqui, considero significativos os ensinamentos dos chãos que me conceberam, “esse santuário das coisas invisíveis que, numa humildade desconcertante, se deixa pisar”¹⁴; das pessoas que se enraizaram em mim e ofertaram-me companhia, sombra e frutos para minhas jornadas; das sementes que cultivei e que gradativamente foram essenciais para saborear os frutos de hoje e do amanhã. Múltiplas conexões que me fizeram e refizeram-me e que atualmente me conectam e aprimoram minhas escolhas. Terras, cujos pés revigoram-se quando pisam, assim como ocorreu ao tocar o chão do Campos da Humanidade quando retornei como mestranda na universidade onde me graduei. E assim, ofereço partes desses plantios que em mim se fizeram e que considero pertinente nesse novo chãoheSer dessa pesquisa-roçado.

Nasci em solo fortalezense como segunda filha de um jovem casal da classe trabalhadora que tiveram cinco descendentes e que logo foram viver em um novo conjunto habitacional chamado Conjunto Esperança, onde praticamente vivo até o momento, embora, more atualmente na fronteira com outro bairro chamado Novo Mondubim.

Meus estudos iniciais ocorreram entre pequenas escolas particulares que surgiram com as novas demandas sociais dos novos bairros e também em escola pública (onde não consegui me adaptar ao sistema de TV e logo fui reprovada), retorno para escolas particulares com auxílio de bolsas até chegar ao Segundo Grau, hoje Ensino Médio que finalizei na Escola Estadual General Eudoro Correia.

Na adolescência, me envolvi em grupos de jovens da igreja católica e tornei-me catequista de Crisma, de eucaristia e de grupos de Pré-jovem, não apenas no meu bairro, como em outra comunidade da redondeza que estava ainda se formando. Momentos marcantes para mim, afinal gostava de estar com as pessoas nesses espaços formativos. Período esse bem marcado por formações, lutas, projetos e muitas amizades que até hoje perduram. Pensando bem, confesso que ao fazer minha inscrição em Letras /Literatura, acreditava que era para outro propósito, mas escrevendo essas linhas, vejo que essas experiências já deixavam bem claro que estava ensaiando para o futuro que me aguardava como educadora, assim como encontro muitas pessoas atualmente que também foram catequistas nesse período.

¹⁴ Trecho extraído do prefácio do livro *Gramática Expositiva do chão* de Manoel de Barros (2022).

Aos vinte anos, engravidei, porém, não tive interesse de ter uma união estável, mesmo a contragosto dos meus pais que continuaram me acolhendo junto à nova vida (Ruan) que concebi. Alguns anos depois, iniciei uma jornada desafiadora: a graduação em Letras/Literatura na Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2004. Como mãe solteira e trabalhadora comerciária, esse caminho não me foi fácil, mas o desejo de transformar minha realidade foi o combustível necessário para essa complexa trajetória.

Nesse período, fui apresentada, na disciplina de didática, a um humilde senhor chamado Paulo Freire, através do seu sábio texto clássico *Pedagogia do oprimido*. Confesso que senti uma conexão com suas ideias por me reconhecer nesse papel de oprimida e por desejar me tornar uma professora diferente da maioria do corpo docente que me ensinou no Ensino Básico.

Somente no final da graduação, tive a coragem e ousadia de me desvincular de um emprego com carteira assinada no comércio para ingressar na vida de professora temporária na rede pública, tanto do estado como na prefeitura. Afinal, como mãe solteira e única pessoa responsável financeiramente pelo filho, preferia não me arriscar muito. E sigo até hoje como docente do Ensino Médio de escola pública estadual e novamente mãe do segundo filho (Ícaro).

Alguns anos depois, em 2015, em busca de uma formação continuada, optei por fazer a especialização em Educação Biocêntrica. Essa formação quebrou muitos estereótipos do que vivenciei na educação em geral. Trouxe de fato o potencial que uma educação afetiva pode oferecer para permitir um aprendizado voltado para o respeito, o cuidado, a valorização e principalmente para o aprender coletivo. E permitiu-me recriar, não apenas como docente, mas também como educanda, iniciando-me em grupos de estudos dialógicos e reconhecendo meu espaço de fala. Foi aqui que realmente compreendi que não deve haver uma dicotomia entre a teoria e a prática, situação cuja formação básica e inclusive a graduação, infelizmente, não me permitiu conhecer, mesmo na disciplina de Didática.

Só assim, compreendi a potência do que Freire chamava de educação como prática da liberdade, ao deslocar a figura docente como agente único de ensino e, principalmente, despertar nas pessoas educandas a coletividade e a afetivamente no centro do processo de ensino-aprendizagem, experiência quase nula em minhas memórias escolares.

Nesse percurso, foi possível apalpar as propostas dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, em que vivenciei a valorização do conhecimento já adquirido pelo educando na experiência vivida e como pode ser um grande potencial de vinculação com o espaço para promover novos aprendizados. Compreendi melhor o conceito de Edgar Morin sobre o pensamento complexo e a necessidade de buscarmos práticas interdisciplinares para ser possível abranger a compreensão da totalidade que somos e que estamos inseridos, evitando assim o reforço dos saberes fragmentados.

Foi também o espaço em que estreei nos estudos e vivências da Biodança, a partir dos conceitos teóricos e metodológicos do seu criador Rolando Toro. Esse aprendizado potencializou um movimento de autoconhecimento, integração e criatividade que permitiu estimular a busca de novos projetos existenciais. O envolvimento afetivo corporal construído coletivamente através das vivências que valorizavam a inteligência emocional e afetiva, em detrimento da supervalorização da racionalidade, permitiu um profundo vínculo pessoal e coletivo.

Consequentemente, fortaleceu o meu envolvimento com as outras pessoas e, nas atividades escolares, teve grande impacto na construção de planejamentos colaborativos. Meu envolvimento afetivo com as pessoas educandas ampliou-se em projetos de leituras e práticas pedagógicas que buscavam o envolvimento criativo entre elas mesmas, em busca de viabilizar ambientes mais afetivos, propícios para a aprendizagem coletiva.

Em seguida, a procura de intensificar essas experiências, iniciei o curso de formação para facilitadora de Biodança que me permitiu ampliar a compreensão da potência do contato, das sensações corporais e do movimento cenestésico para a integração da minha identidade e para a manutenção ou reparação dos meus afetos. Nessa formação, compreendi as possibilidades de integração e também de dissociação que podem ocorrer por meio do corpo. Foi importante reeducar a integração corporal com a natureza que somos para entender como acabei me enrijecendo e também adoecendo com os modos opressores já impregnados e velados pelas estruturas sociais em que estamos envolvidos.

É inegável a grande contribuição das vivências em Biodança para reabilitar minha maneira de ser e estar com e no mundo através do movimento e da consciência corporal. Ela potencializou uma sensibilidade corporificada que se propõe a romper com os mecanismos de repressão entranhados em nossa sociedade, partindo da busca por uma harmonia e introspecção

peçoal e grupal. Além disso, foi nessa trajetória que de fato participei de grupos de estudos, onde discutíamos, em outro momento da formação, os textos para aprofundamento. Essa experiência foi marcante para compreender a importância do trabalho intelectual grupal e a contribuição da diversidade de cada ser e sua relevância para ampliar os olhares para novos aprendizados significativos.

Na escola, passei a me preocupar cada vez mais com questões de saúde mental e ver o quanto esse aspecto assola a comunidade escolar, especificamente a das pessoas estudantes que infelizmente não podem contar com uma rede de apoio mais ampla e adequada para a situação. No fim das contas, essa questão não está longe de interferir no desempenho da juventude em sua maneira de estar, pensar e ser nesse espaço de ensino-aprendizagem. Compreendi que os momentos que ouvia as queixas desse público, já era um fator importante para criar uma rede de afetos entre mim e a juventude, mas reconhecia que esse ambiente precisava e poderia ter mais do que isso.

Dentre os projetos existenciais mobilizados pela Biodança, a participação em grupo de estudos na universidade foi o que me permitiu reconhecer timidamente que esse espaço da pós-graduação também me pertencia e que precisava, progressivamente, reatar esses laços. Afinal, ao pensar em mestrado, logo em meu pensamento surgia a imagem de um processo distante dos meus objetivos profissionais, desgastante e desintegrador.

Por isso, mesmo sabendo que poderia ser o próximo passo, não sabia bem se era mesmo o que desejava. Sou portadora de uma doença autoimune chamada artrite reumatoide, mesmo conseguindo controlá-la, sabia que era a porta de entrada para novas crises que pudessem prejudicar minha condição física e mental (no período da graduação, passei quase dois anos com inflamação no pulso direito e afastada do emprego por essa questão). Assim, ao entrar em um grupo de estudos, resolvi compreender um pouco melhor esse espaço para tomar futuramente essa decisão.

O GEAD, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular freireana da UFC surgiu como opção a partir do incentivo de duas pessoas queridas que participaram desse grupo e consideravam coerente com minhas escolhas pela educação dialógica, por tratar de questões ambientais e por ter uma dinâmica afetiva diferenciada com abordagens corporais. Fiquei interessada em participar e materializei essa vontade no início de 2019.

A presença nesse grupo pouco a pouco me permitiu retomar um olhar acadêmico, influenciado pelas falas das pessoas participantes que contribuíam com suas experiências de vida e pelos conhecimentos adquiridos pelos estudos e pesquisas que desenvolviam. O percurso dos estudos no GEAD se alicerça nas obras de Paulo Freire, na Perspectiva Eco-relacional, proposta epistemológica de João Figueiredo (professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará e coordenador do GEAD), juntamente com os estudos sobre colonialidade e decolonialidade e interculturalidade crítica.

O GEAD se constitui como um grupo aprendente que permite a horizontalidade das relações por meio da dialogicidade e elabora conhecimentos adquiridos na teia coletiva que se refazem a partir de novas compreensões pela diversidade do coletivo. Nessa trajetória, retomei os estudos das obras de Paulo Freire, juntamente com as obras de João Figueiredo sobre a PER e outros estudos decoloniais. Com as implicações que eram trazidas no círculo, refiz constantemente minha práxis docente e, no decorrer do tempo, esses estudos e as parcerias, aos poucos, incentivaram-me a participar da seleção de mestrado e assim, comecei a nutrir então o desejo de tornar-me pesquisadora acadêmica.

Conforme fiz essas escolhas e tracei esses caminhos, foi se constituindo, a partir das reflexões e do meu fazer e refazer pessoal e profissional, propostas educativas que se fundamentaram na dialogicidade e no mover corporal. Eixos constitutivos dessa dissertação, fruto da curiosidade epistêmica que se ampliou em problematização da realidade escolar e da necessidade de mudanças.

Foi então me revestindo desse olhar acadêmico-investigativo que comecei a compreender as situações problemas e de como poderia através da Pesquisa Engajada, encontrar formas de repensar com o corpo, provocando, assim, atos-limites¹⁵, “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2020c, p.125). Dessa maneira, permitir uma prática corporal libertadora que objetiva uma educação para a consciência crítica diferenciada da visão tradicional, liberal e tecnicista que predominam nas práticas educacionais como formas de dominação.

Finalizo, então, esse percurso com a memória de meu pai que partiu dessa vida no momento da seleção do mestrado em 2021, inclusive, junto ao seu leito no hospital, revia o projeto dessa pesquisa. Ele sempre deixou bem claro para suas filhas a importância do ato de

¹⁵ Termo desenvolvido por Vieira Pinto. Cf. Freire, 2020c, p. 125.

estudar em nossas vidas e essa influência foi importante para possibilitar essas escolhas que segui. Por esse motivo, o roçado sagrado que surgiu no fim desse mesmo ano, como uma prática de cura e cuidados em busca de novas gêneses, logo concretizou-se com a colheita do mestrado.

Após apresentar esses percursos existenciais, que contemplaram as influências pessoas e profissionais que contribuíram para escolher esses caminhos que hoje traço como pesquisadora, trago, na sequência, as fundamentações epistemológicas e metodológicas, além de informações e reflexões, que surgiram para nutrir, aprimorar e colaborar com a proposta da Práxis corporal eco-relacional como prática educativa dialógica na escola.

2 DESAGREGAÇÕES COLONIAIS E NOVAS PERSPECTIVAS

Atualmente, existem muitas críticas sobre a influência do paradigma antropocêntrico em nossas práticas educativas, segundo Figueiredo (2007, 2022), Pereira (2021) e Krenak (2020) a base das ações humanas, dentro dessa concepção, consolidou-se a partir do conceito de razão, e também não é questionável, que tal aspecto foi incapaz de viabilizar uma visão coerente da existência humana e da totalidade em que coabita no mundo.

Essa concepção, por meio da ideia de desenvolvimento e progresso, motivou um modo de produção que condenou multidões a uma vida de escravidão, servidão e alienação. Fomentando o racismo estrutural, a desigualdade e a miséria, acarretando o genocídio e o epistemicídio dos povos originários e dos africanos e seus descendentes brasileiros, além da extinção de muitas espécies de flora e fauna, vítimas engolidas pelas engrenagens do capitalismo que continua ameaçando o ambiente natural e a existência da vida na terra.

Ao tornar-se o centro das ações humanas e de expressão cultural, histórica e filosófica, o ser humano utilizou-se da importância da razão e, por consequência, da ciência e da tecnologia para assentar as fundações desse paradigma. Quanto a esse fator, é inegável o grande impacto dos estudos científicos e filosóficos modernos para exaltar a racionalidade humana. Inclusive, ao descrever as ideias de Descartes, Hall (2011, p. 27) apresenta os seguintes argumentos:

postulou duas substâncias distintas - a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). Ele refocalizou, assim, aquele grande *dualismo* entre a mente e a matéria que tem afligido a Filosofia desde então [...]. No centro da “mente” ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. “*Cogito, ergo sum*” era a palavra de ordem de Descartes. [...] Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o “sujeito cartesiano”.

Tal proposição intensificou uma das primeiras rupturas que ocorreu com a colaboração da religião judaica-cristã (Lander, 2005) que progressivamente o levou a desvincular-se da sua fonte vital, o próprio corpo-natureza. Conforme Vasconcelos (2004, p. 9-10), em suas reflexões:

o cristianismo – tão bem analisado por Nietzsche – procura mutilar o corpo para torná-lo santo e, nesse caso, merecedor da eternidade. Essa promessa de felicidade é lançada pelos algozes do corpo, que invertem totalmente os valores da vida. Matam o corpo para reviver a alma desenhada nas entranhas do pensamento cristão e, ao mesmo tempo, sequenciada no percurso da eternidade.

Dessa maneira, ao elevar a alma, o corpo ficou renegado a segundo plano e assim iniciou-se o desmembramento do ser humano em corpo, mente e espírito com o fortalecimento da ciência moderna, chegando à determinada incoerência de neutralizar sua essência natural ao se ver como máquina. Dessa maneira, “afastando-se” de sua essência natural, o ser humano tomou em suas mãos as transformações que ocorreram no mundo, permitindo outra maneira de compreender a humanidade, os outros seres e elementos naturais, como objetos, coisas, não mais como seres que coexistem no mundo. Definiu, então, uma noção de que tudo está a serviço dos seus interesses, seus domínios e controles pelo alienante processo de acumulação capitalista. Assim, buscou moldar, até os dias atuais, o mundo natural aos seus propósitos, mesmo que para isso seja necessária a própria morte da humanidade.

O novo poder racionalizado e constituído no capitalismo colonial que se instalou como padrão global surge a partir da “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça” (Quijano, 2005). Separação conceitual que conduziu o pensamento e as ações humanas, possibilitando imprescindivelmente a criação da hegemonia dos povos europeus em favor da espoliação dos povos originários da América e africanos como mão de obra para satisfazer as necessidades das colônias europeias e impulsionar o capitalismo global. Assim, como denuncia Galeano (2021, p. 64), “a economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial”.

Por sua vez, esses processos exerceram, sobre os povos originários da América e africanos, uma segregação baseada na invalidez de saberes, de valores e costumes sociais, confirmando o argumento de que “o desenvolvimento desenvolve a desigualdade” (Galeano, 2021, p.19), ao impor o poder e os valores eurocentrados como únicos modelos de desenvolvimento civilizatório, de ciência e da verdade absoluta.

Proporcionou, desse modo, não apenas a espoliação dos bens naturais, como a degradação, a desumanização, o anulamento da vida e da cultura dos povos não europeus, dominando-os, excluindo-os, invisibilizando-os e, em muitos casos, exterminando-os quando não lhes serviam a algum propósito, e dessa maneira, se deu a conquista e a dominação hegemônica que perdura até os dias atuais, repleta de promessas embrulhadas pelos termos desenvolvimento e modernidade. Segundo Gadotti (2000, p.60 *apud* Figueiredo, 2007, p. 76):

o conceito de desenvolvimento não é um conceito neutro. Ele tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano. O conceito foi utilizado numa visão colonizadora, durante muitos anos, na qual os países do globo foram divididos entre “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos”, remetendo-se sempre a um padrão de industrialização e de consumo. Ele supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançadas apenas pela acumulação de bens materiais.

Para definir sua superioridade e a falta de humanidade dos outros povos nativos para sua espoliação, os europeus utilizaram, principalmente, o discurso científico para apoiar suas atrocidades com os povos dominados. Por conseguinte, arquitetaram então uma “racionalidade racial” em que buscavam motivos para pautar seus atos, partindo de aspectos como o naturalismo (declarando-os inferiores, e por isso não humanos) e também com o historicismo (declarando-os imaturos historicamente e ignorantes, pela falta de educabilidade). Dessa maneira, o racismo tornou-se uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de nações soberanas e o nascimento da modernidade (Mbembe, 2022, p. 31, 33).

Dessa maneira, podemos perceber até que ponto a racionalidade, vinculada à ideia de desenvolvimento, fragmentou o pensamento dos colonizadores e os distanciaram da sua origem natural-animal, a ponto de declarar os colonizados como selvagens, animais, e assim, não os considerar humanos. Levando Hannah Arendt (2012, p. 277 *apud* Mbembe, 2022, p. 36), a refletir que: “quando os europeus os massacravam, de certa forma que não tinham consciência de cometerem um crime”. Evidentemente, esses processos foram se aperfeiçoando a ponto de o estado “‘civilizar’ os modos de matar e atribuir objetos racionais ao próprio ato de matar” (*ibid.*, p. 33), processo denominado por Mbembe como *necropolítica*.

Em decorrência das perversidades que ocorreram, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, como foi o caso do holocausto judeu e da bomba atômica, sem mencionar os grandes impactos na devastação ambiental, muitas denúncias e estudos já declaravam o abismo provocado pela contradição humana motivado pelo seu jogo de poder. Portanto, não se poderia esperar algo diferente de uma crise desse paradigma. De acordo com Figueiredo (2007, p. 51):

a grande crise mundial de nossa civilização ‘antropocêntrica’, no dizer de Oliveira (1996), é perceptível tanto na ciência quanto na filosofia e mesmo no senso comum. Na ciência, essa crise se explicita através de uma crise epistemológica/ metodológica evidenciada, por exemplo, na Física Quântica e Engenharia Genética. Na filosofia, com a crise da racionalidade moderna, instrumental e reificadora. É uma crise mundial de civilização, crise do projeto de vida social humana assentado também pela ciência moderna, pelas formas de construção do conhecimento; utilizadas em apoio às

estruturas de produção. Assim é que vivemos num espaço de vácuo entre um paradigma cartesiano e um novo modo de perceber e atuar na vida.

Aos poucos, foi-se quebrando barreiras a fim de desmistificar essa lógica hegemônica, e entre esses esforços, tivemos, na atualidade, os estudos interculturais, frutos das lutas, análises e problematização de identidades culturais unificadas e descontextualizadas como produto de uma racionalidade instrumental. Com efeito, mesmo que em pequena escala, a emergência de olhar para as identidades coletivas de uma nação foi capaz de proporcionar transformações estruturais e institucionais em nossa sociedade contemporânea (Hall, 2009, 2011). Esses pequenos *deslocamentos*, assim como pontua Hall (2011, p. 17), surgem das *diferenças*, termo que busca explicar, ao abordar Ernest Laclau:

A sociedade da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história. [...] o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação”.

Partindo dessas novas recomposições, surgiram, então, novas concepções que almejavam outras lógicas culturais, novas articulações que partem de modos de pensar, estar e ser diferentes de um paradigma eurocêntrico e homogêneo. Surgem estudos interculturais críticos e decoloniais que partem de olhares mais contextualizados, pelo olhar da América Latina ou Abya-Yala¹⁶, por isso, menos capazes de fragmentações e desconexões, principalmente quando vistos partindo de estudos voltados para a cultura, valores e modos dos povos afro-pindorâmicos¹⁷ (Figueiredo, 2022; Azibeiro, 2018; Acosta, 2016).

No entanto, mesmo com novas contribuições para repensarmos nossas ações e formas de ser e estar no mundo e com ele, essa lógica colonial moderna foi e continua sendo bem forjada em nossas vidas até o presente momento. Estamos ainda lidando com essas imposições de poder, saber e ser, afinal, ainda são resistentes os discursos e atos violentos e preconceituosos

¹⁶ Termo utilizado pelos povos andinos para referir-se à América Latina, ou às terras, cujos povos originários indígenas coexistiam antigamente.

¹⁷ Termo utilizado por Bispo dos Santos (2023) em referência aos povos originários indígenas e afro-descendentes.

que se utilizam de uma racionalidade instrumental para subjugar a cultura ou as maneiras de ser, estar e agir que fogem a compreensão de: homem, branco, europeu, hétero e moderno.

Essa pesquisa, busca compreender, exatamente a partir dessas proposições, que a violência que assola nossa sociedade e, por consequência, o ambiente escolar, advém exatamente desses processos opressores e necrófilos, da intenção dessas políticas de morte que invisibilizam, excluem ou negam as demandas das camadas mais desfavorecidas socialmente, justamente para atender aos caprichos de uma classe dominante a partir da miséria, espoliação e exploração da maioria da população pelo trabalho mal remunerado, escravo ou semiescravo que fomenta o sistema capitalista.

Como possibilidade de reflexão sobre essas ações e seu enfrentamento em busca de mais deslizamentos, é preciso reconsiderar as ações e ideias que tem como base esse paradigma dominante e limitante, em prol de visões alternativas de vida, de novos entrecruzamentos, confluências e compartilhamento que se baseiam na vida coletiva, eco-relacionada, afinal, “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (Krenak, 2020, p. 24).

Por esse comprometimento, sigo apresentado, no próximo tópico, a Perspectiva Eco-relacional com as características e questões que a delineiam, pois a mesma alicerça a proposta educativa semeada como pesquisa-roçado. Vamos então buscar compreendê-la.

2.1 Germinar afetivo-relacional

A Perspectiva Eco-Relacional é uma proposta epistemológica e metodológica reformulada constantemente pelo professor João Figueiredo (2007, 2022), cujo propósito é possibilitar um olhar diverso diante de uma perspectiva humana para compreender nosso estar no mundo e com o mundo. Podemos deduzir que, diferente de uma visão única e monopolizada para se compreender o humano, a PER possibilita uma expansão, partindo de visões ecológicas, dialógicas, interculturais e decoloniais que necessitam ter espaço em nossas práticas escolares.

Esse conceito surge de um estudo ambiental na busca de uma perspectiva popular que se manifesta como prática educativa pela valorização e emancipação dos povos e da cultura popular nordestina, tão persistentemente prejudicada pela seca e pelas ausências de políticas públicas, e desse chão, fez surgir a concepção de Educação Ambiental Dialógica, evidentemente, pautada no conceito de dialogicidade, amplamente defendido por Paulo Freire.

Tece também seus conhecimentos através das contribuições de Brandão e Moraes sobre questões ambientais mais amplas em busca de uma integração da totalidade e vinculação com o mundo natural. Além de vincular-se às análises e ideias de Maturana (2002) sobre a nossa biologia humana ser pautada no amor, na emoção e conseqüentemente na racionalidade.

A partir dessas influências, capta uma nova perspectiva por meio do eixo relacional que não centraliza, e, por isso, permite interconexões, pois são as interrelações que nos definem. Conforme seu autor, nossa existência só pode ser compreendida a partir de complexas conexões físicas, químicas, biológicas e humanas sociais. Pode se afirmar que, para Figueiredo (2007, p. 59):

o “eco-relacional” retrata o interativo de “tudo com tudo” e toda a totalidade. Na verdade, é uma proposta que representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, estruturando, desde o nível mais simples ao mais complexo, uma ligação de interdependência em busca da contínua co-evolução. Compreende como essencial à dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza.

Nesse sentido, a PER visa como eixo central não apenas um fator, mas o próprio entrecruzamento das múltiplas dimensões que fazem parte da vida humana. Mesmo que não sejamos capazes ainda de compreender essas conexões, por meio da fragmentação que sofremos em nossas formações, essas interações contínuas sempre ocorrem, afinal, estamos todos vinculados a tudo.

O termo Eco propõe ampliar o conceito de Ecologia para a natureza humana, cujo objetivo é uma relação solidária e equilibrada entre os seres humanos, a sociedade e o mundo natural-não humano. Aproximando-se de uma perspectiva mais holística, mesmo que de modo diferenciado da própria cosmovisão dos povos originários de nossa nação, afinal, “os índios estão no mundo vendo-se a si mesmos como às plantas, e os animais, como o seu entorno, com os quais realiza trocas e interações simbólicas” (Brandão, 1994, *apud* Figueiredo, 2007, p. 52).

No entanto, a PER também insere a dimensão sócio-história-política-cultural a essas interações em que somos formados. Ao tratar das relações como aspecto inerente a todas as coisas, Moraes (1998, p.40 *apud* FIGUEIREDO, 2007, p.56) afirma que a “dimensão relacional baseia-se no princípio de que nada está isolado [...] a capacidade de interagir (agir sobre e receber ação de) pode ser considerada como uma propriedade intrínseca a todas as coisas o que significa que tudo é capaz de interagir”.

Partindo dessas interações, Figueiredo (2007, p. 53) assegura e enfatiza a dimensão afetiva “enquanto eixo relacional que gira em torno do compartilhar”. Afinal de contas, permite relações dialógicas, coerentes e sistêmicas que não só apreendem a existência humana, como a compreende integrada ao todo natural de que ela é e faz parte, abrangendo sua ligação com todo o cosmo além das dimensões culturais essencialmente humanas. Viabilizando assim a ecopraxis como potencial latente do Ser Mais¹⁸. Em suas palavras (p. 40),

o pensamento, por sua vez, relaciona a esfera subjetiva com o mundo objetivo e ganha consistência por meio da reflexão sobre a prática e a prática da teoria, numa perspectiva mais abrangente essa práxis ganha mais intensidade por meio da ecopraxis, essa práxis que situa como base a relação, que toma também o mundo não humano como partícipe dessa teia social. Ecopraxis é, portanto, a palavração ampliada, a dialógica vinculada à ação humana. Assim, é mediação da linguagem na ação transmutadora na desconstrução de situações de opressão. Ecopraxis se explicita no mundo, concebido num contexto planetário.

O termo ecopraxis consiste então na ação e reflexão revisitada pela visão dos povos originários em busca de um Bem Viver¹⁹. Por um mundo que integre os saberes interculturais e que precisa respeitar as variedades do ecossistema e das múltiplas maneiras de interagir com a totalidade que nos faz parte e que vai além das relações biofísicas, pois conecta nosso mundo espiritual com o afetivo e social. Ampliar esse conceito implica em repensarmos nossas concepções e modos de agir fundamentados em um modelo mercadológico e desenvolvimentista e propor novas mudanças.

Motivos esses relevantes para motivar esses estudos e as propostas de ações intervenções engajadas na pesquisa de campo para fortalecer nossa compreensão de que somos pessoas constituídas como seres relacionais, e, portanto, coletivas e interconectadas ao interagirmos constantemente conosco, com outras pessoas, com outros seres e elementos do universo e com essa totalidade envolvidas.

Com a afirmação dos seres humanos como seres de relações plurais e capaz de refletir e agir a partir dessas múltiplas interações, Freire (2020a, 2020c) reconhece-nos como sujeitos capazes, inclusive, de mudar o quadro de opressões em que vivenciamos, mas para isso é preciso inicialmente desvelá-los. Esse caminho, para tornar-se viável, precisa ser tecido

¹⁸ Conceito que Freire (2020b) admitia como uma busca constante de construção imanente do ser humano.

¹⁹ O Bem Viver é uma proposta que surge e vai além da visão de mundo indígena dos povos da América Latina que busca outras alternativas para romper com a visão de desenvolvimento pelo capitalismo neoliberal com o direito das naturezas, a economia solidária, os estados plurinacionais, entre outras propostas coletivas, solidárias e equitativas.

mediante uma prática libertadora e transformadora, do contrário continuaremos como pessoas alienadas e continuaremos com práticas distorcidas de uma vertente democrática. Para isso, a PER também tece esse caminho dialógico, fundamentado em um pensamento crítico e participativo e que somente se dá mediante a horizontalidade das relações. Como podemos notar nestas afirmações de Figueiredo (2022, p. 36-37):

dialogar é reconhecer @ outr@ em sua legitimidade, autenticidade, como diria Maturana (1998). É compartilhar o saber com @ outr@. Implica em ‘supra-alteridade’, em parcerias, em conexão entre o individual e o coletivo, em democracia, em acoplamento estrutural e deriva, em ‘trans-missão’, em ‘form-ação’, em ‘libert-ação’, em ‘palavr-ação’, em ensinar-aprender, em ‘trans-form-ação’ em curiosidade epistemológica, em busca da razão de ser, em criticidade, em compartilhamento de práxis social, em autor@s e saberes distintos. Afinal, dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes elaborados em parceria, pretendendo a ‘u-topia’. Desse modo, identifico a dialógica como um dos fundamentos essenciais da Perspectiva Eco-Relacional (Figueiredo, 2003). Ela, a dialógica, gera e se insere na própria essência da PER. Fundamenta e traz como foco as relações autênticas, que só se consolidam no diálogo. A dialogicidade só é possível no cenário de relações verdadeiras.

Por essas parcerias, essa pesquisa procurou aflorar vínculos e relações mais autênticas nos cenários educativos formais, pois reconhece a necessidade urgente de buscar soluções coletivas e solidárias para nossas crises sociais e que possivelmente só serão viáveis se nos debruçarmos em dinâmicas educativas dialógicas, pautadas por perspectivas que se distanciam das práticas pedagógicas bancárias, racionais instrumentais, compartimentadas, reprodutivistas, verticais, individualista, unilaterais, competitivas e não contextualizadas. Afinal, tais aspectos inviabilizam relações autênticas e amorosas que corporificam uma educação para a prática coletiva da liberdade e da verdadeira democracia. Em função disso, irei me debruçar sobre uma proposta de educação popular necessária para essa prática.

2.1.1 Tecituras para uma Educação Popular

Outro ponto importante que pertence a PER e que me afeiçoa é a defesa da concepção de educação popular tão bem influenciada por Freire. Essa prática educativa implica numa reflexão política-crítica para os interesses das classes populares que geralmente são desprovidas de voz e vez na sociedade, e que, por isso, ainda sofrem com a exclusão e a dominação que esse grande educador tanto denunciava. Por isso, prima pelo eixo relacional afetivo, “que se faz solidário em uma reorientação do termo, observando a relevância do

construir parceiro de saberes, valorizando devidamente o saber popular, sem descuidar dos aspectos sócio-históricos e políticos envolvidos” (Figueiredo, 2007, p.77).

Por conseguinte, defende a importância da consciência crítica e busca revigorar os anúncios de uma prática educativa subversiva, por reconhecer-se política quando se trata de uma educação dialógica. Por esse motivo, é importante enfatizar que lutamos contra a concepção de uma educação neutra, afinal, compreende-se que não há neutralidade nas intenções humanas. Assim, pode-se afirmar que: “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (Freire, 2020b, p. 45).

Do mesmo modo que valoriza e salienta os saberes e a cultura popular, uma proposta educativa pautada pela PER problematiza a cultura letrada como única válida no meio escolar e acadêmico. Afinal, Figueiredo (2022, p. 17) defende que “a educação oferecida nas escolas, Brasil afora, estão voltadas para uma cultura letrada, representada por uma minoria, e com isso dificulta o ensino e a aprendizagem dessas populações oriundas de uma cultura oral e/ou residualmente oral.”

Por esse motivo, preferimos salientar o conhecimento das pessoas educandas e abrir espaço para outras aprendizagens, partindo das suas experiências e saberes corporificados e locais, da cultura oral e popular através da dialogicidade, que nessa pesquisa amplia-se pela capacidade de comunicar-se com todo o corpo que somos, ou seja, pelas falas, gestos, expressões, olhares, movimentos que permitem expressar de maneiras diversas as identidades, as emoções, os sentidos e os significados gerados nas interações sociais e educativas. Dessa maneira, pauta-se em uma educação que preza pela diversidade, equidade e circularidade de saberes interculturais.

Lincoly Pereira (2021), a partir de uma perspectiva educacional antirracista, elabora uma encruzilhada epistêmica que promove um diálogo voltado para a cosmopercepção ancestral difundida através dos terreiros de candomblé e umbanda, especificamente por meio de Exu, um dos orixás das religiões africanas e afro-brasileiras pela importância desse lugar como espaços educativos e que considera essencial para a desconstrução do racismo em nossa sociedade que buscou esvaziar os corpos africanos e indígenas pelos processos coloniais.

Como povos que foram e ainda são vítimas de violentos epistemicídio, a população e seus descendentes afro-pindorâmicos, mesmo que sejam vítimas de constantes atrocidades que buscam suplantam suas maneiras de estar, pensar e ser, garantem e sustentam através de suas

corporeidades seus modos de saber, pensar e existir. Portanto, manter estereótipos e suplantando os modos de existir que surgem pelo corpo como maneiras contemporâneas de reelaborar e expressar suas identidades é continuar mantendo esse sistema racista monocultural aprisionador de existências negras e indígenas. Esses motivos levam Pereira (2021, p. 136) a assinalar que:

para Exu a palavra é sagrada e a oralidade é a forma de aprendizado com os (as) mais velhos (as), os que tem mais axé, vivência e conhecimento. Nas salas de aula, as formas de interpretarmos o mundo parte da leitura, da palavra escrita que, na maioria das vezes, não tem confluência com a realidade dos (as) estudantes. Então o/a professo/a Exu faz do diálogo, da palavra, da oralidade estratégia de ensino a partir do contexto dos alunos e alunas, de maneira respeitosa, plural e libertadora.

A necessidade de valorizar e respeitar esses saberes nas escolas como maneira de reposicionar as práticas educativas “neutras” é uma forma de torná-las políticas, ao resignificar as concepções pejorativas e demoníacas que forjaram no passado e que até hoje predomina nas visões racistas das práticas religiosas e espirituais afro-indígenas. E por esse equívoco, é necessário potencializar a descolonização do espaço escolar, lidando não apenas com a razão/mente, mas com o corpo inteiro. Afinal, “o corpo aparece como potente manifesto de múltiplos cenários e figura-fundo de toda a construção do processo para o qual ele atua de maneira consistente a evocar o estado de ser, a condição do estar e a manifestação do pensar” (Martins, 2023, p. 48).

2.1.2 Entrelaço de afeto e reflexão: novas narrativas metafóricas

Essa proposta educativa dialógica, quando enriquecida pelas contribuições das metáforas, além de contemplar as oralidades oriundas das experiências culturais e modos sociais desses territórios, onde vivem as pessoas dessa pesquisa, permite aproximá-las ainda mais das discussões, quando desperta, nas temáticas discutidas, o olhar para as emoções e os sentimentos permeados nesses processos de experiências.

De acordo com Figueiredo (2022, p. 13), a metáfora “por estar mais identificada com a dimensão do inconsciente, do imaginário, do imagético, traz uma potência natural para ancorar e gerar um conhecimento válido no contexto da equibração majorante (Piaget, 1970)”. Dessa forma, oferta à juventude uma maior abertura aos diálogos, maior aproximação entre as pessoas interlocutoras por aflorar os afetos e conseqüentemente proporciona aprendizados mais significativos.

Aproveito para descrever sucintamente as propostas metodológicas fundamentadas na PER que potencializam uma educação popular em seus processos dialógicos. Foram inclusive elaboradas pela contribuição das metáforas categoriais, que decorre exatamente da compreensão de que o aporte não deve se fechar em si como conceito fixo, mas que se amplia nas interações, permitindo novos significados. Destaco, então, algumas metáforas categoriais imprescindíveis para um aprendizado pautado na Perspectiva Eco-relacional que são: *Teia epistêmica*, *Grupo aprendente*, *Saber parceiro* e *Autores epistêmicos*.

A construção epistemológica que se permite também tornar-se ontológica e metodológica através do entrelaçamento complexo das relações é, para Figueiredo (2007, p. 162), o que se chama de *Teia Epistêmica*. Trata-se do “percurso de construção de identidade sociocultural, do caminho imaginário das divagações, da jornada de interpretação do saber do outro... São fios tecendo o entrelaçar do saber fazer-refletir, do saber conhecer, saber compreender com o saber ser”.

É essa composição coletiva, tecida por meio de intercâmbios de fios que se conectam pelos nós que se articulam a outros sistemas e que permitem a construção de uma “percepção eco-relacionada” das relações. Como se pode notar nessa sua afirmação (Figueiredo, 2010, p.17):

os Fios são os desejos que nos conduzem; os Nós Crísicos significam os núcleos temáticos que articulam os nexos do viver, do pensar e do sentir; a Tessitura é a própria constituição das representações socioambientais em seu conjunto representacional; já a rede é o intercâmbio de sua natureza interior com a natureza fora de si que constrói uma ‘percepção eco-relacionada’.

Já o *Grupo aprendente* refere-se ao coletivo que favorece o aprendizado coparticipativo, solidário e não hierárquico mediante a integração afetiva e valorativa das pessoas participantes. Deriva de um aprendizado comunitário, capaz de viabilizar a autoestima, a autonomia e o empoderamento grupal. A convivência parceira carece de ser democrática e horizontal, capaz de cultivar um encontro de si e do outro a partir de um ambiente altruístico e de boas condições de aprendizagens que permitam a superação da curiosidade ingênua e o fortalecimento de uma curiosidade epistêmica.

À medida que o grupo aprendente partilha dialogicamente seus conhecimentos, constituindo uma sabedoria solidária e coparticipativa, constroem o *Saber parceiro*. É um processo que, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos coletivamente e assim formulamos

saberes sem fronteiras epistemológicas ou até mesmo metodológicas imprescindíveis para elaborar, segundo Figueiredo (2012b, p. 16),

um saber de entre-lugar, de porteira, porta de acesso, de passagem na direção de outr@s que também somos nós. Saber Parceiro é saber que potencializa nova práxis social; Saber de fronteira, da u-topia; molhado de autonomia, de liberdade, de colaboração, de criticidade, potencial de reordenamentos e solidariedade.

Por sua vez, progressivamente, através dos processos de conscientização crítica, dos afetos, da amorosidade, da autovalorização e da autonomia, o *Grupo Aprendente* vai se empoderando e instigando os parceiros a se reconhecerem e se fazerem *Autores epistêmicos*. Contribuí, assim, com a reconstrução e construção de novos saberes, além de reafirmar a capacidade de criação que o ser humano elabora em suas relações no/com o mundo. Reconhecendo-se como seres históricos, aptos para transformar nossa realidade.

A *Supra alteridade* é um fator essencial para todos esses processos anteriores, pois atua exatamente na importância da afeição pelas outras pessoas, seres e elementos em nossas relações, afinal, “se não amo a vida, se não amo os [seres humanos] homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2020c, p. 111, grifo próprio). Vincula o entendimento e o acolhimento das diferenças que a outra pessoa me traz e proporciona a coparticipação do Saber Parceiro e do aprendizado dialógico. É a liga que permite a pluralidade dos saberes tecidos horizontalmente pelo afeto, respeito, valorização, segurança e atitude nessas relações significativas.

Mantemos, dessa forma, o compromisso com a educação popular ao articular de maneira dialógica, afetiva, crítica e metafórica esses saberes do mundo vivido potencializando o protagonismo da juventude nesse território, contrapondo seus conhecimentos e experiências aos conteúdos sistematizados dos materiais didáticos em busca de legitimar seus valores e também desvelar esse cenário que naturalizam os processos colonializantes no ambiente educativo. Por esse motivo, afirmo com Figueiredo (2022, p. 17) que:

os paradigmas civilizatórios, sociais, epistemológicos, metodológicos, com os quais habitualmente atuamos junto as comunidades rurais e urbanas periféricas, não contemplam a realidade desses grupos sociais e suas verdadeiras demandas; [...] Precisamos de uma Perspectiva Eco-Relacional que contemple essa questão e ofereça condições de superar esse quadro identificado; [...] esse trabalho requer uma abordagem dialógica capaz de mobilizar e engajar os grupos de aprendizagem em ações sociais transformadoras.

Nesse sentido, para que essas transformações encontrem-se nos espaços escolares dos Bairros negros, precisamos reverter o quadro de supervalorização do poder, da competição,

do consumo exagerado e inconsciente, entre outros ideais necrófilos eurocentrados que permeiam nossos modos e conceitos sociais, e dessa maneira, buscar decolonizar nossos ambientes pedagógicos para um melhor convívio. Assim, seguirei na próxima seção, descrevendo brevemente sobre os pressupostos da decolonialidade e sua proposição.

2.1.3 Decolonialidade: deixar de lado o que não somos²⁰

Os estudos da PER apoiam-se também nas compreensões críticas sobre a colonialidade e decolonialidade. Esse termo parte das colaborações teóricas do sociólogo Aníbal Quijano (2005) para referir-se aos estudos que analisam as várias estratégias que os povos europeus e mais atualmente os estadunidenses utilizam para manter sua hegemonia, seu domínio e a opressão sobre outros povos na modernidade.

Quijano (2005) defende que, no início da dominação e constituição da América, passou-se a estabelecer um padrão de controle das relações alicerçadas sobre a égide e autoridade do poder eurocêntrico e hegemônico, juntamente com a nova lógica do mercado capitalista moderno. Partindo dessas premissas, criaram-se ferramentas que se tornaram indispensáveis para o jogo de poder que possibilitou a colonização e resulta nas esferas de concentração dos meios de produção e das desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea.

Essa soberania, atribuída pelo patriarcalismo²¹ (seja pelo poder do Deus judaico-cristão, do pai de família, do padre, do patrão e por tantas outras referências de poder masculino), já vigentes na Europa, estruturaram e institucionalizaram não apenas a exploração e subordinação nas relações de gênero, mas também criaram, como apresentado anteriormente, a racialização, ou seja, estratificações étnicas para manter a subalternização dos povos originários de Abya Yala²² e os povos vindos da África aos seus anseios.

Forjada a naturalização dessas estratificações étnicas pela ideia de raça, viabilizou-se a dominação desses espaços. Com isso, garantiu o combustível que impulsionou a principal fonte de economia do mercado mundial: a força do trabalho escravizado. Essas engrenagens de poder e dominação progressivamente permitiram a padronização e o controle, não somente das

²⁰ Referência à frase utilizada por Quijano (2005) que, em seguida, encontra-se nessa mesma seção.

²¹ Sistema social, cultural e político, em que o poder e a autoridade são predominantemente detidos por homens, geralmente em detrimento de mulheres e outros grupos não dominantes.

²² Referência andina sobre as terras onde se vivia no passado os povos originários da América Latina.

peças, mas do trabalho, dos recursos e dos produtos em função do capital. Portanto, muito dos investimentos que possibilitaram a modernização da Europa ocidental e o novo “moderno sistema mundo” foi consequência da espoliação e escravização dos povos afro-pindorâmicos. Nesse contexto, Aníbal Quijano (2005, p. 237) afirma que:

todo esse acidentado processo culminou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo. Em suma, da cultura.

Portanto, o etnocentrismo eurocêntrico serviu de padrão específico de poder por associação ao que é reconhecido como mais desenvolvido político, cultural e intelectualmente em comparação aos outros pertencimentos geográficos e culturais. Acumulando, dessa maneira, diferenciações e desigualdades sociais que forjaram o patriarcalismo e o racismo estrutural²³ presentes em nossa contemporaneidade. Tal estrutura desfavorece a população indígena, a afro-descendente, as mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+ e outros grupos não dominantes, e automaticamente afeta tudo que poderia estar atrelado a esses grupos, bem como suas formas de sociabilidades.

A colonialidade é, então, o controle das subjetividades desses espaços, com a continuidade e manutenção dos processos opressores, que o peruano denominou como domínios de *colonialidade do poder, do ser e do saber*. Apesar de especificar esses processos necrófilos de apropriação e violência, nos encoraja ao dizer que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 274).

Com esse conselho, despontam estudos e propostas pautadas na decolonialidade, potencializando uma releitura crítica desse mundo que projeta um modelo de sociedade que implica em uma lógica injusta que articula seus saberes ainda em torno de uma exaltação e da valorização de uma única cultura “cultura”, imposta pela classe dominante. Incentivando o conhecimento que valoriza o contexto popular, cujos saberes, cultura e arte dos povos afro-pindorâmicos são resgatados e revisitados de maneira a cultivar novas perspectivas que visam

²³ Racismo Estrutural refere-se a um sistema complexo e arraigado de desigualdades, preconceitos e discriminação que permeia todas as instituições e estruturas de uma sociedade, resultando em disparidades.

exatamente o deslocamento ou a descentralização das disposições de poder pela subversão dos modelos culturais hegemônico-tradicionais da sociedade moderna.

No próximo tópico, irei direcionar brevemente a escrita para algumas questões relacionadas ao corpo, não só na sociedade, como especificamente na educação. Assim, procuro refletir diretamente sobre os processos de colonialidade que afetam a existência corporal, as práticas e os ambientes educativos.

2.2 Não é sobre possuir, é sobre o corpo que somos

As relações fundadas pela hierarquização, autoritarismo, exclusão, desigualdade, disputa, individualismo extremado e opressão propiciam sentimentos de subordinação, de negação e incapacidade e não estão longe dos ambientes educacionais que reforçam esses conceitos colonializantes. Por esse motivo, encontramos condutas de autodesvalorização e abatimento juvenil que acabam se reproduzindo pela depreciação dos seus pares, da cultura e dos modos de ser que se encontram no seu espaço de convívio.

O entendimento de que somos pessoas senhoras do nosso corpo é uma das características culturais que herdamos com o *modus operandi* ocidental, como ideia de domínio, de controle sobre alguém ou algo. Esse aspecto, entre muitas consequências, viabiliza a separação, afinal, para dominar é preciso distanciar-se, tornar diferenciado aquilo ou aquela pessoa que estou me apoderando. Maturana e Verden-Zöllén (2004, p. 126-127) tratando sobre esse aspecto, comentam que:

ser senhor em relação a alguém ou a algo implica a negação desse alguém ou algo por meio de sua completa subordinação aos caprichos do senhor. Implica, portanto uma limitação operacional que elimina qualquer possibilidade de compreendê-lo. Um senhor é senhor porque só presta atenção a seus próprios desejos, negando os de seus servos obedientes. Esse é o caso, inclusive, quando alguém quer ser senhor de seu próprio corpo. A atenção aos desejos e necessidades do outro destrói a autoridade (domínio) e cria a amizade (companhia). Quando isso ocorre, a obediência é substituída pela cooperação e a luta se transforma em aceitação e respeito mútuo na coexistência.

Nesse contexto, as experiências contemporâneas das relações corporais e os modos de subjetivação engendrados pela ordem social, perpetua uma visão individualista e narcisista do ser humano, a partir da constituição de seu corpo como objeto a ser medido, manipulado, controlado e transformado para corresponder à representação hegemônica do corpo.

Marzano-Parisoli (2004, p. 26) destaca a constatação dos controles estéticos e éticos criados pelas normas culturais e são reforçadas pelas mídias constantemente:

A coerção se revela constante e atenta a codificar os gestos mais infinitesimais, a fim de afastar-nos da realidade material do corpo. E apesar de o corpo parecer fortemente valorizado, as aparências não podem ocultar a depreciação de sua materialidade e a neutralização de sua realidade. [...] Existe hoje um verdadeiro projeto de construção e de manipulação do corpo que visa recriá-lo segundo as regras do mercado, recusando e culpabilizando ao mesmo tempo os corpos que se afastam e se diferenciam dos modelos propostos.

Acabamos, então, reduzindo e adequando diariamente o corpo que somos para podermos conquistar os objetivos “ideais” da sociedade. Tornando-o instrumento simbólico, desnaturalizado, reduzido aos padrões socioculturais eurocêntricos-estadunidenses e econômicos vigentes. Processos que dissociam o respeito consigo e se distanciam de um Bem Viver, enquanto destruimos as possibilidades de conviver solidariamente com a totalidade natural que somos.

Nesse movimento de desconexão, aprendemos a tornar nosso corpo servo dos nossos objetivos, compreendendo-o como posse (objeto) e não como nossa própria existência, separando-o exatamente da condição da mente, da alma ou espírito e depreciando-o em favor desses aspectos. Essas influências tornam a participação do envolvimento corporal irrelevante para o processo de formação educacional, que coaduna com a ideia fragmentada do corpo que é regido somente pela razão, impossibilitando potentes experiências educativas.

Abstrair o conhecimento das sensações corpóreas, desvincular o aprender do fazer, do sentir e do emocionar foi uma das maiores formas de opressão do ser. Assim, como robôs, vamos nos tornando coisas, máquinas, desnaturalizando-se da vida. No entanto, somos seres complexos! Aprendemos observando, tocando, sentindo, ouvindo, degustando, intuindo. Uma educação que menospreza um desses aspectos como insignificante, ou que acentua um em detrimento dos outros, no mínimo, mantém uma formação fragmentada, acarretando grande prejuízo para a sociedade moderna.

Não podemos negar a influência da educação como instrumento desses processos de adequação e domesticação que servem aos propósitos e às necessidades econômicas de uma sociedade liberal moderna. Por isso, é preciso e urgente uma prática educativa que coaduna com uma educação política, que aprecia e reconhece a importância das nossas práxis como resignação e transgressão dessas circunstâncias de opressão, desumanização que, segundo Freire (2020c), “propicia este estado de coisas”. Precisamos revisitar nossas práticas mediante outras

perspectivas que envolvam o corpo inteiro que somos para a consciência crítica, a dialogicidade, afetividade, amorosidade, coletividade, espiritualidade, criatividade e alegria, inclusive como aspectos políticos. Afinal, segundo Freire (2020c, p. 209):

crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutivas.

Por isso considero a reeducação da nossa essência corporal um aspecto fundamental para lidar com esses processos, afinal, se não sou coerente com a relação com minha própria existência, como poderei tornar-me coerente com as demais partes dessa totalidade em que vivo, sem um resgate dessa totalidade do ser humano-natureza que sou? Em vista disso, precisamos compreender a importância de escolhermos relações afetivas, amorosas que permitam transformações autênticas, do contrário, continuaremos fomentando essa lógica instrumental, como defende Marzano-Parisoli (2004, p.14):

o corpo é o que nos permite encontrar os outros e que manifesta nossa natureza relacional pela afirmação de nossa individualidade. [...] É por isso que a relação com a corporeidade de cada um pode dar resultados muito diferentes. Podemos ter com o nosso corpo uma relação de dependência e de identificação completa, mas também podemos procurar livrar-nos da materialidade do nosso corpo. Podemos tentar reduzir o outro a seu corpo e assim instrumentalizar sua pessoa, mas também podemos reconhecer que o outro não é simplesmente um corpo a utilizar, pois ele é sempre, também uma pessoa que está presente a nós por seu corpo. Cada pessoa mantém com seu corpo uma relação que é ao mesmo tempo instrumental e constitutiva (Pleener, 1970). Vivemos, assim, uma tensão contínua em relação à nossa existência física: estamos completamente ligados ao nosso corpo, estando ao mesmo tempo longe dele.

Maturana (2002, p. 31) defende que o amor é o que possibilitou as relações humanas, pois elas se fundem na aceitação mútua, na cooperação. Por essa sensibilidade, considera um fenômeno social apenas as relações pautadas pelo amor, pois não existe interação na negação do outro. Assim, enfatiza que:

sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. [...] Como posso aceitar-me e respeitar -me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres.

Reconhece também que o sistema racional tem as emoções como alicerce, porém as desvalorizamos com base na lógica antropocêntrica que enfatizou a razão em detrimento da emoção. Assim, salienta que a racionalidade também se fundamenta em premissas apoiadas em gostos, preferências e crenças sem pressupostos. Dessa forma, podemos entender como a pluralidade de saber e de viver legítimo de vários povos autóctones foram e ainda são encobertos, excluídos e negados por ideologias hegemônicas, lineares e homogêneas. De acordo com Acosta (2016, p.192),

a Humanidade não é uma comunidade de seres agressivos e brutalmente competitivos. Esses valores foram criados e acentuados por civilizações que favoreceram o individualismo, o consumismo e a acumulação agressiva de bens materiais – características que estão no gene da civilização capitalista. Já se demonstrou cientificamente a tendência natural dos seres humanos à cooperação. Trata-se, então, de recuperar e fortalecer estes valores e suas instituições ancestrais, complementando-as com outras que podem ser desenhadas e desenvolvidas a partir dos mencionados princípios de reciprocidade, redistribuição e solidariedade.

Compreendendo dessa maneira, é perceptível reconhecer como vivemos incoerentes com nossas necessidades vitais e inclusive sociais, e por isso, nos tornamos cada vez mais uma sociedade patológica ao buscar sempre pela *proliferação do igual, do positivo* pela depressão que é o sufocamento de si como consequência da expulsão do *outro diferente, do negativo* em nossas relações. Motivo que leva Han (2022, p. 8) a descrever que “a expulsão do outro põe em curso um processo de destruição inteiramente diferente; a saber, a autodestruição. Vale universalmente a dialética da violência: um sistema que recusa a negatividade do outro desenvolve traços autodestrutivos”.

A aproximação e a escuta da outra pessoa diferente, a capacidade de empatia e alteridade, de aprender e crescer com as diferenças das relações, não se fazem sem nos presentear com a presença (mesmo na distância) dialógica pela emoção. O conhecer e saber precisam de tempo, diferente da informação que é rápida, cumulativa e insípida. Assim, precisamos acrescentar sabores, sentidos e saberes diversos para benefício das práticas auto(trans)formativas (Han, 2022).

Continuo, na próxima seção, mantendo a discussão sobre o corpo especificamente nos espaços educativos formais e como essas questões reforçam a manutenção de processos colonializantes.

2.2.1 O corpo no sistema educacional

Como não reconhecer essas ações de domínio no sistema educacional de uma escola pública, se a mesma é uma instituição submetida ao estado cujo controle pertence aos grupos econômicos-dominantes. Um posicionamento meramente racionalista, fragmentado, individualista, competitivo e instrumental serve à educação autoritária e liberal que busca neutralizar as discussões políticas nesse espaço, e assim, pacífica e aliena as pessoas educandas, contribuindo para a manutenção da ordem vigente.

Dessa forma, seguem com seus discursos sobre os “benefícios” da ordem, em que as pessoas jovens precisam adequar-se, tornando-se submissas, oprimidas e subserviente. Nesses processos, ainda hoje perdemos com um ensino descontextualizado, desprovido de críticas às ações públicas e que sempre submete a comunidade discente a programas educacionais externos ou escolhidos apenas pela participação docente. Assim como Fleuri (1994, p. 43) apontou.

A necessidade imediata do aluno passa, então, a ser sobretudo a de obter a nota para ser aprovado. O estudo e a aprendizagem deixam de ser um meio de conhecer e transformar o mundo para se tornar um meio de se obter nota. Com esta inversão, todas as atividades didáticas acabam sendo desenvolvidas como um ritual vazio para se obter o beneplácito do professor: para não se repetir o ano, o aluno passa a repetir aquilo que o professor espera ouvir.

Ao buscar a descolonização dos processos educativos, é necessário analisar algumas ações colonializantes que se encontram nesse universo periférico e que reforçam as condutas autoritárias e opressoras que manipulam, desumanizam, subalternizam, violentam e alienam a juventude que conseqüentemente as ofertam aos seus pares. Assim, obedecem a uma lógica externa, alienígena, que invade sua cultura e subalterniza seu modo de ser, o espaço onde vive, invisibilizando-os. Cunha (2022, p.32), em sua tese, descreve sobre as violências que ocorrem nesses ambientes educativos:

alguns estudos categorizam a violência produzida na escola em seu aspecto concreto e físico, outros utilizam suas formas de manifestações simbólicas. Ainda outros, enfocam comportamentos desviantes seguidos por oposição às regras, furtos, vandalismo e comportamentos antissociais. Abramovay (2002) destaca que fatores como falta de oportunidade social, drogas (consumo e venda), exclusão social, falta de perspectiva, família, violência institucional, tutela econômica do capital constitui uma possível da realidade vivida do povo brasileiro, especificamente no panorama das juventudes, que tem contribuído para este cenário. Charlot (2002) categoriza a violência dentro da escola em três níveis: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. Abramovay (2003) relata e classifica a violência dentro da unidade

escolar em três níveis: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional.

Mesmo que todos esses cenários de violência apresentados são condicionados pelas forças estruturais dominantes, essa pesquisa, direciona-se à violência simbólica que ocorre no ambiente escolar, principalmente as que ocorrem entre educandos, e também ocasionadas contra si, pela própria subordinação, potencializada, inclusive pelas práticas institucionais autoritárias nesses espaços. Por isso, reconheço, assim como Cunha (2022, p. 32), que:

a escola por ser um espaço onde privilegiado no ato de educar, incluir, instruir e estimular diferentes valores sociais tem a missão de militância frente à redução das práticas violentas em seu espaço de convívio e produzir práticas que possam gerar saberes competentes para combater a violência social.

As relações educacionais atuais, em seus variados cenários tradicionais, à medida que fortalecem a conduta do silêncio, do enquadramento e do saber científico único e inquestionável, permanecem incorporando a condenação de quase todos os aspectos que fazem parte do universo das pessoas em formação. É evidente que, descontextualizada, a educação não problematiza as condições e as ações dessa realidade violenta em que convivem e, assim, formam-se indivíduos desconectados de suas sociabilidades, para seguirem reproduzindo as ações opressoras em congruência às esferas dominantes.

Por falta de oportunidade de problematizar essa realidade nos ambientes educativos, “muitas das correntes que nos prendem estão em nossa própria autoimagem. Vemo-nos como inferiores, menores, submissos, incapazes, oprimidos por nossa ‘própria’ natureza, incultos, sem civilidade, nem cultura, nem mesmo educação” (Figueiredo, 2010, p. 2). Dessa forma, as reflexões pautadas na Perspectiva Eco-Relacional, voltadas para uma educação popular influenciada por Freire (2020c), conciliam com uma crítica contundente e um enfrentamento às ações hegemônicas que por séculos determinaram a invalidez dos saberes, das culturas e das histórias da comunidade em que faz parte.

Figueiredo (2010, 2012a) descreve que as reflexões de Paulo Freire, mesmo em seu tempo, estavam à frente desses estudos que escancaram vários procedimentos de marginalização derivados do sistema opressor. Por isso, a importância da compreensão da materialidade histórica para entender como o pensamento e as ações humanas por séculos foram conduzidas é imprescindível. Afinal, “o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema”

(Freire, 2020b, p. 73). Dessa maneira, é preciso abordar e desvelar tais repressões como compromisso pela liberdade e humanização da população desfavorecida, pois sem isso, assinala Freire (2020c, p.41, grifo próprio):

a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens [seres humanos] como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Nessas últimas seções seguintes, descrevo sobre a modalidade do Ensino Médio retratando o objetivo da sua proposta educativa e fazendo breves reflexões com base nesses interesses. Logo, explícito, para finalizar esse momento, trechos da Base curricular diretamente implicada com o corpo e trago algumas reflexões sobre as práticas educativas que ocorrem no chão da escola quanto a essas demandas curriculares.

2.3 O Ensino Médio e suas divergências

O Ensino Médio corresponde à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos vistos no ensino fundamental, bem como a formação para a cidadania e exercício do trabalho. Surge a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96, pela necessidade de universalização do atendimento do ensino básico e pela nova reformulação do currículo para responder às novas dinâmicas contemporâneas, modificadas pelas mudanças tecnológicas e complexidades dos cenários sociais (Brasil, 2017).

Em sua resolução, o primeiro artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM traz como princípios: “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Nunes, 2002, p.127). Conforme esse regimento, claramente se estabelece o envolvimento dessa etapa com o futuro ingresso profissional desse público jovem.

Em vista disso, é preciso entender que essa modalidade sempre manteve em suas bases duas vias que o sistema capitalista tensiona, afinal, segundo Amâncio (2022, p. 59, 60),

a história do ensino no Brasil tem suas raízes no dualismo estrutural: ou seja, uma escola com ensino propedêutico, conteudista e científico para os filhos da elite e uma escola técnica, profissionalizante voltada para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Durante muito tempo, essa etapa de ensino ficou restrita a uma pequena elite e, quando expandida, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo. Nesse contexto, o ensino médio no Brasil sempre foi uma etapa da escolarização imersa em conflitos e indefinições e isso não se dá por acaso. Isso ocorre porque o ensino médio se constituiu como um campo de disputas políticas e, assim, uma transformação nessa etapa de ensino pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista. As políticas educacionais do século XX e do início do século XXI foram férteis nessa segunda perspectiva, como a Reforma Capanema I, a Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de 2º grau com caráter compulsoriamente profissional, e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o que o MEC denominou de Novo Ensino Médio. Historicamente negligenciado, o ensino médio, por décadas, não foi considerado uma etapa obrigatória da educação e sofre as consequências de um processo de expansão que nunca foi levado a cabo totalmente. Suas finalidades nunca estiveram bem definidas, sendo objeto de sucessivas discussões e contrarreformas ao longo dos anos. Assim, o caráter do ensino médio sempre oscila na ambiguidade entre um curso propedêutico, a fim de preparar para o acesso à universidade, ou profissionalizante. Desse modo, durante muito tempo, o ensino médio se constituiu como um espaço reservado para poucos, uma marca de exclusão que ainda hoje permanece, porque embora já possa se falar em uma expressiva universalização do acesso, as condições de permanência e qualidade ainda são muito desiguais.

Podemos então deduzir que essa etapa de mudança em uma escola pública periférica, mesmo que sua comunidade se proponha a construir um ensino propedêutico ou até mesmo uma prática educativa política e libertadora, sofre grandes pressões econômicas sociais, não apenas viabilizada pelo mercado capital neoliberal, como também pelo grande apoio do governo em favor dos interesses da elite.

Nesses conflitos, ocorrem intensas manipulações de discursos voltados para uma educação instrumental que prepare a juventude para a demanda do mercado de trabalho, em contraste com visões marxianas de educação integrada, voltada para uma práxis política educativa. Assim, as propostas de ensino integrado, vinculado ao trabalho, acabam sendo reduzidas por influências políticas neoliberais, e por tais questões, encontram-se (nas bases legais, formações continuadas e materiais didáticos) propósitos e estratégias que direcionam as práticas educativas à uma visão instrucional-produtivista (Azevedo; Reis, 2013; Amâncio, 2022).

Por esse motivo, essa modalidade sempre sofreu divergências, inclusive atuais, com a nova política educacional brasileira implantada em todo o território nacional em 2022, com o Novo Ensino Médio²⁴ – NEM, cuja reforma inicia-se com a nova LDB de 1996, ainda no

²⁴ O NEM estabelece a ampliação do tempo mínimo de aulas de 800 para 1000 horas anuais e determina uma nova organização curricular em que mantém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com carga horária até 1.800 horas/aulas e inova-se com 1.200 horas/aulas para os Itinerários Formativos, compostos por projeto de vida (PV),

governo de Fernando Henrique Cardoso e foi implementada como lei federal 13.415/2017 no Governo Provisório de Michel Temer sem o apoio e com grandes resistências da comunidade educacional

A Implementação desse novo sistema passou e continua a passar por muitas polêmicas, afinal, no ano vigente da pesquisa no campo (2023), encontrava-se instável pela não aceitação da maioria da população e conseqüentemente sua suspensão pelo novo governo, e no ano seguinte (2024) ainda encontra-se nessa situação, aguardando sua possível revogação. Sua resistência deve-se principalmente pela imposição de novas adequações às demandas do mercado econômico neoliberal, afinal, segundo as pesquisas de Santos (2008, p.28-29),

parte-se do preceito de que a anunciada reforma, apesar do discurso que procura se legitimar, via determinismo tecnológico que, por si só, já revela seu caráter conservador, faz parte de uma reforma mais ampla do Estado brasileiro, cujo objetivo é aprofundar o receituário neoliberal que vem sendo aplicado no Brasil, visando diminuir a função estatal nas políticas públicas e nas relações trabalhistas e, ainda, ampliar a participação da iniciativa privada em áreas como a educação, saúde e a previdência social. [...] nesse contexto, a educação é tratada como um serviço a ser prestado, e não, como um direito universal. O estado, perante essa máxima neoliberal, age priorizando investimento focado em políticas educacionais públicas gerais e sempre com um custo abaixo do necessário para obter bons resultados, sobretudo, em termos de qualidade. O foco, nesse caso é o Ensino Fundamental, tido como de retorno mais rápido e de socialização necessária ao capital. Então, não é de se estranhar que o discurso que tem em vista uma educação secundária expansiva a todos não passe pelo crivo do financiamento e, tampouco, no da qualidade.

Essas novas intervenções curriculares, implementadas por meio de planos governamentais, sem a plena aceitação da categoria docente e discente, sem recursos financeiros suficientes, sem estruturas e materiais para dar suporte e formação docente suficiente para desempenhar esse novo formato, acabou gerando mais transtorno para essa modalidade e, principalmente, desigualdade educacional entre estudantes de escolas públicas e privadas. É então, diante desses constantes desafios edificados sob o neoliberalismo do mercado (pouco preocupado com as realidades do chão das escolas) que tecemos nossas práticas educativas cotidianas.

Infelizmente, nos bairros, cujas escolas situam-se em territórios negros, uma parte do público estudantil já se encontra nessa engrenagem, fazendo malabarismos entre os estudos e as atividades remuneradas para garantir ou colaborar com o sustento de suas famílias,

projeto interventivo de matemática (PIM) e português (PIP), e eletivas com seis aulas, sendo cada duas aulas, compostas por uma das 3 áreas do conhecimento (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte e Educação Física; área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Química, e Física; área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia, Sociologia, Filosofia e História).

inclusive chegando ao ponto não dar continuidade aos estudos por tais motivos, seja por não conseguir conciliar com os horários oferecidos pelas escolas²⁵, seja pela exaustão do trabalho.

2.3.1 O corpo no currículo formal do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ao apresentar as competências gerais para o Ensino Básico, deixa evidente a necessidade de utilizar diferentes linguagens, dentre elas a corporal, como possibilidades de mobilizar diversas experiências e aprendizagens educativas. Veja-se o que consta na quarta descrição dessas competências na BNCC (2017, p. 9):

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência essa que, em cada etapa de ensino e em cada área específica, é desdobrada para contemplar diferentes aspectos. Assim, temos nas competências do Ensino Médio de Linguagens e Códigos as seguintes descrições de práticas, experiências e recursos educativos que podem ser desenvolvidos pela linguagem corporal, segundo a BNCC (2017, p. 490).

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

Exercitar a empatia diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

²⁵ Quando as escolas de periferias são transformadas em Tempo Integral, ignora-se uma realidade complexa, cuja juventude em sua maioria ou trabalha, ou cuida das pessoas parentes mais novas para que as responsáveis possam trabalhar. Em alguns casos, ao conseguir trabalhos renumerados, precisa sair do período integral e, como não tem outra opção diurna, acaba migrando para o turno noturno, que geralmente inicia o ano letivo com uma grande procura, porém com grandes desistências no decorrer do ano letivo. Essas situações prejudicam a continuidade dos estudos, precarizando cada vez mais as condições de vida da população de bairros negros.

Compreende-se então, a partir desse documento regulador do Ensino Básico e Médio, que utilizar abordagens educativas corporais como meio de abranger diversificados aprendizados não é competência apenas da disciplina de Educação Física e de Arte. Porém, acredito que essas exigências, na dinâmica escolar cotidiana, diluem-se nas grandes demandas avaliativas externas e muitas vezes interna que aprisionam determinadas necessidades específicas, voltadas para um aprendizado predominantemente mental, que tanto nos cobram as Secretarias de Educação. Tornando então as outras demandas desnecessárias ou pouco valorizadas nos espaços educativos.

Com sua linguagem neutra, a BNCC não faz menção da importância da linguagem oral e corporal em relação ao legado que a cultura indígena, afrodescendente e a cultura popular nos oferta, apesar de mencionar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades e culturas amplamente diluído para praticar a empatia, o diálogo, resolver conflitos e a cooperação em suas práticas educativas com a utilização da linguagem corporal.

Mesmo com diretrizes que determinam uma educação formal que também deve priorizar o corpo nas práticas educativas, infelizmente, o corpo que somos, que deveria ser a base das aprendizagens, é padronizado e aprisionado em salas que geralmente tiram o máximo de estímulos, adaptado em cadeiras enfileiradas para que as pessoas estejam focadas na pessoa docente e em apenas um tipo de aprendizado: o mental, ou melhor, o bancário. Em que “um fala para obter o salário e o outro escuta e repete para obter o diploma; os problemas da realidade em que vivemos acabam no esquecimento” (Fleuri, 1994, p.44).

Assim, o saber e o conhecimento surgem geralmente pelos livros, pelos espaços cultos como escolas, universidades, bibliotecas, museus, galerias de artes, através dos saberes enriquecidos, armazenados. Bispo dos Santos (2023) questiona o termo cultura, utilizando em seu lugar o termo modos de ser, pois compreende que cada lugar tem suas formas de estar e ser específicas e quando uma só maneira de ser/estar predomina sobre as outras, deixa de ser um modo para ser uma moda. E por isso questiona as ações e estilos promovidos pela moda, como forma de manutenção da colonialidade do ser.

Em nossa educação brasileira, os saberes corporais não podem ser desprezados, principalmente porque somos herdeiros de povos que tem como princípio o corpo como fonte de vida/educação, que vive uma cosmopercepção vinculada aos modos de ser, estar e pensar envolvidos cotidianamente com uma conexão corporal sagrada e ancestral com a natureza. Saberes de toque, de movimentos e sons corporal, legado cultural que herdamos dos povos nativos indígenas

e da grande população africana, trazida forçada como escravizada para nossas terras. Saberes que sobreviveram a uma tentativa de apagamento, pelas sofridas e variadas violências epistêmicas.

Corroborando com esse pensamento, Leda Maria Martins (2023) questiona esses saberes, espaços e domínios privilegiados da escrita que reconhece como maneira de perpetuar a manutenção desses saberes hegemônicos e por isso destaca os saberes incorporados como formas de conhecimentos que representam maneiras de ser, estar e existir de determinadas populações marcadas predominantemente pela linguagem corporal. De acordo com essa pesquisadora e poetiza (p. 36),

grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo o movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores.

É no corpo que sustentamos nossa cultura, tradições, desejos e conhecimentos. Sua importância não é valorizada em uma civilização que foi conduzida a exaltar e reconhecer como autêntico somente o conhecimento pautado pela ciência racional eurocentrada, principalmente pelo uso exacerbado da escrita. Esta é capaz de se materializar nos espaços educativos formais, como critica Figueiredo (2022), pelo domínio e modo de desarticular outras formas de difundir o conhecimento, já que o saber também se manifesta no modo de ser que predomina no cotidiano das regiões periféricas, que ocorre em abundância pela linguagem verbal oralizada e outras linguagens corporais.

Após esses fundamentos em que contemplei algumas questões fundamentais que permeiam o semear dessa pesquisa, sigo apresentando as escolhas, propostas e elaborações metodológicas, assim como a descrição da construção coletiva da Práxis corporal eco-relacional que semeei nesse campo de pesquisa como ação-intervenção engajada.

3 O SEMEAR METODOLÓGICO: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES

“Conhecer e pensar não é chegar
a uma verdade absolutamente certa,
mas dialogar com a incerteza.”²⁶

(Morin, 2003, p.59)

Cultivar essa dissertação, como parte de uma pesquisa educativa social que propôs estudar as representações, os significados, os comportamentos, as atitudes e as formas de agir do coletivo discente do Ensino Médio em busca de compreender se seu envolvimento nas Práxis corporais eco-relacionais impactou de maneira positiva na construção de um ambiente escolar mais afetivo, proporcionou grandes reflexões que motivaram esse semear investigativo.

Tendo em vista que essa pesquisa de campo educacional busca definir novas formas de contribuir com a mudança das relações tóxicas dentro do contexto escolar, é necessário reconhecer a tomada de consciência coletiva como um movimento imprescindível para a reconstrução dessas novas interações. Afinal, a convivência afetiva precisou ser garantida pelo compromisso coletivo assumido pela juventude envolvida durante o transcurso dessa investigação.

A emergência de novos paradigmas abriu um leque de variadas percepções para se chegar à compreensão da vida humana e do mundo, possibilitando rupturas significativas. A percepção eco-relacionada que utilizamos como processo interdimensional para a construção da compreensão dessas relações escolares foram criadas a partir de aspectos que ainda são pouco utilizados nos espaços escolares, pois envolve vários prismas como o sensitivo, motor, sinestésico, intuitivo, emotivo, afetivo, lúdico, espiritual, entre outros.

Por isso, a aplicação dessa investigação no campo não se deu longe das teorias que a entroncam. Ela se corporificou dentro desse espaço escolar, como Práxis corporal eco-relacional, constituindo-se criativamente como novas possibilidades de sentir-se, de recriar-se e distanciar-se das limitações e fragmentações que nos tiram os afetos. Por esse motivo, mesmo que tenha como objetivo entender os impactos desses encontros nas vidas dessa juventude, meu

²⁶ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

compromisso com a valorização de cada etapa nesse trabalho de campo ofereceu grandes significados e realizações subjetivas e coletivas que impactaram profundamente minha existência e por consequência, meu fazer docente.

Assim, nesse novo movimento que daremos início, sigo então explicitando os planejamentos dessa in(ve)stigação, os manejos desse roçado coletivo que foram necessários para se chegar às análises da questão inicial.

Dessa maneira, no primeiro momento, **traçando modos de cultivar - manejos do campo de pesquisa**, apresento os caminhos traçados para o tipo de pesquisa proposto e as metodologias escolhidas para chegar ao objetivo do estudo. Descrevo os métodos e técnicas que coerentemente tornaram-se, com outras ferramentas, essenciais para traçar as metas desses ciclos de investigação.

Em outro ponto dessa sementeira, na **Práxis corporal eco-relacional: entrelaçando de vivências**, trago as abordagens metodológicas corporais desenvolvidas com a juventude, o porquê dessas escolhas, como foi elaborada e planejada para possibilitar a fecundação dos sentidos e significados almejados nessa pesquisa/semeadura.

Em seguida, descrevo na seção: **Locus; o chão da trajetória semeante**, o campo de estudo para conhecimento do lugar de onde partiu os questionamentos iniciais da pesquisa e os encontros, que se fez espaço de vivências e afetos construídos nessa jornada coletiva. Logo em seguida, na seção: **a juventude protagonista desse semear dialógico corporal**, apresento as pessoas jovens que se dedicaram e envolveram-se nessa grande lavoura de experimentações.

Sigo apresentando as etapas e os relatos dos encontros no capítulo cinco: **Constituição da Práxis corporal eco-relacional**, em que envolvo as descrições, percepções e reflexões desses ciclos pelas minhas experiências subjetivas e coletivas nessas vivências. Finalizo esse momento com as análises: **colheitas da Práxis corporal eco-relacional: interpretações dos sentidos**, em que transmito e reflito sobre os receios, as alegrias, as emoções, sentimentos, os dilemas e descobertas que foram registradas no diário de itinerância²⁷ (Barbier, 2002) e também captadas por outras ferramentas utilizadas na construção dessa jornada.

Por fim, na última, seção: **ofertar e transmutar o processo em novos começos**, trago algumas reflexões finais para concluir esse estudo e apresentar suas contribuições. Dessa maneira, almejo que essas etapas possam ser úteis na compreensão da construção metodológica

²⁷ Cf. seção 3.1.1, p. 66.

desse semear in(ve)stigativo e dos sentidos e significados afetivos que envolveram as práticas e o espaço educativo dessa pesquisa engajada.

3.1 Traçando modos de cultivar: manejos do campo de pesquisa

Ao compreender a complexidade e a especificidade do objeto dessa pesquisa, por se tratar do estudo das relações humanas, é compreensível que esse percurso seja traçado pela pesquisa qualitativa. Esse caminho é a maneira mais fértil de acompanhar essa pesquisa, pois solicita uma sensibilização para apreender a pluralidade do pensamento e das ações das pessoas participantes da investigação para se compreender as problematizações apresentadas. Segundo Goldenbetg (2011, p.53):

os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Para Flick (2009, p. 21), a rapidez da dinâmica social e sua diversificação necessita, por parte da pessoa pesquisadora, de sensibilidade para encontrar novas formas de captação de evidências para se chegar à explicação ou interpretação da informação acolhida, haja vista que:

Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais - questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

Outro fator importante consiste no estudo da produção de significados subjetivos que são atribuídos a várias circunstâncias no contexto da investigação. Minayo (2012, p. 24) afirma que para a Sociologia Compreensiva, que se opõe ao positivismo, a subjetividade é essencial para apreender a realidade social. Por esse motivo, acredita que as proposições e construções subjetivas respondem de maneira mais satisfatória à pesquisa qualitativa.

Compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. [...] Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e

as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

A objetividade não permite o aprofundamento que uma pesquisa qualitativa necessita, ela implica em um envolvimento com as pessoas participantes. Por isso, considera a inter-relação propícia para um ambiente afetivo, capaz de oferecer a condição indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa. Para compreender o impacto da vivência e das experiências humanas, não há melhor saída que utilizar a subjetividade dos indivíduos participantes do processo para entender as ações humanas, pois pode atribuir sentidos à totalidade de manifestações que impactam a vida social.

Partindo do quadro teórico que escolhi nessa jornada e desse desejo de buscar uma pesquisa qualitativa, creio que para se ter maior conexão com as atuações no campo, pela ação-intervenção na escola, a condução dessas atividades precisa ser coerente com essas propostas. Assim, para dar continuidade aos métodos necessários nessa construção dialógica, sigo definindo sua proposta de investigação por meio da Pesquisa Engajada.

3.1.1 A Pesquisa Engajada

Freire (2020c) defende que a educação não deve ser exercida de cima para baixo, da mesma maneira que acredita na potência de uma pesquisa que não se faz como doação ou como imposição. Dessa forma, compreendemos essa proposta de pesquisa como algo que precisa estar em consonância com os interesses das pessoas participantes, de uma vontade e necessidade que precisa ocorrer de “dentro pra fora” e principalmente da importância de se reconhecerem como agentes desse processo, que não será possível apenas com a intenção da pesquisadora, que interfere nesse contexto como agente motivadora dessa aprendizagem. E por esse motivo, as ações-reflexões precisam se engendrar pela horizontalidade das relações.

Em função disso, nessa investigação, será utilizada a proposta de Figueiredo (2004) que se define como Pesquisa Engajada. Esse procedimento agrega várias técnicas e métodos que desempenham ações coletivas direcionadas a uma Educação Popular. Em vista disso, acolhe a união da Pesquisa Ação, da Pesquisa Participante e da Pesquisa Sociopoietica como práticas vinculadas à valorização da cultura e dos saberes populares das pessoas comprometidas na pesquisa e visam novas maneiras de repensar e transformar determinados problemas sociais (Barbier, 1985; Thiollent, 1986; Brandão, 1984; Gauthier *et al.*, 2001).

Na intenção de criar hipóteses para responder aos problemas da pesquisa, sempre seremos seres influenciados pelas nossas concepções de mundo. Por essa sensibilidade, a Pesquisa Engajada defende a escolha de uma epistemologia “que implica numa perspectiva que: considere uma leitura de mundo não antropocêntrica; valorize a diversidade, o outro; priorize a equidade e os excluídos” (Oliveira, 1997 *apud* Figueiredo, 2004, p.1). Assim, é relevante compreender a importância desses processos para que a investigação esteja coerente com seus princípios e ações, na busca de “um percurso desejante de singularização que se associe a uma trajetória de significação apropriada à contemporaneidade” (Figueiredo, 2004, p. 4).

Por esse envolvimento, o paradigma da Perspectiva Eco-Relacional busca abranger a complexidade da totalidade que nos constitui. Uma teia cujo centro é a própria relação desse todo. Esse paradigma dialógico relacional, que bebe da fonte do pensamento de Paulo Freire, defende a construção de relações significativas através da ação dialógica e possibilita o fortalecimento da autonomia e da interdependência amorosa dos seres.

Segundo Figueiredo (2004, p. 2), para uma Pesquisa Engajada ser reconhecida, precisa necessariamente conter alguns princípios essenciais:

foco nas Relações; Visão de teia ou Matriz; Participação Sócio-política; Transdisciplinaridade; Utilização pedagógica da pesquisa dos Temas Geradores visando a resolução de problemas intrínseco e contextualmente definidos (teia temáticas); Busca de uma compreensão Comum na proposição de Interfaces; Planejamento Comunitário Engajado; Superação do etnocentrismo com a Valorização das culturas locais; Afetividade para com o outro humano e não-humano; Pensamento Multidimensional; Respeito a diversidade biológica e cultural.

A Pesquisa engajada pressupõe o engajamento da pessoa pesquisadora com a construção do grupo-aprendente, que se constitui por meio da dinâmica que o aprendizado coletivo oferta nos processos dialógicos, através da valorização, do respeito ao saber e a experiência da outra pessoa e também pela afetividade, permitindo relações autênticas que contribuem para a construção de uma nova tecitura de saber coletiva. Por esse motivo, Mesquita (2021, p. 122) ao construir sua investigação dentro dessa proposta, reconhece que:

quando optamos por uma Pesquisa Engajada como modo de estabelecer caminhos experienciais, ficou claro que precisaríamos pensar numa feitura que pudesse estabelecer pontes e entrelaçamentos entre as noções de corpo, fala, sentimento, pensamento, sensação, emoção, afetividade e intuição.

Assim, seguimos com a Pesquisa Engajada, que considera “essencial unir a pesquisa desejante e a trajetória de sentido” (Figueiredo, 2004, p.2). Afinal, a construção de uma pesquisa se faz no percurso, nos processos relacionais vinculados aos valores e a cultura popular das pessoas e dos espaços em que ocorrem as interações, gerando saberes coletivamente envolvidos de afeto, de vínculo, de cuidado, em busca de processos restauradores de uma alteridade coletiva. Longe de fragmentações que desconecta a pessoa de seu próprio corpo, busca o envolver-se por inteira, de encontrar sentido no que deseja conhecer, como reflexão da sua própria existência e recriação constante da mesma e principalmente, pauta-se num olhar educativo político, crítico, amoroso, tão bem defendido por Paulo Freire (2020b, 2020 c).

Para essas abordagens ocorrerem em coerência com a escolha teórica e metodológica, ela se inspira nas etapas e elaborações dos seguintes procedimentos da Pesquisa Engajada que tiveram inspiração nas abordagens freireanas dos Círculos de Cultura. Dessa forma, Figueiredo (2004, p.14) descreve suas fases da seguinte forma:

1. levantamento do Universo Existencial e Vocabular [...]. Nessa direção estabelecemos os primeiros contatos com a comunidade e seu povo. [...] Efetuamos uma espécie de mapeamento dos percursos desejante dos grupos-sujeitos na constituição da teia de representações sociais. Na sequência, define-se um problema, é feito um levantamento dos temas geradores-situações limites por meio da identificação das representações sociais [...] que tipificam problemas concretos, considerando a frequência de sua ocorrência, riqueza temática, relevância das situações-limite presentes e aplicabilidade prática com vista a transformações da realidade.
2. interpretação do universo existencial e vocabular a partir dessas representações sociais [...] Recorte seletivo de aspectos vivenciais da práxis social cotidiana e representações sociais;
3. codificação de situações-problema. Reconstituição de saberes vividos, situações existenciais típicas do lugar, situações problemas codificados para se aprofundar as reflexões. Nesse trabalho significa a criação de material pedagógico codificando situações-limite [...]. Nessa vertente busca-se a codificação de situações locais desafiadoras que propiciem discutir problemas locais, regionais, nacionais e globais;
4. utilização de materiais que carreguem a codificação elaborada visando favorecer a decodificação, abstração, discussão, reflexão-ação. [...]
5. confecção das teias temáticas que envolvam o debate com as palavras- geradoras, as situações-limites, corporificando problemas efetivos. Para isso estabelece-se uma relação dialógica e a produção de conhecimento relacional, parceiro, resultante do intercâmbio entre o saber popular e o saber científico tendo em vista a construção do inédito-viável.
6. constituição dialogada de projetos de ecopraxis em torno das trajetórias de sentido grupal projetando e potencializando a superação das situações de fronteira na constituição dos sonhos possíveis.

7. dialogicamente efetua-se um processo de avaliação sobre as situações limites enfrentadas e mantém-se o ciclo gnosiológico envolvendo diálogo-ação-reflexão-diálogo.

Essas feitura surgem como inspiração para trilhar nossas etapas de ações dentro da proposta de Pesquisa Engajada, comprometida com uma postura afetiva e dialógica em busca de construções coletivas de relações transformadoras.

Como instrumentos de registros para coletas de dados com o intuito de descrever, analisar e compreender essa investigação no trabalho de campo, contei com o registro de fotografias, vídeos e áudios caseiros, e, principalmente, o diário de itinerância (Barbier, 2002). Já os procedimentos metodológicos investigativos que viabilizaram esses registros foram: a observação participante (Minayo, 2012; Figueiredo, 2007; Flick, 2009) e as entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2012; Flick, 2009).

Os procedimentos metodológicos pedagógicos, que foram necessários para a construção da Práxis corporal eco-relacional, foram: as propostas pedagógicas da PER, como o Grupo aprendente, os Saberes parceiros, a Ecopráxis (Figueiredo, 2022), juntamente com os Círculos Dialógicos (Cunha, 2022; Toniolo, 2017) e os exercícios de Biodança (Santos, 2017, 2019), ações fundamentais para desenvolver e analisar o problema central da pesquisa.

Já que o propósito da pesquisa parte da construção da Práxis corporal eco-relacional cujo procedimento exige, além da captação dos significados orais, a apreensão de manifestações simbólicas corporais pelos gestos, feições e movimentos, é de grande importância o registro de imagens. Em função disso, os registros fotográficos de vários momentos dos ciclos de encontro e os vídeos caseiros dos momentos dos exercícios de Biodança foram ferramentas de captação de imagens aplicadas para contribuir com as análises, pois “aguça o sentido da observação e o olhar, aumenta os conhecimentos e, desse modo, permite captar mais informações” (Joly, 1996, p. 47) em momentos posteriores.

Já a gravação de áudio foi utilizada para registrar as entrevistas e os momentos de compartilhar as falas dentro do Círculo dialógico. Infelizmente, como a pesquisa contou com poucos recursos para esses procedimentos, o aparelho utilizado para tais fins foi o celular da pesquisadora, que inclusive fez os próprios registros. Por esse motivo, ocorreu a ausência de alguns registros, pela imersão nas atividades e as imagens nem sempre foram de boas qualidades, pela falta de habilidade e também pela ineficiência do aparelho eletrônico.

O diário de itinerância desenvolvido por Barbier (2002) foi o instrumento utilizado para registrar os fenômenos captados nas vivências, assim como minhas reflexões, dúvidas,

desafios encontrados e as preocupações com relação aos aspectos operacionais. Nessa situação, também foi necessário levar em consideração o referencial teórico para apreender e buscar nas falas e nos gestos algumas reflexões e respostas ao problema em questão. Por isso, exigiu uma atenção e cuidado com os detalhes nesses registros, bem como ressaltar sua importância para a sistematização dos dados e análise dos resultados (Pezzato *et al.*, 2005).

O processo de observação de campo pela observação participante, em geral, ocorreu nos momentos das atividades coletivas. Deste modo, pude captar minhas impressões por um contato direto nesse ambiente reservado para os encontros, mas ocorreu indiretamente em outros espaços como corredores, pátio, biblioteca, entre outros lugares. Ressalto que essas constatações estiveram longe de captar a realidade empírica, sendo assim, vislumbres do real, impressões subjetivas que representam o que foi adquirido na observação desses eventos em suas circunstâncias contextuais e causais (Figueiredo, 2007; Minayo, 2012).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram em dois momentos, o primeiro aconteceu no dia 14 de setembro de 2023, depois do quarto ciclo, e o segundo no dia 26 de outubro de 2023, após o nono ciclo. O objetivo era buscar mais informações sobre os impactos dos encontros em suas vidas e no convívio escolar. Por serem semiestruturadas, tiveram algumas questões-bases, porém com abertura para outras questões que vieram à tona no decorrer da entrevista. Segue em anexo as perguntas bases para as entrevistas (Minayo, 2012; Flick, 2009).

Nutrida pela PER, a Pesquisa Engajada abre caminhos diversos e interconectados que buscam abranger e compreender a complexidade do ser humano e suas relações na investigação. Para tal intuito, nessas jornadas, potencializamos vivências ao entrelaçar experiências mentais, sensitivas, corporais, emotivas, espirituais, ambientais, entre outras mais que permitiram interagir com nossas múltiplas dimensões e aproximar-se da totalidade de nossa existência. Portanto, escolhi essa pesquisa no intuito de potencializar e motivar as mudanças nas relações cotidianas escolares das pessoas educandas envolvidas nesses ciclos de ação-intervenção engajada, e com isso, fecundar a proposta da Práxis corporal eco-relacional.

Para compreender melhor essa proposta interventiva, guiada pela Perspectiva Eco-Relacional, trago então, sua triangulação epistemo-metodológica com o intuito de respaldar os aspectos afetivos, políticos, críticos, criativos, integrativos, espirituais/transcendentes/ancestrais e libertadores que considero essencial para repensarmos corporal e coletivamente as relações escolares das pessoas educandas participantes desses círculos.

No próximo tópico, apresento inicialmente as contribuições da PER, por sua compreensão da existência humana, vinculada a prática educativa e o que entendo como fazendo parte dela (por meio de estudos, experiências, reflexões individuais e coletivas no grupo GEAD e principalmente nas ações intervenções). Logo adiante, descrevo os instrumentos metodológicos utilizados na intervenção para sua feitura: o Círculo dialógico e os exercícios de Biodança. E sigo, para finalizar esse momento, descrevendo a proposta da Práxis corporal eco-relacional para as atividades educativas como ação-intervenção para essa pesquisa-roçado.

4 PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS

“Afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra, propícia estação e fecundar o chão.” (Buarque, Nascimento, 1976)²⁸.

A semente sabe seu potencial, tem seus segredos ancestrais conservados dentro de si mesma. Sabe fecundar no chão, no entanto, se nele não há tempo ou nutrição propícia para germinar, ela aguarda a estação oportuna para logo brotar. Quem disse que somos diferentes?

A Práxis corporal eco-relacional inicialmente gesta-se a partir das contribuições epistemológicas, metodológicas e ontológicas da PER como reflexões sobre as relações fragmentadas e submetidas a uma lógica alienante, que se encontram introjetada no cotidiano estudantil do Ensino Médio de escola pública de Bairros negros. Surge como uma maneira de compreender, por meio do prisma eco-relacional, a totalidade da nossa essência, que trago a partir do corpo que somos, como fator essencial para um olhar mais alargado de recriação existencial. Assim, contribuí para entender, refletir e criar novas maneiras de pensar, agir e ser que contrariam as crenças limitantes que subjagam povos e nações, naturalizando a vulnerabilidade social, a depreciação e os processos de subordinação, apenas para satisfazer os interesses de uma pequena minoria dominante.

A Práxis corporal eco-relacional é a compreensão da multidimensionalidade do ser humano que não pode ser visto como parte, mas na totalidade. Assim como Figueiredo (2007, p. 59) abrange a visão da nossa existência, afinal, em sua perspectiva, “o ser humano é concebido como uma unidade interativa: um todo Interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique) embora interligado com o todo ao seu derredor”.

Partindo dessa abrangência, podemos então compreender o quanto pertencemos a uma dinâmica coletiva e que não somos seres isolados, que “somos parte integrante da grande teia da vida” (Figueiredo, 2007, p.47), somos entes desse movimento energético cósmico. Em vista dessa consciência de si ampliada pela integração da consciência cósmica, o ser eco-relacional envolve-se com os desafios da práxis educativa libertadora freireana pela ação-reflexão-

²⁸ O CIO da terra. Intérprete: Chico Buarque; Milton Nascimento. *In*: GERAES, 1976.

ação, acrescida pela *ecopraxis*, proposta metodológica e ontológica formulada por Figueiredo (2007, p. 61-62) que:

se caracteriza por ser uma práxis multidimensional, alicerçada numa percepção integral de mundo, em toda sua amplitude e inteireza; uma práxis que, ao ser eco-relacionada, tem como fundamento básico e essencial a inter-relação harmônica entre os seres vivos e os considerados não vivos. Traz como princípio as relações em uma perspectiva ecológica mais radical e ampla (multidimensionada pela ecologia humana, ecologia interior ou psíquica, ecologia social e ecologia natural ou da natureza). [...] A ecopraxis envolve “mundo dos saberes”, interliga múltiplas dimensões do pensar, tais como a do sentimento, do pensamento verbal-lógico, do sensório e do intuitivo, tal como ressalta Jung (SAIANI, 1999). Dimensões do pensamento que, segundo a dominância de alguns processos, podem gerar as chamadas *múltiplas inteligências*, de Gardner (1994). Ou ainda a Rosa dos Semas, de Linhares (2001), que discutindo as ideias desses dois pensadores, aludindo a uma analogia com a “rosa dos ventos” e a interconexão que estabelece entre os pontos cardeais, oferece-nos a possibilidade de associá-los pelas vias das proto-inteligências, que são integradas e perfazem movimentos de conhecimento pelas vias da intuição, percepção, sentimento e pensamento lógico –verbal relacionando-os das mais diversas formas.

Parto da compreensão de que precisamos entender o quanto é necessário nos vermos como uma totalidade multidimensional e interrelacional que busca uma relação afetiva, equilibrada e cooperadora com a natureza que somos e com as quais nos relacionamos. Assim, as práticas educativas nessa perspectiva, buscam respeitar a coerência existencial a partir das percepções motoras, emocionais, mentais, sentimental, espirituais, afetivas e intuitivas (trata-se de compreendê-las implicadas umas às outras) que nos constitui, buscando assim o equilíbrio e a integridade em nossos aprendizados.

Busca-se realçar a ampla constituição de um ser que pode utilizar todas as capacidades que a existência corporal permite para tornar-se reflexivo consigo mesmo, com a outra pessoa e com a totalidade externa de que faz parte, em busca de relações coerentes, saudáveis e éticas. É esse ser que se reinventa corporalmente pela ecopraxis libertadora nas relações, nesses processos de re/conhecimento e recriação.

Compreende essa existência corporal como a constituição coletiva de atributos, uma dimensão somática de múltiplas inteligências num só corpo, como um ser coletivo. Assim como a visão de corporeidade²⁹ que compreende o corpo que somos através da conexão e aglutinação de potências e intensidades impossivelmente destrinchadas. Essa maneira integrada de nos compreender permite valorizar a educação do sensível, do intuitivo como intencionalidade

²⁹ Termo desenvolvido por Merleau-Ponty para designar “o corpo como uma estrutura experiencial vivida e também como o contexto ou o meio de mecanismos cognitivos”. In. Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Corporeidade>.

motriz de conhecer o mundo, com o mundo. Propósito que leva Sodré a associar o sensível à corporeidade através do pensamento do filósofo Boulaga (1977, p. 211 *apud* Sodré, 2023, p.106, grifo próprio), que declara que,

o sentir é a comunicação original com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo. O [ser humano] homem não é si mesmo por derivação ou, progressivamente, por etapas. Ele é de vez ele mesmo, estando nele mesmo junto a coisas e a outros, na atualidade do mundo. O sentir é a correspondência a essa presença [...]. Pelo sentir do corpo, o [ser humano] homem não está somente no mundo, mas este está nele. Ele é o mundo.

Alude-se a uma existência que compreenda a natureza humana, diferente de uma visão dualista, desequilibrada e reducionista. Uma percepção existencial corporal que compreenda que o que chamamos de corpo (que fomos levados a acreditar que difere da mente) à sua maneira, é tão responsável quanto nossa capacidade mental/racional de gerar aprendizado e conhecimento. Essa complexidade interdependente, que permite elaborações de saberes por vezes não compreendidos pelo pensamento lógico, porém, captados pelas emoções, sentidos e intuições humanas, capaz de permitir o afloramento da consciência corporal, como se pode notar nesta afirmação de Maturana e Verden Zöllner (2004, p. 137-138):

o Eu – ou o si mesmo – é a identidade de um indivíduo numa comunidade. Ele surge assim na distinção de uma corporeidade, como um modo de interseção de diferentes redes de coordenações de ações ou comportamento no conversar dessa comunidade. Devido a essa forma de constituição do Eu, ele e a consciência corporal seguem juntos, e não há nenhuma possibilidade de autoidentidade na consciência de si mesmo sem consciência corporal. Assim, quando na epigênese de uma criança se interfere no desenvolvimento da sua consciência corporal – por meio de interações que negam ou rechaçam sua corporeidade -, interfere-se tanto no desenvolvimento de sua consciência corporal quanto no desenvolvimento de sua consciência e autoaceitação.

Portanto, nosso método vivencial reverbera uma consciência corporal que compreende a prática educativa vinculada às múltiplas maneiras de interagir com essa totalidade que somos e fazemos parte e reconhece a necessidade de não desvincular nossas práxis da concepção de que somos natureza interdependente. Afinal, “educar é recuperar essa harmonia que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito” (Maturana, 2002, p. 34).

A maneira como compreendemos nossa existência interfere na forma como lidamos com ela, sendo assim, quanto mais percebo meu corpo através da totalidade da minha existência mais posso compreender a complexidade e a multiplicidade do ser que sou em

complementaridade com o ecossistema em que me encontro. Valorizando a integração do mundo biofísico como ponte para emergirmos de um mundo desconexo com nossas necessidades vitais e humanas, em busca de diminuir esse abismo entre o ser humano e a natureza não humana que motivou muitas patologias sociais. Entre elas, a desintegração da nossa própria existência, motivo que leva Marzano-Parisoli (2004, p. 81) a assinalar que:

experimentamos uma identidade entre nós mesmo e nosso corpo, porque somos o corpo que corre, come e se alegra. No entanto, vivemos às vezes nosso corpo como um objeto físico, não diferente dos outros objetos que podemos utilizar e dominar e do qual, finalmente, podemos até nos alienar.

É evidente que não consigo me compreender como ser integrado, se me vejo em segmentos, se me vejo como partes desconexas e fragmentadas. Também seria incapaz de alcançar a compreensão da sociedade em que vivo, se não me vejo como parte integrante dela, e sim como pessoa expectadora. Dessa maneira, partindo da compreensão de como as relações humanas se dão dentro desse universo social, ao qual pertencemos e interagimos como seres, e que nesse processo relacional, se não busco pela liberdade por meio de uma atitude reflexiva, crítica e se necessário transformativa dessas relações como ser humano, não posso me reconhecer como ser integrado, mas como coisa, alienado. Assim como Freire (2002c, p. 76, grifo próprio) nos adverte:

é como homens [seres humanos] que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzimos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois ser homens [seres humanos]. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens [seres humanos], em que se reconstróem, não é a posteriori. A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens [seres] destruídos.

Dessa forma precisamos compreender o quanto é importante uma práxis que permita desvelar os processos colonializantes, desmascarando falsos valores universais advindos de interesses particulares da classe dominante, re/descobrimo valores mais autênticos, mais contextualizados que permitam transgressões desse estado de quase “coisa” para nos redescobrir com o corpo potência que somos.

Nestes percursos, compreendo a Perspectiva Eco-Relacional como uma composição epistemológica, ontológica e metodológica essencial para nutrir essa *Ecopraxis* através da construção do *Grupo aprendente*, para elaborar um *Saber parceiro* que favorece novas aprendizagens que permitem criar e recriar conhecimentos, para permitir uma visão decolonial e

enriquecer uma autonomia coletiva e singular que nutre existências autênticas ao pronunciar o mundo, cultivando assim, uma ação emancipadora.

4.1 Círculos dialógicos: rodas de saberes circulantes

Os Círculos dialógicos utilizam como base os aportes teóricos da educação dialógica de Freire, motivado especificamente pelos círculos de cultura, e da contribuição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, propostos por Marie-Christine Josso. É um espaço coletivo de ensino-aprendizagem-investigação auto(trans)formativo e dialógico, cuja dinamicidade das interações crítica-reflexivas, sobre as temáticas abordadas entre as pessoas integrantes do círculo, faz-se na horizontalidade (Silva, 2012; Toniolo, Henz, 2017).

A prática educativa do Círculo dialógico pauta-se na visão de liberdade, que difere da visão tradicional de ensino, fundamenta-se à medida que ocorre a participação livre e crítica das pessoas educandas, afinal é pelo diálogo pautado nas referências a situações reais vivenciadas que possibilita o ensino/aprendizado para todas as pessoas envolvidas. Em busca desse comprometimento, parte das palavras vivas de experiências, das relações que se estabelecem entre as pessoas participantes.

Essa proposta metodológica visa, por meio da ação dialógica, a conscientização e o aprendizado coletivo das pessoas participantes desse círculo solidário. Compreende-se que dialógico “significa que duas ou várias lógicas diferentes estão ligadas em uma unidade de força complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem que a dualidade se perca na unidade” (Cavalcante, 2015, p.92).

Essa coletividade, quando cultivada pelo cuidado amoroso, viabiliza um espaço afetivo, de abertura para a fala e a escuta sensível. Assim, favorece o aprendizado coparticipativo, solidário e democrático, mediante a integração respeitosa e valorativa das pessoas participantes que refletem criticamente sobre suas práticas, buscando superar conceitos e ações desumanizantes, proporcionando a construção do *Grupo Aprendente*, que de acordo com Figueiredo (2012b, p. 17),

implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os aprendentes que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer-se de si mesmo diante dos

interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais.

A experiência de cada ser é única e carrega consigo uma multiplicidade de fatores que a torna singular. Cada olhar permite uma perspectiva diferente para o tema abordado e a soma dessas ideias e experiências oportuniza um conjunto de informações complexas, capazes de propiciar um aprendizado multidimensional. Por isso, ideias diferentes e antagônicas, em um ambiente afetivo e amoroso, são propulsoras de discussão e são complementares para expandir nossas leituras de mundo. Assim, “existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciadores*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2020c, p. 108), permitindo a autonomia de nos reconhecermos como coautores de aprendizados adquiridos pela trama coletiva, de uma nova “*relação eu-tu*”.

Esse processo horizontal e cooperativo de tomada de consciência é guiado pelos temas geradores definidos por todas as pessoas participantes e que se constituem a partir do universo vocabular dessa comunidade envolvida. Por isso, empreende-se um papel ativo na própria realidade dos fatos vividos ao serem problematizados dinamicamente, pelas reflexões, pelos aprendizados e pelas tomadas de consciência que se fazem nessa tessitura coletiva. Contribuindo para o processo de mudança do problema central da situação investigada. De acordo com Reigota (1999, p. 119 e 122 *apud* Figueiredo, 2007, p.82),

“leituras de mundo” podem ser discutidas, recriadas, refeitas, desconstruídas etc. [...] não se busca eliminar ou desconsiderar as leituras anteriores ao processo pedagógico, mas sim partir delas. Nesse ponto de partida encontram-se muitas pessoas com diferentes leituras inclusive os professores. Dessa forma, todos os atores sociais (professores e alunos) envolvidos no processo correm os saudáveis riscos de ter as suas leituras de mundo alteradas e possivelmente ampliada.

A contextualização é um aspecto imprescindível para proporcionar um aprendizado relevante e significativo, pois torna-se mais coerente quando os saberes circulantes encontram-se enraizados nas suas experiências de chão. Para isso, é importante envolver as pessoas participantes nas elaborações e reflexões dos temas geradores abordados nos Círculos dialógicos escolhidos pelo grupo. Proporcionando o questionamento das estruturas hegemônicas em seus territórios e a retomada dos valores do seu mundo e do cotidiano que as envolve. Assim ressalta Figueiredo (2010, p. 1-2):

Ao falar de entorno trato de ‘lugar’ espacialmente definido e afetivamente apropriado (Tuan, 1983), mas falo também de outras dimensões, tais como o entorno imaginário, social, psíquico, somático que nos reveste de uma camada de pele, músculos, órgãos, ossos e nossos sentidos que abrem as portas do sentir e significar o mundo. Neste contexto temos ‘nossas’ crenças e valores, bagagem de vida e influências múltiplas que nos afetam e modificam. É neste entremeio que acontecem, as mais das vezes, os processos alienantes e mistificadores. É neste lugar imaginário, permeado de sombras, mitos, credences, dogmas, preconceitos, marcas que nos foram infligidas, que temos as principais vendas e lentes que filtram nossa leitura do mundo, das próprias relações que nos definem e definem nossas definições.

Trata-se de refletir, a partir de um envolvimento que não está apenas atrelado aos aspectos desse espaço e dessas ações já definidas pela sociedade, mas de um envolver-se subjetivo e emocional que rompe uma episteme desinteressada do saber e do sentir do seu mundo vivido, e sim vinculado a ideia de corpo-territorialidade.

O levantamento desses temas geradores que guiaram os Círculos dialógicos dessa pesquisa foi mapeado pelo percurso desejante da juventude participante nos primeiros encontros. Ao pensar nesses temas, logo a seguir, o grupo precisou atribuir uma escala de valores em que escolhemos até o oitavo mais votado e que foram, nos encontros seguintes, codificados para permitir o aprofundamento e a confecção de novas *teias epistemológicas* pelas reflexões coletivas.

Os temas geradores surgiram codificados por meio de diferentes expressões, como a música, poesias, vídeos, atividades psicomotoras, entre outras manifestações criativas, trazidas pela pesquisadora e também produzidas pelas pessoas educandas, integrantes do grupo. Dessa maneira, permitiram-se formas diferentes de colocação sobre um determinado tema que possibilitou ver outro ângulo de um mesmo processo, reelaborando nossas percepções e criando novas compreensões que surgiram com as diferenças. Resultando em uma paisagem dialógica, *Saberes parceiros* construídos em conjunto, a partir do *Grupo Aprendente*, dedicando-se a uma perspectiva participativa democrática.

Nesse processo de aprendizagem dialógica, também utilizamos a criatividade por meio de desenhos como um importante instrumento de expressão e recriação da identidade pessoal e social. Somos criativos por natureza, e o incentivo da potência da criação, da expressão pela atividade artística-criativa autobiográfica foi uma das maneiras de nutrir a capacidade das pessoas jovens de se inquietarem, de buscar saber mais de si mesmas, de encontrar maneiras de compreender seus sentimentos e manifestá-los.

O ato criativo está associado ao fortalecimento da identidade humana. O ser é a criação de sua existência e recriação de si. A manifestação das emoções pela criatividade

artística tem por objetivo “desenvolver a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção” (Freire, 2020a, p. 137). Brota a capacidade de expressar nossas impressões do mundo ou nossos sentimentos para dar forma às nossas esperanças, aos desejos de mudanças e sonhos. Por isso mesmo, é instrumento de transformação social, quando tem o poder de impactar nossa maneira de pensar e agir.

Dessa maneira, os Círculos dialógicos seguiram como uma das atividades fundamentais para nossas interações dialógicas, manifestadas, em sua maioria, pela oralidade e, em menores casos, por meios gráficos como desenhos e escrita. Essa atividade ocorreu diante de três momentos. O primeiro, dedicamo-nos à decodificação do tema por meio de um ou mais suportes didáticos criativos para nutrir os diálogos-aprendizados.

O segundo momento era o instante da partilha, de expressar no coletivo nossas reflexões, pontos de vista. Espaço em que utilizamos a criatividade por meio de desenhos e frases como maneira de expressar nossas ideias e valores e fazer parte desse aprendizado coletivo. No terceiro e último momento, dedicávamos à avaliação do encontro, por meio de palavras geradoras, para compreender se os encontros estavam ocorrendo da melhor maneira possível e se poderia haver modificações, caso assim o grupo desejasse.

Quadro 1 - Etapas do Círculo dialógico

ETAPAS	ATIVIDADES E OBJETIVOS	MATERIAL
Projeção do tema-gerador codificado	Expor o material utilizado na codificação para guiar e motivar o diálogo.	Música, poemas, vídeos, atividades psicomotoras entre outras.
Decodificação e problematização do tema-gerador	Espaço para problematizar o tema-gerador a partir dos diálogos sobre suas experiências. Momento do saber tecido pelas produções e expressões orais e gráficas (desenho, pinturas e escrita).	Lápis de cor, canetinhas, cola, folha de ofício, giz de cera, tesouras.
Avaliação do momento verbal	Breve síntese do encontro. Utiliza-se palavras geradoras ou frases breves.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sigo, apresentando sobre os exercícios de Biodança como outra ferramenta educativa para semear o vínculo afetivo amoroso, coletivo e colaborar, de modo diferente, com as autorreflexões necessárias para proporcionar as mudanças que busquei analisar nessa pesquisa/roçado.

4.2 Biodança: movimento reintegrador de vida

A Biodança é uma prática educativa integrativa grupal, cujo propósito é estimular a função primordial de conexão com a vida, permitindo que a pessoa integre-se a si, à espécie, aos outros seres e ao universo. Sua prática revigora a legitimidade da vida e visa reconhecer novas perspectivas que proponham uma reeducação integradora. Propõe o encontro a uma sensibilidade que possuímos, porém, esquecida ou ignorada pelas concepções fundamentalmente racionais que nos influenciam (Cavalcante *et al.*, 2015; Santos, 2019; Toro, 1991).

Toro (2002, p. 30) a compreende como a “experiência vivida com grande intensidade por uma pessoa no momento presente, que envolve a cenestesia, as funções viscerais e emocionais. [...] qualidade existencial de viver *o aqui e agora*”. Sua prática coletiva corporal-vivencial propõe a conexão sensível e expressiva corporal humana e a integração sutil e plena entre percepção, motricidade e funções vitais. Pois compreende que “o que nos move é a vida, não as necessidades e desejos. É a vida em sua potência, em sua intensidade vital que nos impulsiona em qualquer direção e nos conduz a infinitas possibilidades do viver” (Cavalcante *et al.*, 2015, p. 120).

Com a dedicação da construção dessa prática, buscou proporcionar a integração humana, pois entende que estamos vivendo patologias sociais ocasionadas pelas desintegrações dos modos de ser e viver pela lógica antropocêntrica. Assim como podemos notar nas afirmações de seu criador Rolando Toro (1991, p. 28).

Estamos demasiado solos en medio de un caos colectivista. Hay un modo de estar ausente con toda nuestra presencia. Em el acto de mirar, de no escuchar, no tocar al Otro, lo despojamos sutilmente de su identidad. No reconocemos en él a una persona; estamos con él, pero lo ignoramos. Esta descalificación, conciente o inconsciente, tiene un sentido pavoroso que involucra todas las patologías del Ego. Celebrar la presencia del Otro, “saborearla”, exaltarla en el encanto esencial del encuentro es, acaso, la única posibilidad saludable.

O movimento é relevante para a atividade da Biodança porque é gerador de conexão e saúde. Ela proporciona esse diálogo dinâmico que promove a reconciliação com a nossa corporeidade, afinal, é comum em nosso dia a dia a automação dos nossos movimentos, inclusive a própria repressão de alguns deles. Assim, nos exercícios (também chamados de vivências) a dança não é considerada um espetáculo, e sim, um movimento organizador da existência, cuja grandeza é desvelar o humano ao tirar as camadas que nos encobrem, que nos impedem de nos

enxergarmos, resgatando dinamicamente um autoconhecer perceptivo. Segundo Toro (2002, p. 138),

os movimentos naturais do ser humano (caminhar, saltar, espreguiçar-se etc.), os gestos ligados aos “costumes sociais” (dar a mão, abraçar, embalar, acariciar...) e os gestos arquetípicos constituem os modelos naturais em que se baseiam os exercícios de Biodanza. Tais gestos e movimentos, se realizados com uma música que intensifique a cenestesia estimulada pelas categorias motoras em ação, tornam-se danças, dentro da concepção original da dança como movimento de vida.

Muitos movimentos utilizados em suas práticas foram inspirados pelos estudos antropológicos e psicológicos da dança, que resgatam alguns aspectos de diferentes gêneros: primitivas, religiosas, guerreiras, totêmicas, orgiásticas, estéticas-formais e terapêuticas. Segundo as palavras de Rolando Toro (1991 *apud* Cavalcante *et al.*, 2015, P. 84, grifo próprio),

Biodança tem sua inspiração nas origens mais primitivas da dança. [...] A dança é um movimento profundo que surge das vísceras do [ser humano] homem. É movimento de vida, é ritmo biológico, ritmo do coração, da respiração, impulso de vinculação à espécie, é movimento de intimidade.

Empenha-se em motivar a potência cultural das danças originárias ou de arquétipos³⁰, pois “para Jung, todos os seres humanos possuem um mesmo processo psíquico estruturante que se enraíza na natureza instintiva com finalidade de oferecer um significado pessoal por meio de padrões primais” (Moura, 2017, p. 86). Permite então, através de determinados movimentos, o resgate e a valorização da nossa cultura afrodescendente e dos povos originários da América do Sul, ao agregar os benefícios dos gestos ou posições geratrizes que permitem uma conexão ancestral.

Com o propósito de expressar e fortalecer a identidade por meio da vivência, projeta um novo despertar humano para a sensibilidade, por meio de uma profunda conexão e integração “ideo-afetivo-motora – coerência e expressividade nas ações de sentir, pensar e agir” (Santos, Acásio, 2017, p. 21). Propõe um diálogo amoroso, pessoal e transpessoal, expandindo nossas leituras ao mundo de experimentações, despertando o desenvolvimento das potencialidades ontogenéticas³¹ e epigenéticas³².

³⁰ Substrato psíquico, de caráter coletivo, é povoado de imagens, símbolos, sonhos [...] padrões recorrentes presentes na história da humanidade [...] originam-se de uma constante repetição ou elaboração de uma mesma experiência, durante muitas e muitas gerações. Surgem da universalidade das vivências humanas que são atemporais (Moura, 2017, p. 86).

³¹ Processos biológicos que influenciam no desenvolvimento dos indivíduos.

³² Processos ambientais que influenciam no desenvolvimento dos indivíduos.

Considera imprescindível a presença da outra pessoa na percepção da identidade, e por esse motivo, a afetividade é um dos pontos essenciais nos encontros, inclusive considerado, para Góis (2002), um dos aspectos mais suprimido nos seres humanos. Afinal, "a identidade propriamente dita manifesta-se no sagrado encontro com o outro. É o outro que nos reconhece e identifica. Reconhecer o outro significa assumir o outro como semelhante legítimo e singular" (Santos, Acásio, 2017, p. 25).

Esse diálogo com a outra pessoa não se dá pela relação de poder, como espoliação ou dominação, mas pelo respeito e cuidado, pela abertura que cada ser proporciona. Assim como Bubber (1974, *apud* Flores, 2018) propõe na consolidação da identidade na integração do eu e da outra pessoa que não pode ser visto como coisa, mas como tu (outra pessoa a quem respeito como igual, mesmo nas diferenças), proporcionando como resultado uma simbiose empática, a unidade do nós. Dessa forma, o encontro com o ser diferente torna-se um ato que (*Ibid.*, p.181):

não é de dissolução, de aniquilamento. Ao contrário, faz acender em cada um a chama da diversificação, a sensação da própria individualidade, a afirmação, pelo outro, de sua identidade. Na compressão e descompressão do abraço, os corpos se sentem e são sentidos mutuamente.

O propósito dos encontros de Biodança estarem entrelaçados a PER, é pelo reconhecimento de que permite propiciar aos aportes teóricos e metodológicos da Biodança um novo olhar para além do paradigma biocêntrico com a dimensão política-social, compreendendo como fator também de integração humana, ao reivindicar mudanças para transformar nossos olhares e por consequência nossas relações e o mundo em que vivemos.

A partir da concepção de uma Perspectiva Eco-Relacional, que não impõe um centro como referência (que geralmente assim se propagam os conceitos hegemônicos) podemos nos compreender como seres múltiplos e complexos, que podem buscar maneiras coerentes de se viver em sincronia com sua singularidade, em construção coletiva com as outras pessoas em respeito à pluralidade e equidade. Como nos diz Mesquita (2021, p. 36):

pensando numa perspectiva Eco-Relacional estamos lidando com um legítimo outro, com diferenças e marcas diversas em constituição de vida e sistema de crenças variadas. Sendo assim, torna-se urgente a compreensão e consciência da pluralidade das pessoas que transitam pelo espaço escolar com sua diversidade étnica, religiosa, social e de gênero, pois elas são basilares no processo de educação em nossos tempos.

O engajamento sócio-político e crítico que a PER viabiliza a esses encontros corporais serão tecidos em conjunto, pela parceria afetiva através dos encontros, das discussões éticas sobre os temas geradores, e também pela necessidade de nos compreendermos como seres que dessa união, além de proporcionar integração e nutrição somos autores. Seres capazes de produzir conhecimentos. Autores de saberes que se dão pela mistura de sensações, de emoções e de intuições nessas vivências corpóreo-cenestésicas e que dificilmente se fariam em outra ocasião. Saber que se constrói aprendizados com os encontros dos olhares em consonância com as percepções cenestésicas, as emoções e sensações dos toques, das carícias, das intuições e pela fala. Essa construção de saberes tatua-se no corpo como Práxis corporal eco-relacional.

Por isso, nossos encontros irão motivar o reconhecimento e a capacidade de se ver como autores, não apenas do que já sabem (saberes singulares válidos), mas do conhecimento gerado a partir desse aprendizado corporal tecido coletivamente. De ser capazes de expressar esse conhecimento gerado nesse espaço, nessas experiências e compreender sua participação e contribuição na feitoria da sua existência, da outra pessoa, do seu espaço e do mundo. Sua politicidade também se dá por reconhecer, valorizar e respeitar sua voz, suas expressões e anseios, afinal, geralmente as pessoas educandas não se veem representadas nesses espaços escolares.

Dessa forma, buscamos uma aprendizagem que comprometa todo o organismo, não somente o aspecto cognitivo racional, mas também o cenestésico, o sensitivo, o visceral, o intuitivo e o emocional. Um aprendizado que busca pela presença humana, que é puro vínculo com o universo, e que necessita ver a vida ao redor, não objetos a serviço da vida humana. Afinal de contas, como docentes, sabemos que “não podemos curar as sombras da nossa cultura educando pessoas para terem sucesso na sociedade como ela é. Devemos ter coragem de educar pessoas a fim de curarem este mundo para o que ele pode vir a ser” (Rachel Naomi Remen *apud* Hooks, 2021a, p.271).

4.2.1 O semear metodológico da Biodança

Geralmente, nos encontros de Biodança, além dos seus exercícios, temos anteriormente um momento conhecido como intimidade verbal. Um espaço dialógico, em que o grupo em uma abertura para a fala emotiva e o cuidado para acolher as falas que surgem,

porém, a Práxis corporal eco-relacional utilizará somente seus exercícios, pois os mesmos já possuem uma potência nas práticas educativas. Afinal, o propósito educativo da pesquisa é auto(trans)formativo e valoriza também a necessidade da razão, assim como a emoção e os sentimentos, já a Biodança busca enfatizar os dois últimos em detrimento do primeiro. Dessa maneira, trato aqui de esclarecer a base da metodologia dos seus exercícios, já que existe um conjunto sistematizado de ações que propõe despertar a vivência de integração.

São quatro os elementos utilizados em suas abordagens: os movimentos corporais, a consigna, a música e o encontro. O exercício motriz surge por meio de várias possibilidades, que pode estar atrelada as danças, gestos ou movimentos culturais vinculados a vários aspectos humanos (religião, arquétipos míticos, trabalho, afetos amorosos, brincadeiras, entre outras) e não humanos (animais, plantas, outros seres e fenômenos naturais). Geralmente utiliza-se determinado conjunto de exercícios sistematizados que serão estimulados pelos convites da pessoa facilitadora.

Uma das ferramentas para ser possível permitir que as vivências estejam adequadas à necessidade do grupo e aos objetivos do encontro, é exatamente a explicação que a pessoa facilitadora faz para descrever os movimentos atrelados ao significado existencial. Essa ferramenta é chamada de consigna, ou seja, o convite que se faz ao movimento que deseja que o grupo acolha. Dessa maneira, pode deflagrar uma maior sensibilidade emocional e assim possibilitar a vivência nas pessoas participantes, por isso, buscamos utilizar uma linguagem metafórica e, se possível, poética.

A música precisa ter coerência melódica, harmônica e rítmica com o propósito do movimento, demandando cuidados em sua escolha para deflagrar as emoções e os envolvimentos nutritivos específicos para o momento. Já o encontro é exatamente o contato com a diferença que nos abre caminhos para nos entender ou re/construir nossas identidades e, ao mesmo tempo vincular-se e compreender a outra pessoa.

Os propósitos dos encontros corporais na intervenção foram definidos a partir das temáticas selecionadas pelo grupo, em conjunto com a leitura do coletivo feita pela pesquisadora/facilitadora, deflagrada não só pelas falas, como também pela leitura dos movimentos corporais do grupo durante os encontros. Nesse período dos exercícios, é importante que o grupo acolha o silêncio, exatamente para criar uma atmosfera de introspecção e dar vazão às emoções e sentimentos para permitir outras maneiras de expressão que não

estejam atreladas à oralidade.

Os exercícios de Biodança estabelecem uma sequência para proporcionar os benefícios que a integração corporal pode oferecer aos participantes. Nesse caso, os primeiros são bem mais ativos, visando à vitalidade, à animação para celebrar o encontro. Seguindo, temos a etapa da regressão, em que os movimentos ficam mais calmos, visando o relaxamento e a entrega, dissolvendo nossas barreiras corpóreas para permitir uma maior vinculação com as outras pessoas e o universo, ou seja, com a totalidade.

Na sequência, retomamos progressivamente a ativação, restabelecendo a percepção da identidade ao retornar à consciência de si (corpórea). Encerramos com movimentos animados, geralmente em rodas, para agradecer por esses encontros. Ocorre, dessa maneira, uma curva em que os momentos de ativação reforçam a consciência da identidade e os de regressão a sua diluição, a entrega ao estado de dissolução da noção corporal.

Os exercícios de Biodança buscam romper algumas fragmentações existentes em nossas ações e pensamentos, propõem ao coletivo novas alternativas de olhares para repensar sobre nossos atos, mas esses aspectos não se constroem de um dia para o outro. A progressividade é um fator imprescindível para seus processos, sem falar que a garantia de mudança é um processo individual, autorregulado, mesmo que se faça em grupo. Cada pessoa, em uma busca consciente e ética, respeitando as limitações do próprio corpo e de suas vontades, vai encontrando a melhor maneira de se envolver nesse processo, sendo um movimento singular, em que cada pessoa é responsável por essas possíveis transformações.

Enfatizamos, portanto, que essa proposta parte do pressuposto de que, a partir de vivências corpóreas orgânicas e nutritivas, pode-se repensar e criar outros modos de ser e conviver que se distanciem dessa lógica de subordinação e fragmentação existente no presente. O próprio Rolando questiona como é possível querer dançar a vida em pleno mundo tão injusto e nocivo à existência, onde as mudanças que ocorrem são de uma patologia a outra. E a sua resposta está exatamente em outra questão: “Como mudar o mundo sem mudar a nós mesmos?” (Toro, 2002, p. 19).

Trago então, esse quadro síntese para detalhamento de um encontro de Biodança convencional, apresentando as modificações feitas para a pesquisa em questão:

Quadro 2 - Detalhamento e adaptações da Biodança para a pesquisa

MOMENTOS	ETAPAS E OBJETIVOS	BIODANÇA CONVENCIONAL	ADAPTAÇÕES NA PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL
1º momento Ativação verbal	Intimidade verbal Espaço de fala e escuta sensível para reflexão, expressão de valores e condutas a favor da vida e da liberdade.	O Tema surge através da pessoa facilitadora com reflexões sobre os exercícios do encontro anterior, vinculado a aspectos da nossa existência com ou sem conexão direta com a descrição da teoria da Biodança.	Utilizaremos o Círculo dialógico como proposta educativa mais adequada ao propósito da Práxis corporal eco-relacional. Utiliza-se material didático para a decodificação do tema gerador escolhido pelo grupo.
2º momento Exercícios de ativação corporal	Ativação Movimentos mais dinâmicos e expansivos	Exercícios com mais entusiasmos, com movimentos ágeis, visando à vitalidade, à animação do reencontro.	Utilização do tema gerador escolhido pelo grupo para guiar a seleção das músicas, dos exercícios e das consignas (convite). Fora esses aspectos acima, todos os outros são aplicados comumente, como citado ao lado, porém adaptados ao tempo de aula disponível.
	Regressão Movimentos mais calmos, relaxantes e introspectivos.	Movimentos calmos, para o relaxamento e entrega.	
	Ativação progressiva Retomada progressiva aos movimentos mais dinâmicos.	Progressivamente o grupo é ativado, restabelecendo a percepção de identidade ao retornar à consciência de si.	
	Encerramento Etapa mais expansiva e animada.	Celebração desses encontros – rodas animadas.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante frisar que na descrição dos encontros do próximo capítulo, antes das descrições do grupo sobre esse momento do exercício da Biodança, trarei anteriormente os quadros que apresentam a proposta do movimento, sua descrição e a música escolhida com as intenções reflexivas e metafóricas para esses exercícios. Considero esses detalhes necessários para a melhor compreensão das intenções reeducativas desses movimentos.

Na próxima seção, apresento o espaço escolar, onde ocorreu nossa pesquisa de campo com a intervenção engajada, além de apresentar algumas mudanças significativas que estavam ocorrendo nos ambientes escolares da rede estadual do Ceará.

4.3 Locus: o chão da trajetória semeante

Convido agora para conhecer o *lôcus* onde nos envolvemos nessa pesquisa. Trata-se de um lugar que abrange minha trajetória docente desde 2009 como recém-graduada, onde compartilhei fazeres e saberes diversos com a comunidade escolar. Foi nesse espaço educativo, onde experienciei e cultivei diversos aprendizados e inquietações com a juventude estudantil, que se tornaram possíveis as reflexões que trago nesses estudos.

Dessa maneira, o semear metodológico dessa pesquisa-intervenção engajada elaborou-se na EEFM Professora Adélia Brasil Feijó, instituição escolar de Ensino Médio integrante da rede pública do Estado do Ceará, cujo INEP/Censo Escolar é o Nº 23186364. A escola situa-se na Avenida Contorno Sul, nº 1540 do Conjunto Esperança, bairro pertencente à regional 10, território 34 da região periférica do Município de Fortaleza/Ce.

Figura 2 - EEFM Prof.^a Adélia Brasil Feijo





Fonte: dados da pesquisa.

Segundo informações da secretaria da escola, no ano de 2023, momento da inserção no campo, a instituição atendia o total de 829 estudantes e contou com a colaboração de 49 docentes das quatro áreas de conhecimento³³. Dessa comunidade também participa o núcleo gestor, representado pelo diretor, três pessoas que coordenam as atividades pedagógicas, uma secretária escolar e um diretor financeiro. Além disso, contava com mais 8 profissionais para contribuir com a organização escolar, em geral.

Nesse momento, a escola encontrou-se em transição para a modalidade em Tempo Integral³⁴ com as primeiras séries do Ensino Médio. Como sua implementação é gradual para cada série, a universalização dessa modalidade nesse espaço ocorrerá totalmente em 2025. Assim, no ano de 2023, os segundos e terceiros anos dos três turnos e o primeiro ano do turno noturno, este inclusive com grandes demandas de matrículas, continuaram com o Ensino Regular. Além disso, a escola oferece à noite uma terceira modalidade que é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nesse caso específico, como EJA Médio presencial com Qualificação Profissional³⁵.

³³ As quatro áreas de conhecimento que fazem parte da BNCC são: área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte e Educação Física; área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Química e Física; área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia, Sociologia, Filosofia e História e área da Matemática e suas Tecnologias.

³⁴ Escola em Tempo Integral – ETI é uma modalidade que oferta um turno integral de atendimento, que se inicia em torno das 7h e se encerra às 17h. Sua jornada diária tem nove horas-aulas e garante três refeições. Oferece, além das disciplinas da Base Curricular Comum (28h), as disciplinas eletivas (10h) e os itinerários formativos diversificados (7h), que nessa instituição, a partir de sugestões e orientações da SEDUC, são: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, Tecnologia da Informação – TI e Formação para a Cidadania.

³⁵ A EJA articulada à qualificação profissional apresenta-se formatada numa proposta diferenciada pela

Essas modalidades estão distribuídas no total de 21 turmas formadas da seguinte maneira: 4 turmas de primeiros anos integral diurno, 1 turma de primeiro regular noturno; 4 turmas de segundos anos pela manhã, 2 de tarde e 1 noturno; 4 turmas de terceiros anos pela manhã, 2 durante a tarde e 1 noturna; 1 turma de cada EJA I e II presencial (corresponde ao nível Médio presencial e profissional) que ocorrem durante à noite.

A escolha dessa unidade de ensino como campo de investigação se justifica, como mencionei anteriormente, por ser o berço das problematizações e das reflexões que se fizeram antes e durante a criação do projeto dessa pesquisa. Trata-se de um lugar de afeto, de beleza, queixas, sonhos, onde me encontro como docente há 13 anos e cujo apoio fundamental do Núcleo Gestor contei para garantir espaço e horário que dialogasse com as atividades cotidianas da instituição, para executar as atividades programadas na pesquisa de campo. Como a intervenção engajada surge como uma atividade extracurricular, considerei pertinente e cômodo que os encontros ocorressem na mesma instituição em que a juventude participante estuda, pois já convivem e são afetadas por esse espaço.

Apesar de encontrar-se situada no Bairro Conjunto Esperança, segundo dados do Núcleo Gestor da referida instituição, a maioria do público estudantil acolhido vem de outros bairros vizinhos, e inclusive, de outros bem mais distantes. Em seus registros, temos mais de dez bairros³⁶ que se situam na zona do município de Fortaleza e até do município de Maracanaú por ser relativamente próximo. Em geral, essas áreas de ocupação são predominantemente residenciais e sua distribuição espacial de renda média pessoal³⁷ em 2012, foi a menor de todas as regionais do município de Fortaleza com 471.7 (no período conhecida por Regional V), em contraste com a maior renda de 1850.1 pertencente a Regional II.

Nesse contexto periférico a população média de 596.987³⁸ coexiste entre conjuntos habitacionais planejados com pouca atenção de políticas públicas básicas e outras habitações,

metodologia e carga horária para o ensino médio e qualificação para inserção no mundo do trabalho, parte no formato presencial e parte mediada pela educação a distância. É desenvolvida com parcerias pela Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA. https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/acoes_programas_servicos_ok.pdf. Acesso em 11 de dez. de 2023.

³⁶ Bairros que compõem a Regional 10, território 34: Parque São José, Novo Mondubim, Canindezinho, Parque Santa Rosa, parque Jerusalém, Parque Presidente Vargas, Jardim Fluminense. Regional 5, território 39: Bom Jardim e Siqueira. Bairros de Maracanaú: Parque Santa Maria e Alto alegre I.

³⁷ Fonte: IPECE | INFORME 42: Perfil Municipal de Fortaleza. Tema VII: Distribuição Espacial da Renda Pessoal – 2012. <https://www.ipece.ce.gov.br/>. Acesso em 07 dez. 2023.

³⁸ Fonte: PMF/SMS/COVIS/CEVEPI Projeção populacional com base no Censo/2010, IBGE. <https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa>. Acesso em 07 dez. 2023.

cujas áreas ocupadas ainda hoje encontram-se prejudicadas com as ausências de prioridades desses programas estatais, como os loteamentos clandestinos, irregulares e as favelas. Também habitam nesses espaços pessoas em situação de rua que, segundo dados da prefeitura³⁹, constituem 3,1% dessa população no município.

Dentre as problemáticas socioespaciais que mantêm esse cenário de exclusão, temos o racismo ambiental⁴⁰ que se manifesta em várias ações, como o descaso com a poluição decorrente do lançamento de esgotos irregulares e lixos nos afluentes/canais do Maranguapinho (um deles passa por trás da escola). Em suas adjacências, existe a falta de saneamento básico em algumas áreas e a constante inadequação de acúmulo de lixo pela população local, como o espaço próximo à escola, onde muitas vezes a própria comunidade incendeia esses resíduos por falta de coleta, poluindo ainda mais o ambiente com substâncias tóxicas liberadas no processo de queima e prejudicando o andamento das atividades escolares.

Coexistindo com essas ações assinaladas, outras perversidades são alimentadas pela marginalização desses espaços por meio da ineficiência e da má distribuição de bens, serviços públicos, infraestrutura urbana, espaços e equipamentos voltados para a saúde, o lazer e o bem-estar dessa população. Entre outras ações hostilizantes, temos a presença de grupos armados, principalmente da polícia, ceifando e ameaçando muitas vidas juvenis, e quando não, prejudicando sua qualidade de vida, ao dificultar seus deslocamentos por questão de sectarização territorial ou ações racistas. Essas e demais circunstâncias que permeiam essa região dificultam o bem-estar social dessa população.

Estando em meio a todas essas questões territoriais, a comunidade da EEFM Prof.^a Adélia Brasil Feijó no ano de 2023 ainda passava por grandes mudanças que foram:

- a) adaptações às novas demandas educativas e socioemocionais surgidas após a Pandemia pelo COVID-19;
- b) fase de adaptação com o Novo Ensino Médio - NEM;
- c) início da transição para Escola em Tempo Integral - ETI;

³⁹ Relatório do Censo Geral da População em Situação de Rua da Cidade de Fortaleza/Ce, desenvolvido pela Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social - SDHDS em sua versão de 2021: <https://desenvolvimentosocial.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em 26 nov. 2023.

⁴⁰ Termo criado e utilizado nos Estados Unidos para descrever a injustiça ambiental em contexto racializado. Refere-se a como comunidades de minorias étnicas são sistematicamente submetidas à situação de degradação ambiental. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_ambiental.

d) reformas de médio e Grande porte no espaço escolar.

Seria desprezível, se não considerasse também como grande mudança, inclusive civilizacional, os últimos anos que vivemos atravessadas pelo COVID-19, com uma pandemia raramente experienciada pelas gerações anteriores e que ocasionou várias mortes, transtornos físicos e mentais e mostrou a vulnerabilidade humana, desencadeando algumas transformações sociais e principalmente subjetivas.

É necessário compartilhar, portanto, que os últimos anos, 2021 (últimos meses), 2022 não foram fáceis para as comunidades educacionais se adaptarem ao retorno das aulas presenciais pós-isolamento da Pandemia pelo Coronavírus. Esse período de retorno, foi bastante árduo por várias questões que variavam entre as preocupações com recursos materiais de higienização, proteção, estruturas adequadas e necessárias para o distanciamento e principalmente as questões subjetivas e coletivas sobre os receios de contaminação e readaptação aos retornos dessas atividades cotidianas.

No ano de 2022, sem praticamente um retorno adequado para uma formação continuada para docentes, fomos também dialogando essas novas circunstâncias sociais pós-pandêmica com a transição do Novo Ensino Médio (ainda passível de mudanças), que no ano vigente da ação-engajada, encontrava-se com a implementação dos segundos anos, já que também é gradual, afinal, sua transição foi implantada seriadamente a cada ano, enquanto os terceiros anos ainda permaneciam com a integralização curricular antiga.

Infelizmente, sem compreender e acompanhar as questões que afetam o chão das escolas, surgem como anteriormente apresentei, novas demandas, via planos de governo, que demonstram pouca preocupação com essas realidades ao implementar novas especificidades sem apoio financeiro, formativo e administrativo. Assim ocorreu com a modalidade de Tempo Integral, exigência prejudicialmente repentina por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ou seja, a comunidade escolar não teve autonomia para decidir ou debater sobre um novo regime de organização curricular, o que torna mais complexo a aceitação e organização desses espaços para essas imposições políticas.

Ademais, a própria estrutura da escola por ser antiga (mais de trinta anos), passava por pequenas reformas para sua manutenção (novas bases de sustentação de caixa d'água, reconstrução de paredes de salas de aula e do muro da escola, reforma do estacionamento e da quadra) e grandes construções para uma nova sede escolar consecutivamente (iniciou-se no

espaço onde fica a quadra, ironicamente poucos meses depois de sua reforma). Resumindo, a instituição e a comunidade vivenciavam vários processos de mudanças.

Apresento uma realidade muito complexa e inclusive caótica, principalmente para quem se encontra diretamente a frente desses processos: as comunidades escolares da educação básica, instituições públicas que viveram e estão vivendo essas grandes mudanças. Afinal, cada situação e modalidade demanda necessidades específicas ao lidar com novos materiais, novas propostas didáticas, novas disciplinas e alimentação diferenciadas, além da organização de toda a estrutura funcional da escola, inclusive sem o apoio minimamente necessário, seja com suporte didático, financeiro ou organizacional da Secretaria da Educação do Estado. Na próxima seção, apresento as pessoas participantes dessa pesquisa-roçada.

4.4 A juventude protagonista desse semear dialógico corporal

As pessoas protagonistas que se envolveram nas ações dessa pesquisa são estudantes dessa unidade escolar, com matrículas regulares nas quatro turmas dos primeiros anos⁴¹ do Ensino Médio em Tempo Integral. O grupo criado configurou-se com o total de 19 participantes com faixas etárias que variam de 14 a 19 anos e de diferentes gêneros.

Figura 3 - Grupo participante da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa.

⁴¹ No projeto inicial a proposta era oferecer para todas as séries, porém acabei direcionando as atividades para os primeiros anos, por pedido da gestão, que achou conveniente encaixar essa proposta em um momento específico para adequar ao tempo que era direcionado para a juventude criar seus clubes, porém ocorreram em seguida outras mudanças de horários.

Indiscutivelmente, esta juventude, estando em sua fase de adolescência, inclusive perpassada pela pandemia, atravessa uma passagem difícil, que é essa transição entre o ser criança e adulta. Portanto, vivenciam, nesse período, transfigurações e busca de novos padrões de si. Conforme Araújo (2004, p. 87) descreve, parafraseando Aberastury & Knobel (1981), essa fase de transição e conflito é denominada:

síndrome normal da adolescência e tem várias características. São elas: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; evolução sexual manifesta; atitude social reivindicatória com tendências anti ou a-sociais de diversas intensidades; contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica desse período de vida; progressiva separação dos pais; constantes oscilações de humor e do estado de ânimo.

Nessa proposição, compreende-se a adolescência como uma fase de construção de identidade desenvolvida entre crises em que ocorrem momentos de oscilações entre certezas e dúvidas, medo e coragem que geralmente são mais intensos nesse período. Destaco, então, quanto à vida dessa juventude participante, que esses fatores somaram-se às grandes transições que ocorriam no ambiente escolar, que foram também entrecruzadas com outras mudanças que foram comuns entre adolescentes dos primeiros anos, que foram:

- a) encontrar-se em um novo espaço escolar;
- b) ingressar numa nova etapa de modalidade educacional que é o Ensino Médio;
- c) iniciar essa nova etapa em transição com o Novo Ensino Médio;
- d) vivenciar o Programa Escola em Tempo Integral em transição na instituição.

Em outras palavras, a juventude educanda, além de vivenciar as transições biológicas, psicológicas e sociais da puberdade, estava vivenciando vários processos de mudanças em suas vidas somente no quesito escolar.

A maioria do público estudantil das escolas públicas de Ensino Médio é remanejada pelas instituições de Ensino Fundamental da prefeitura do município, restando poucas turmas ou vagas para a matrícula do público que vem de escolas particulares. Diante dessa realidade, essa juventude se encontra em um novo espaço escolar que interfere em suas rotinas anteriores, designando novas mudanças em suas rotinas.

Junto a essa nova instituição, também se encontram iniciando uma nova etapa da educação básica, o Ensino Médio, que demanda mais disciplinas em seu currículo e automaticamente mais tempo de escola⁴², afinal de contas, é uma etapa que declara uma mudança curricular significativa.

Como havia mencionado anteriormente, além de ter que lidar com essas mudanças, acredito que o aspecto que mais impactou nas vidas da juventude estudantil dos primeiros anos de forma não orgânica, e que reforço, afetou toda a comunidade escolar, foi ingressar em uma nova modalidade de Tempo Integral em transição, inclusive, em horários distintos das outras séries, o que provoca insatisfação, principalmente, quando essas são liberadas, enquanto ainda devem permanecer no espaço escolar.

Compreendo que, além da dificuldade de adaptação ao maior tempo nesse espaço, os primeiros anos tiveram o grande impasse de se encontrar em uma estrutura pouco adequada para essa nova situação. Isto se dá porque a escola não tem uma estrutura nova, afinal, inaugurou-se no ano de 1982 e, por isso mesmo, tem muitas demandas de manutenção e pouquíssimas adequações ideais de ordem estrutural e material para um sistema de tempo integral.

Como as atividades desenvolvidas na pesquisa de campo surgiram por uma perspectiva dialógica, a participação dessa juventude educanda foi livre. Parti do pressuposto de que o grupo deveria ser composto pelas pessoas voluntariamente interessadas para se envolver nas atividades. Portanto, as pessoas participantes da Práxis corporal eco-relacional foram aquelas que se sentiram envolvidas com as propostas divulgadas por convites⁴³ presenciais feitos em sala de aula e também por meio de panfletos espalhados pela escola. A pessoa que motivou as ações nesses encontros foi a própria pesquisadora responsável por esta pesquisa.

No próximo capítulo, dedico-me a apresentar a constituição dos encontros da Práxis corporal eco-relacional, os primeiros contatos com a comunidade para organização e pré-teste das atividades programadas e em seguida a descrição dos encontros que surgiram como aprofundamento e análise da pesquisa de campo.

⁴²O Ensino Fundamental Regular, em geral, ocorre durante quatro horas/aula, já o Ensino Médio Regular oscila entre cinco ou seis aulas por dia, dependendo dos currículos admitidos na instituição.

⁴³ Os convites foram realizados inicialmente para o pré-teste em três momentos: 04, 11 e 14 de abril de 2023. Em seguida, para o início da pesquisa, ocorreu em 08 de agosto de 2023.

5 CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL

Os encontros dialógicos pela Práxis constituíram-se a partir de quatro momentos. O primeiro é composto, geralmente, por uma breve acolhida em forma de alongamentos, curtos encontros com olhares e abraços. Logo em seguida, tivemos os Círculos dialógicos, onde decodificávamos o tema-gerador por meio de um ou mais suportes didáticos que promoviam uma sensibilização singular de cada participante para expressar e nutrir-se com os diálogos. Seguimos com os exercícios de Biodança e finalizávamos com uma breve avaliação do encontro por meio de palavras sínteses geradoras.

Quadro 3 - Momentos constitutivos dos encontros da Práxis corporal eco-relacional

1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
<p>Acolhimento estético</p> <p>Alongamentos, breves atos de vínculos afetivos individuais e coletivos.</p>	<p>Círculo dialógico</p> <p>Decodificação do tema gerador por meio de diálogos.</p>	<p>Exercícios de Biodança</p> <p>Movimentos corporais.</p>	<p>Avaliação</p> <p>Palavras sínteses geradoras.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As atividades de intervenção da pesquisa de campo foram divididas em três etapas. A primeira etapa foi o momento de retomada ao espaço escolar para organização dos encontros e sondagem do contexto. Dediquei três momentos para essa etapa: o primeiro para observações (que ocorreu até o último encontro), levantamento do universo vocabular das pessoas educandas e deliberação, junto à gestão, sobre a disposição de espaço e horários que se adequem melhor às atividades cotidianas da instituição de ensino.

O segundo momento dessa etapa, além da continuação do levantamento vocabular e observação, convidei as pessoas interessadas em participar das atividades. Esse convite foi feito a partir de avisos presenciais nas salas de aula e por meio de cartazes que foram distribuídos pela escola. O terceiro momento foi para apresentar detalhadamente as atividades às pessoas interessadas e entregar os termos de consentimento para confirmação do interesse de participar dos encontros e entregar a autorização das pessoas responsáveis.

A segunda etapa refere-se aos dois primeiros encontros em que iniciamos as atividades coletivas, que tiveram o total de 10 encontros. Nesse caso, o objetivo era semear a construção do Grupo Aprendiz com a apresentação do grupo, e utilizamos apenas os Círculos

dialógicos para explicar um pouco mais sobre a pesquisa e sobre alguns aspectos teóricos e metodológicos que foram relevantes para essas atividades desenvolvidas, fizemos acordos de convivências e a escolhas dos temas-geradores.

Na terceira etapa, tivemos as Práxis corporais eco-relacionais que ocorreram em 8 encontros. Essas ações e reflexões ocorreram nessa etapa com os Círculos dialógicos e os exercícios de Biodança já definidos anteriormente. Apresento a seguir uma síntese das ações desenvolvidas no espaço de campo da pesquisa.

Quadro 4 - Descrição das intervenções engajadas no campo de pesquisa

ETAPAS	METODOLOGIA	ATIVIDADES PROGRAMADAS	PERÍODO
1º etapa (3 visitas) Iniciação da pesquisa de campo e organização.	1º visita Observação de campo e organização das atividades de intervenção	Deliberação com a gestão sobre espaço e horários para os encontros.	Retomada após o pré-teste 04 de agosto
	2º visita Observação do campo e organização das atividades de intervenção	Apresentar a proposta/convite as pessoas educandas nas salas; e divulgação através de cartazes.	Terça-feira, 08 de agosto.
	3º visita/encontro Observação do campo; levantamento do universo vocabular; e organização das atividades de intervenção	Apresentar detalhadamente as atividades às pessoas educandas interessadas; explicação; e entrega dos termos de consentimentos e assentimentos.	Terça-feira, 15 de agosto.
2º etapa (2 encontros) Início da intervenção com a construção do Grupo Aprendiz.	1º encontro Círculo dialógico; produção de dados com fotografia, gravação de áudio e registro no diário com a observação participante.	Apresentação e integração inicial para semear o Grupo Aprendiz; explicação sobre a pesquisa e as atividades desenvolvidas; e início das escolhas dos temas-geradores.	Quinta-feira, 17 de agosto.
	2º encontro Círculo dialógico; produção de dados com fotografia, gravação de áudio e registro no diário com a observação participante.	Integração do Grupo Aprendiz e das escolhas dos temas-geradores.	Quinta-feira 24 de agosto.
3º etapa (8 encontros) Intervenção com a Práxis corporal eco-relacional.	Práxis corporal eco-relacional com os Círculos dialógicos e exercícios de Biodança; produção de dados com fotografia, gravação de áudio e registro no diário com a observação participante.	Integração do Grupo Aprendiz; construção do Saber Parceiro pelas vivências coletivas dialógicas corporais.	05, 14 e 28 de setembro 05, 10, 19, 26 e 31 de outubro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dedico a próxima seção à escrita dos primeiros contatos com a pesquisa de campo, em que descrevo algumas colaborações, adaptações e desafios encontrados na dinâmica escolar para desenvolver a Práxis corporal eco-relacional como ação intervenção engajada.

5.1 Ciclos de cultura: semear aprendizagens significativas

Diante de um planejamento prévio das ações desenvolvidas para essa inserção, os primeiros contatos com a equipe gestora e jovens estudantes para as intervenções de campo surgiram especificamente a partir de um pré-teste. Busquei o apoio do núcleo gestor em 04 de abril de 2023 ao apresentar a proposta dos encontros como atividade de campo para a pesquisa do mestrado. Prontamente, a gestão disponibilizou o espaço escolar para as atividades, porém solicitou o direcionamento desses encontros às turmas dos primeiros anos.

O delineamento inicial do projeto contava com a participação de educandos de todas as séries de um determinado turno diurno da escola, inclusive, a intervenção-engajada seria disponibilizada no contra turno para que não houvesse interferência nas aulas, ou seja, como atividade extracurricular. No entanto, como dito anteriormente, a modalidade de ensino em tempo integral acabou interferindo nessa possibilidade inicialmente.

Por esse motivo, de início, esse pedido trouxe-me um incômodo, pois além de convidar menos turmas para participar (o que predispõe uma quantidade menor de participantes), tratava-se de um grupo que ainda não conhecia. Então, pensei na dificuldade que teria para adquirir a confiança dessa juventude e no quanto seria desafiador incluir essas ações na integralização curricular de tempo integral que estava, como havia informado, ainda se incorporando nesse espaço.

Como a proposta inicial era a participação espontânea, assegurei que somente as pessoas interessadas iriam participar dos encontros e solicitei a disposição da quadra para as atividades. Apesar de a quadra ter passado recentemente por uma reforma e, até o momento dessa visita, estar indisponível para uso das demandas da escola, o espaço foi liberado.

Para adequar-se aos horários disponíveis no novo currículo de tempo integral, a gestão ofertou os horários direcionados para o clube estudantil, já que não houve manifestações estudantis para essa proposta. Afinal, o manual de orientação produzido pela SEDUC (2018)⁴⁴

⁴⁴ Secretária de Educação do Estado do Ceará. Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará: Ensino Médio em Tempo Integral: concepções e características, 2018. p.14.

define-o como uma “organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva, etc.” E deve ser “uma proposição de um grupo de alunos, discutida e apreciada pela equipe gestora da escola para viabilização de seu funcionamento”.

No planejamento inicial, contava com o tempo de duas horas para cada encontro, e por isso precisei de novas adaptações para adequar ao tempo de duas aulas (1h e 40 minutos). Porém, a mais desagradável foi saber que essas duas aulas eram divididas pelo intervalo e logo soube das dificuldades que teria com o retorno para a quadra, pois esse espaço é isolado e afastado do resto da estrutura da escola. Pressentia que essa situação iria prejudicar o andamento e a integridade das propostas, porém achei melhor verificar como essas ações se dariam.

Nessa mesma data, visitei as salas de aula para fazer os primeiros convites e iniciar a organização do grupo. Logo após esse encontro, fiz cartazes e solicitei apoio para distribuir pela escola. Em outro dia, passei nas salas convidando novamente as pessoas que tinham interesse em compreender melhor a atividade e logo depois, em outra sala, apresentei à juventude interessada a proposta dos encontros. No fim das contas, 19 pessoas apresentaram interesse inicial em participar dos encontros.

Esse período de teste, que ocorreu de abril a junho, foi muito importante para desenvolver melhor meu olhar para a construção das atividades que deveriam ocorrer na pesquisa de campo. Muitos desafios foram surgindo, o maior deles, como havia previsto, foi o horário dividido pelo intervalo, porém, o uso da quadra utilizado no mesmo horário por outros docentes e estudantes foi desafiante e demandava tempo para negociações. Infelizmente, não havia uma organização pela gestão quanto às informações sobre o uso da quadra e o acesso, já que houve a reserva com a mesma para os encontros nesses horários.

Essas experiências de pré-teste foram importantes também para certificar-me de que as atividades agradavam à maioria do grupo, porém reconheci que era muito difícil para a juventude permanecer nesse espaço escolar por mais um turno. Esse fato era visível, afinal, ficavam ansiosos pela falta de docentes e outras maneiras de serem liberados mais cedo. Por isso, algumas pessoas, quando conseguiam, iam logo embora. Não foram poucas as solicitações de mudança de horários para poderem apreciar nossos encontros em outro horário.

Confesso que cheguei a cogitar, a partir de outros incentivos, a fazer essa ação em outra escola sem o tempo integral. Por outro lado, o vínculo com o espaço foi mais forte e aliou-

se aos pedidos da juventude em manter os encontros, o que revigorizou e reacendeu o incentivo de continuar essa jornada investigativa.

Esses 4 encontros, feitos anteriormente como pré-teste, foram importantíssimos para a retomada desses encontros em agosto. Para esse novo início, resolvi rever os horários dos encontros com a permissão da gestão e a colaboração do corpo docente dos primeiros anos, evitando prejudicar ao máximo suas atividades escolares.

Dessa forma, acabei programando os encontros para o turno da manhã, para isso, busquei na grade das aulas os dias que tivessem menos impacto quanto às disciplinas convencionais do currículo tradicional, as disciplinas eletivas que não eram conjugadas e horários com docentes em afastamento. Assim, o dia e o horário mais apropriados foram a quinta-feira no segundo e terceiro tempo e a terça-feira no mesmo horário quando for feriado. Cogitei fazer o encontro em dois sábados, porém quando apresentei ao grupo, a ideia não foi bem acolhida.

A gestão e o corpo docente não se opuseram a ideia de o projeto ocorrer concomitante com as atividades escolares, já que eram apenas 10 encontros e a quantidade total de 19 estudantes participantes (oriundos de quatro turmas diferentes) não seria suficiente para prejudicar o andamento das aulas e nem mesmo seriam obrigados a saírem para os encontros caso houvesse avaliação ou outros impedimentos.

É importante ressaltar que esse encontro surge da pré-disposição das pessoas de estarem abertas ao diálogo e aos movimentos corporais, mesmo que suas ações surjam sempre a partir de convites, pois a pessoa precisa se sentir bem para executar tal atividade, do contrário, ela não servirá como vivência integrativa e sim desintegrativa. Por isso mesmo, não pode, no meu ponto de vista, ser compreendida como uma disciplina obrigatória, pois é preciso disposição para nos redescobrir nesses espaços escolares através desses diálogos corporais. Apesar de serem aspectos pouco abordados nesses espaços, não podem, por isso, serem ignorados.

Em vista desses sentidos, dedico a próxima parte à confecção das descrições e breves reflexões dos nossos encontros.

5.2 Primeiro ciclo: composição do Grupo aprendente

O objetivo do encontro foi criar vínculos e afetos positivos entre as pessoas participantes para promover o Grupo aprendente; definir os temas dos próximos encontros; e discutir

um pouco sobre a importância do autoconhecimento para que nossas escolhas e ações estejam coerentes com nossas vidas.

Inicialmente, é pertinente destacar que o encontro que ocorreu em 17 de agosto de 2023 se trata de uma retomada após um pré-teste. Portanto, havia pessoas que já participaram dos encontros anteriores com novas pessoas participantes que se sentiram interessadas em iniciar essa jornada. Mesmo não sendo o primeiro encontro com esse propósito, o grupo sabia que estávamos reiniciando um novo processo. Nesse dia estávamos no total de 13 pessoas.

Em vista disso, nesse primeiro encontro, como pesquisadora-participante, estava bem inquieta e ansiosa, pois desejava fortemente que as atividades de campo ocorressem da melhor maneira e que não houvesse muitos imprevistos. Embora, já no início do encontro, as quatro turmas dos primeiros anos estavam sem docentes e uma grande quantidade de pessoas apareceu na quadra. Precisei dedicar um tempo para explicar novamente⁴⁵ sobre o que se tratava e convidar para que permanecessem na quadra somente as pessoas interessadas, enquanto o restante precisava retornar para o espaço das salas⁴⁶, do contrário o grupo não ficaria à vontade para fazer as atividades. Esse momento demandou tempo e a impossibilidade de algumas atividades planejadas serem desenvolvidas, o que me deixou um pouco apreensiva, mas conseguimos concluir algumas vivências que agora descrevo.

É importante destacar que o espaço da quadra é bem especial por ser ao ar livre, ventilado, amplo e permite que apreciemos a vista da vegetação ao redor, com a presença de alguns pássaros e seus cantos. O grupo se reuniu no centro da quadra, sentado no chão, sobre colchonetes e também sobre alguns tecidos. Dessa maneira, a intenção era que as pessoas ficassem à vontade nesse espaço para que pudessem se sentir mais relaxadas e seguras para as vivências. Algumas encontravam-se deitadas no chão, sem seus sapatos, chinelos ou sandálias, e pareciam estar bem à vontade e descontraídas para o encontro, inclusive algumas até disseram que gostariam de dormir ali. No entanto, uma pessoa não se sentiu bem para ficar sentada no chão e resolveu sentar-se em uma cadeira. Em seus relatos futuros (entrevista), ela comentou que antes não se sentia bem em ficar sentada no chão, porém, devido aos nossos encontros, acabou se acostumando e gostando.

⁴⁵ Como no pré-teste, ao reiniciar os encontros no segundo semestre, passei novamente nas turmas explicando os objetivos dos encontros e convidando novas pessoas para participar do grupo.

⁴⁶ A quadra da escola fica em uma área isolada e um pouco distante dos outros espaços escolares, dificultando assim, o acesso do público estudantil, pois precisam de autorização ou acompanhamento de docentes para sua utilização, porém, apesar disso, é comum jovens buscarem esses espaços sem docentes e sem autorização.

Iniciamos com uma roda em que estávamos em pé e cada pessoa dizia seu nome e logo seguimos com uma harmonização corporal, em que deixávamos o corpo mais relaxado, deixando os braços mais soltos, movimentamos os pescoços e ombros, alongamos a coluna, respiramos profundamente três vezes e colocamos a mão no peito com a respiração ainda profunda para nos conectar mais ainda conosco, sentindo nosso ritmo interno. Logo em seguida, abraçamos suavemente a nós mesmas e depois abraçamos mais outra pessoa (houve poucas pessoas que não se sentiram à vontade para os abraços e respeitamos). Nesse período, ocorreram risadas, conversas, algumas pessoas pareciam envergonhadas e a maioria aparentava estar bem nessas vivências.

Em seguida, já sentadas no chão em roda, comentei que um dos maiores objetivos dos nossos encontros é poder nos conhecer melhor. E para isso, precisamos fazer muitas reflexões sobre quem somos a partir do que pensamos, desejamos e fazemos. Explanei que precisamos entender que somos seres únicos e temos uma vida preciosa, que merece respeito e valorização. Apesar de ser uma pessoa, não precisamos estar só nesse mundo. Comentei também que o ideal é que essa perspectiva de autoconhecimento se faça por uma via coletiva e diversa, que não se limite a uma visão individual. Que compreenda a riqueza de conectar-se a tudo e a todos, pois esse semear comunitário nos leva ao crescimento.

Imediatamente a essa fala, pedi ao grupo que lesse os temas (já escolhidos coletivamente no pré-teste com a maioria envolvida) que estavam escritos em folhas de ofício no centro da roda e depois solicitei que acrescentassem outros temas nos espaços vazios. Em seguida, pedi que registrassem uma pontuação ao lado de três temas que mais chamaram sua atenção, com número um para o de maior interesse e número três para o de menor importância. Assim, iniciamos o primeiro momento para definir os temas geradores para os sucessivos encontros.

Apresento a seguir, as palavras geradoras envolvidas nesse primeiro momento, pois no encontro seguinte ainda haveria uma nova análise para contemplar as pessoas que não estavam presentes: Liberdade, Machismo, Amizade, Suicídio, Depressão, Ansiedade, Autoconhecimento, Sexualidade, Saúde Mental, Preconceito racial, Bullying, Exposição na internet/vida virtual, Religião, Futebol, Questão de gênero e identidade sexual e autoaceitação.

Posteriormente, disponibilizei uma sacola com pequenos papéis onde escrevi aleatoriamente trechos de poemas, músicas e pensamentos cujas mensagens sobre autoconhecimento convidam a uma reflexão sobre quem somos e sobre nossas vidas. Após lerem, convidei

para caminharem aleatoriamente dentro do círculo enquanto tocava uma música e pararem quando interrompesse a sua reprodução. Assim, formaram duplas com as pessoas que estavam mais próximas. Solicitei que conversassem sobre a seguinte questão: como estou me sentindo hoje?

Em seguida, poderiam conversar sobre a frase que receberam, sobre qual mensagem ela oferecia ou o que refletiram a partir dela. No início, as duplas pareciam um pouco envergonhadas. Inclusive, uma delas, formada por pessoas de gêneros diferentes, ficou a uma distância de quase três metros e por isso fui tentar entender o motivo. Disseram-me que estavam daquela maneira porque cada um tinha um relacionamento amoroso e por isso não poderiam se aproximar muito.

Deixei claro que o objetivo é aproximar-se para criar vínculos fraternos e essas relações devem ser comuns entre pessoas em relacionamentos amorosos, do contrário, é possível que o casal se isole e se torne infeliz, pois é difícil manter dedicação exclusiva para todas as situações, desgastando o relacionamento. Depois dessa conversa, pedi para que se aproximassem um pouco mais para que houvesse a possibilidade de um diálogo. Compreendi que essa ação se deu porque uma das pessoas participantes presente estava se relacionando amorosamente com uma delas. Esses afastamentos se deram nos primeiros encontros, porém com o decorrer desses, o casal tornou-se bem mais flexível.

Após pouco mais de cinco minutos de diálogo, pedi para trocar as frases e se abraçarem como gesto de afeto e respeito em agradecimento pela partilha. Seguimos com a formação de outras duplas e nesse novo encontro conversaram sobre o que motivou seus interesses de participar do grupo e sobre suas expectativas com relação aos nossos encontros. Novamente, dialogaram sobre as novas frases que receberam e, como da última vez, agradeceram, abraçaram-se e trocaram seus cartões.

Posteriormente, retornamos ao círculo para colar a nova frase em cartões e enfeitar de maneira criativa (utilizaram lápis de cor, canetas hidrográficas e giz de cera para desenhar). Como o tempo do encontro estava finalizando, pedi para guardar os cartões para a próxima data, em que finalizaríamos esse momento.

Antes de encerrar o encontro, formamos em pé uma roda de mãos dadas e buscamos olhar para cada participante por um instante, tentando perceber também a energia que circulava nessa corrente que criávamos. Para finalizar, solicitei palavras que resumissem o encontro e mais dois abraços antes de partir.

Figura 4 - Momentos do Círculo dialógico (1º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

5.3 Segundo ciclo: os labirintos da nossa existência

O objetivo do encontro era dar continuidade à formação do grupo aprendente; finalizar a definição dos temas; refletir sobre a nossa caminhada existencial e compreender a importância das pessoas que fizeram e fazem parte dessa jornada.

Nosso segundo encontro, que ocorreu no dia 24 de agosto de 2023, iniciou-se com a presença de 15 pessoas. Quando o grupo de fato havia se formado, em pé, fizemos um momento de harmonização corporal parecido com o encontro anterior, que geralmente propõe um estado de presença para os encontros, pois é um espaço de respiro e integridade. No final, convidei novamente para abraçarem a si e depois encontrar mais três pessoas com abraços.

Logo em seguida, no círculo, trouxe os temas para que fizéssemos algumas modificações. Pedi novamente para que avaliassem e revissem os temas escolhidos, e caso houvesse interesse, colocassem novos temas e suas pontuações. Deixei à vontade para esse momento, no

entanto, não houve novas contribuições. Com base nessas palavras geradoras escolhidas, definimos então oito temas geradores para os próximos encontros.

Continuando as atividades do encontro, pedi que as pessoas que não estiveram no encontro anterior selecionassem suas frases da sacola e incluíssem em um cartão, decorando enquanto conversava sobre os próximos encontros, aproveitando para explicar melhor as etapas, as ações e seus objetivos. Nesse momento, deixei claro que nossa identidade se constitui a partir de nossas relações com as pessoas, com os outros animais, com a natureza que há fora da gente, mas que também nos concebe. Por isso, precisamos ser pessoas gratas à totalidade desses seres que nos “habitam”, que nos “povoam”. Afinal, nossa identidade se modifica, molda-se com as novas experiências dos caminhos que traçamos e somos atravessadas.

Iniciamos uma atividade em que cada pessoa deveria pronunciar três vezes o nome que gosta de ser chamada como forma de apresentar sua identidade em desempenho, para acentuar a presença naquele lugar. Iniciei o gesto batendo fortemente um pé seguido do outro no chão e proferi meu nome com firmeza, mas expliquei que cada pessoa poderia fazer da forma como desejasse e com a atuação que quisesse. Após esse exemplo, cada pessoa pronunciou seu nome, inclusive timidamente, porém, uma pessoa envolveu a presença diferenciada do corpo no momento de entoá-lo. É compreensivo que as pessoas ainda estejam tímidas (algumas pessoas riram na hora), e inclusive que não conferiram credibilidade ao empoderamento pessoal que o ato poderia oferecer no grupo.

Para reflexão dessa caminhada até o momento presente de suas vidas juvenis, trouxe o labirinto. Havia desenhado dois labirintos no chão e pedi que cada pessoa, antes de entrar para fazer essa jornada até o centro, associasse-o à sua própria existência. Entendendo que temos bloqueios por meio dos traumas, dos medos, das rejeições, das sensações de incapacidade, e que a cada volta podemos chegar mais próximo de quem somos hoje.

Durante esse percurso, precisava recordar as pessoas às quais somos gratas por ser quem somos. Imediatamente, seguiria a caminhada rememorando passagens importantes da sua vida, buscando as lembranças de quando era bebê, criança, pré-adolescente até o momento presente. Precisava reconhecer que muitas pessoas fizeram parte desse processo e que também muitas mudanças ocorreram, todas transpassadas por experiências e relações positivas e negativas, mas que proporcionaram a transformação do que é hoje, da beleza e da riqueza que se formou.

Ao chegar ao centro, haveria outra pessoa para acolhê-la, que iria ler a frase do cartão que enfeitou e entregá-la, esse encontro finalizava com um abraço, e logo a pessoa que estava no centro termina seu percurso, e a pessoa que chegou, fica aguardando a próxima que fará sua jornada, para acolher, ler e entregar o cartão que enfeitou para essa pessoa. Ao sair do labirinto, termina sua jornada sendo acolhida por outro abraço. Nesse caso, todas as pessoas não apenas proporcionam o acolhimento no centro e no final do labirinto, como também viveriam suas jornadas em momentos diferentes.

Apesar de solicitar que não conversassem enquanto as pessoas faziam suas caminhadas, houve pessoas que acabaram conversando nesse momento, porém, percebi que, mesmo com pouca capacidade de silenciar-se nessa atividade, ficaram bem mais calmas que o habitual. Ninguém se recusou a participar e a atividade demandou um bom tempo, por isso, no final do encontro, formamos rapidamente um círculo em que agradei à participação no encontro e pedi que abraçassem mais três pessoas.

Nesse momento, uma das pessoas disse que não abraçava porque era um monstro. No mesmo instante, olhei para ela, discordei dessa declaração e a abracei. Mesmo sem jeito, abraçou-me e aproveitei para dizer que não precisava ser tão rude consigo mesma, pois para isso já bastava o que a sociedade nos fazia. Essa situação demonstra claramente a sujeição das pessoas educandas aos padrões societários negativos de subordinação, em que não conseguem se ver como pessoas que merecem ser amadas e nem de receber gestos de cuidado e carinho. Afinal, segundo Hooks (2021b, p. 93), “a maioria das pessoas que pensa não serem dignas de receber amor tem essa percepção porque, em algum momento de sua vida, foi socializada por forças fora de seu controle para se ver indigna de amor”.

Figura 5 - Vivência do labirinto



Fonte: dados da pesquisa

5.4 Terceiro ciclo: aprender não é repressoar-se?

O objetivo do encontro foi reconectar-se com nossa existência, valorizando-nos e reconhecendo a importância das outras pessoas na composição da nossa identidade, compreendendo que estamos sempre renascendo em novas significações.

Nosso terceiro encontro ocorreu na terça-feira, dia 05 de setembro de 2023, afinal a quinta-feira foi feriado nacional. Por esse motivo, tivemos que iniciar nosso encontro na sala de vídeo porque, nas terças, até o segundo tempo, a quadra é reservada para as aulas de educação física. Assim, no terceiro tempo, no momento de iniciarmos os exercícios de Biodança, direcionamo-nos para esse espaço.

Com doze pessoas nesse primeiro momento, apesar de ter passado a data comemorativa, iniciamos com uma merenda que havia prometido em comemoração ao dia dos estudantes. Assim, desfrutamos esse período compartilhando bolo, refrigerantes e salgados e, logo em seguida, formamos um círculo com todas as pessoas em pé para fazermos nosso momento de harmonia corporal ao som de músicas tranquilizantes. Fizemos movimentos parecidos ou próximos aos já mencionados nos encontros anteriores. Novamente, a pessoa que disse que não gostava de abraços manifestou-se contrária ao gesto, no entanto, abraçou a mim e outra pessoa dessa vez.

O tema gerador foi autoconhecimento. Achei interessante abordar esse assunto, primeiro porque foi o mais escolhido dentre os que receberam votos, segundo porque considero fundamental abordar sobre identidade com a juventude, já que esse aspecto é geralmente complexo nesse período da adolescência.

Comentei sobre como a metáfora pode colaborar com a compreensão e expressão de quem somos de forma criativa, pois permite, com mais facilidade, acessar emoções e sentimentos. Por esse motivo, iniciei a reflexão dialógica com o poema *chão* de Ondjaki ⁴⁷.

Após apresentar o poema, pedi para comentarem sobre o que acharam e entenderam dele. As manifestações que ocorreram eram que era bonito ou que era diferente o jeito de se expressar. Comentei um pouco do que acredito que ele queria expressar, que era exatamente a possibilidade de se autoconhecer cada vez mais, porém aos poucos, a ponto de retornar à sua essência: a terra, o chão (elemento sagrado para muitos povos). Em seguida, reproduzi a música

⁴⁷ Cf. anexo

*Saber de mim*⁴⁸, que expressa o desejo de se encontrar em uma jornada de autoconhecimento. Pedi para que pudessem se expressar livremente por meio de uma imagem, palavras ou frases sobre o poema, ou a música e também a partir da reflexão da seguinte questão: quem sou eu hoje?

Como foi o primeiro dia voltado para dialogarmos sobre as palavras geradoras, mesmo utilizando ferramentas como a música e o poema, percebi uma hesitação na hora das falas, inclusive algumas pessoas não se sentiram à vontade para se expressar verbalmente. No entanto, tivemos uma participação razoável de falas, mesmo que curtas, sobre o assunto.

A maioria dos relatos deixou claro que as pessoas traziam uma boa representação de como estavam, por exemplo: tranquila, simples, está em paz, de bem com ela mesma, carinhosa, alegre, amorosa, florida. Uma pessoa comentou sobre uma frase da música que precisava se conhecer melhor, pois estava se reconhecendo nessa fase de mudança e precisava saber mais de si. Outra pessoa comentou que estava sempre em modo de defesa, ela fez uma imagem de um escudo e um coração. Em outro momento, a sós, deixou mais evidente que precisava sempre estar atenta para não ser explorada, principalmente pela família que, segundo ela, exagerava nas demandas domésticas, entre outras cobranças.

Em alguns momentos dessas falas, tivemos muitas pessoas interrompendo as falas das outras, antecipando as suas, tentam atrapalhar aquelas que apresentavam suas imagens, por meio de brincadeiras com péssimas intenções para constrangê-las. Falei um pouco sobre essa questão e aproveitei a situação de timidez para comentar sobre como Paulo Freire defendia a importância da nossa fala como forma de manifestar quem somos no mundo. Comentei também, o quanto é importante dar atenção ao que a outra pessoa tem a nos dizer, afinal de contas aprendemos muito com o diálogo, principalmente quando é amoroso.

Após as falas de quem estava à disposição, direcionamo-nos para a quadra da escola para ter o segundo movimento dialógico com os exercícios de Biodança. Antes de fazer uma pequena descrição desses momentos no grupo, trago a apresentação das suas propostas nesse encontro.

Figura 6 - Expressão no Círculo dialógico (quem sou eu hoje)

⁴⁸ SABER de mim. Intérprete: Flávia Wenceslau. In: DOIS Acordes, 2021. Vol.1 Disponível em Spotify. Acesso em 03 set. 2023.



Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 5 - Descrição dos exercícios de Biodança (3º encontro)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
<p>1º exercício:</p> <p>caminhada com motivação afetiva.</p>	<p>Proposta⁴⁹: caminhar só, com movimentos coordenados suaves entre pés, braços e tronco, permitindo uma integração dos movimentos e a sensação de harmonia e leveza.</p> <p>Significação afetiva-existencial: compreender a vida não apenas como caminho, mas como caminhada e caminhante; ter a percepção de como se encontra no momento, como se sente nesse movimento; apreciar a vida nessa caminhada; e reconhecer a boniteza dos caminhos que criou no percurso da vida.</p> <p>Música: CAMINHO pro interior. Intérprete: Bruna Caram. <i>In</i>: FERIADO Nacional: 2009. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>
<p>2º exercício:</p> <p>caminhar em par</p>	<p>Proposta: caminhar com outra pessoa segurando pela mão, adequando-se ao ritmo da música e buscando uma sintonia; e alternam-se os encontros com outras pessoas.</p> <p>Significação afetiva-existencial: vincular-se às outras pessoas, compreendendo a contribuição desses encontros em nossas vidas e a necessidade do diálogo para uma relação orgânica.</p> <p>Música: ALGUÉM me avisou. Intérprete: Maria Bethânia. <i>In</i>: BRINCAR de viver: 1999. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>

⁴⁹ Na Biodança, descrevemos um determinado movimento como proposta, ou seja, um modelo de referência para executar, porém a execução não precisa ser a mesma, nem muito semelhante, pois o objetivo não é coreografar, mas permitir que se sintam bem no ato de se mover para gerar a vivência de integração.

<p>3º exercício:</p> <p>eutonia em par com dedo das mãos</p>	<p>Proposta: em dupla, promove-se uma união a partir do toque da ponta dos dedos indicadores da mão predominante de cada pessoa. O toque não deve ser muito suave, nem forte, mas firme o suficiente para se manter unido enquanto a dupla dança.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estabelecer conexão e diálogo harmonioso com outra pessoa, compreendendo que ora uma pessoa pode guiar, mostrando um caminho, ora outra pessoa guia, permitindo uma construção de saberes traçada pelo respeito e colaboração.</p> <p>Música: ROOTS. Intérprete: Shimshai. <i>In: I sense your presence</i>, 2001. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>
<p>4º exercício:</p> <p>dança da semente.</p>	<p>Proposta: no chão, em posição curvada e ajoelhada em posição fetal, aos poucos vai se permitindo movimentar-se lentamente e crescer (como um embrião) até ficar de pé com os braços alongados para cima.</p> <p>Significação afetiva-existencial: como sementes, vamos reconciliar com nossas vidas, nos reconectar com nossas forças vitais e reconhecer a potência que possuímos para crescer e florescer na vida como seres de luz.</p> <p>Música: SPARK in the night. Intérprete: Singh.Kaur. <i>In: THE UNIVERSE</i>. 1998. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>
<p>5º exercício:</p> <p>Roda de embalo.</p>	<p>Proposta: em círculo, abraçam-se pela cintura e movimentam-se com um pequeno embalo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: ser acolhedada pela comunidade que acolhe uma nova vida em seu círculo. Reconhecer os vínculos que nos cercam ao nascer e que se mantém ao longo da vida. Não estamos sós, somos seres comunitários.</p> <p>Música: BOAS vindas. Intérprete: Caetano Veloso. <i>In: CIRCULADO</i>.1991. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>
<p>6º exercício:</p> <p>Roda de celebração.</p>	<p>Proposta: com uma roda mais animada, unidas pelas mãos, as pessoas vão girando, buscando circular com o ritmo da música e conectando-se também pelos olhares.</p> <p>Significação afetiva-existencial: festejar o renascimento, a vida! Ver a vida pelo olhar de uma criança: criativa, curiosa e alegre.</p> <p>Música: BOLA de meia, Bola de gude. Intérprete: Milton Nascimento. <i>In: MILTONS</i>. 1988. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 set. 2023.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro exercício de Biodança, estavam um pouco dispersos, pois se espalharam por toda a quadra, inclusive algumas pessoas estavam correndo na quadra (considereei uma necessidade momentânea, já que são impossibilitados de fazer tais coisas em outros momentos). Preciso recordar que esse foi o primeiro momento dos exercícios de Biodança depois do pré-teste que ocorreu no último semestre. Nesse momento, uma pessoa sentiu mais dificuldade e, para ajudar, caminhei um pouco de mãos dadas com ela para quebrar a timidez e logo ela conseguiu continuar sozinha. A seu modo, todas as pessoas fizeram o primeiro exercício. Devo lembrar que o convite para o movimento é uma proposta que pode ser recusada ou modificada por cada participante e adequa-se às suas limitações e disposições do momento.

O caminhar em dupla foi mais fácil de executar pela maioria, pois estavam mais alegres e descontraídas. Fiquei surpresa, pois acreditava que teriam mais dificuldades do que o

primeiro exercício. Algumas duplas tiveram mais dificuldade de encontrar harmonia inicialmente, porém logo conseguiam buscar uma sincronia.

Na atividade da semente, momento em que precisávamos ficar mais calmas, algumas pessoas não participaram, mas a maioria se disponibilizou. O tempo de movimento das pessoas foi variado, o que fez com que muitas pessoas terminassem antes das outras e algumas tiveram dificuldades de fazê-lo. Saíram no momento desse exercício, duas pessoas e não voltaram mais. Havia uma pessoa que não queria participar do encontro porque tinha uma espinha no rosto e estava com vergonha. Pedi para ficar até o final do primeiro ciclo do encontro e ela ficou até o final desse momento da dança, inclusive pareceu bem envolvida com a proposta. Em outro momento ela descreveu essa vivência como um exercício marcante. No geral, percebi que poucos conseguiram se entregar ao objetivo do exercício e compreendi que era cedo demais para essa vivência no grupo.

No momento da roda de embalo, senti um envolvimento maior entre o grupo, realmente as pessoas conseguiram ficar mais calmas e pareciam que se sentiam bem. Precisei mudar de lugar alguns braços que estavam em posições muito desconfortáveis e transferi do ombro para a cintura, onde ficava mais orgânico a aproximação entre as pessoas. Gostei muito da conexão que senti no grupo nesse momento.

Encerramos com uma roda de celebração. Nesse momento, como o horário havia acabado, apareceram algumas pessoas na quadra, e mesmo assim, conseguimos fazer essa roda final sem estarem tímidas demais para isso e finalizamos o encontro com essa roda que ficou bem divertida. Agradei a presença de todas as pessoas e pedi uma palavra geradora para definir o encontro.

Figura 7 - Exercícios de Biodança (3º ciclo)





Fonte: dados da pesquisa.

5.5 Quarto ciclo: essa tal de liberdade

O objetivo do encontro foi refletir sobre a liberdade e as formas criativas de expressá-la; reforçar a coragem e potência de recriar nossa existência.

O quarto encontro ocorreu no dia 14 de setembro e o tema gerador foi liberdade. No primeiro momento, tivemos um contratempo com a presença de estudantes com o docente que estava na quadra. Como já tínhamos vivenciado no pré-teste uma situação como aquela, e não foi possível o encontro ocorrer sem a interrupção das pessoas que jogavam, solicitei que se retirassem do lugar, já que havíamos reservado o horário. Apesar da juventude que se encontrava na quadra não gostar, colaboraram com a situação. Iniciamos o encontro com dez integrantes, alguns que estavam nas salas não se sentiram bem para participar. Precisei que, no início do encontro, os jovens preenchessem um questionário, o que também demandou um pouco do tempo, e por isso tivemos um momento curto do Círculo dialógico.

Iniciamos com o seguinte questionamento: somos livres para sermos quem queremos ser? Deixei que tivessem mais tempo para refletir, mas enquanto isso, podíamos também refletir sobre essa pergunta a partir de dois poemas de rua (slam)⁵⁰: era uma vez um Brasil conservador e todas as mulheres⁵¹ de Bell Puã.

⁵⁰ O slam é um movimento de rua voltado para a competição de poemas falados. Geralmente, suas temáticas são voltadas para questões sociais atuais que afetam as populações que mais sofrem preconceitos em nossa sociedade.

⁵¹ DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Trata-se de antologia poética de mulheres negras oralizadas nos movimentos slams e organizada por Mel Duarte, slamer, poetiza e escritora. Cf. anexo.

Ao ler o segundo poema, por ser mais curto e bem direto, percebi o impacto em algumas meninas com reações de assentimento com o tema abordado. Mas, quando solicitei que comentassem sobre algo, não se sentiram à vontade para se expressarem. Ainda coloquei a música *Lugar ao sol*⁵² que traz alguns aspectos que associamos à ideia de liberdade, como: olhar de criança, lugar ao sol, sonhar, livre para poder sorrir, amor e paz. Depois, fiz a seguinte pergunta: somos livres para sermos quem somos? Nesse momento, houve silêncio, aguardei um pouco e fiz outra pergunta: todas as pessoas tem a mesma possibilidade de liberdade? Quem são as pessoas que têm mais privilégios em nossa sociedade? Nessa hora, uma pessoa respondeu: os homens brancos e héteros. No entanto, a conversa foi para outro caminho. Surgiu um relato em que a pessoa não se sentia livre para fazer o que desejava, que era jogar vídeo game devido ao relacionamento amoroso que tinha.

O assunto aparentemente surgiu como “brincadeira”, afinal a pessoa com quem relacionava também pertencia ao grupo, mas insistiu bastante nesse tópico, ao reforçar que não era livre para jogar. Continuou a resistência das falas e resolvi trazer o tema da falta de liberdade dos relacionamentos. Ao comentar sobre afastar-se das amigas, uma pessoa falou que o ideal era se distanciar para dar prioridade ao relacionamento, porém a grande maioria questionou essa posição. E logo, voltamos ao assunto do vídeo game novamente.

Aproveitei também para comentar sobre os assédios que ocorrem no cotidiano, mas que são pouco discutidos na escola. Descrevi algumas situações para ver se alguém comentava algo. Concordaram que esse fato é recorrente em nossa sociedade, mas não foram, além disso. Trouxe a falta de liberdade dos povos ancestrais indígenas e também dos povos negros vindos de África, subjugados à cultura, tradição e modos europeus-patriarcal-cristão. Aguardei mais contribuições, porém não surgiram. Nesse círculo, a discussão da temática foi pouca, o grupo ainda continua muito tímido para conversar, porém, o pouco tempo não colaborou para que se expressassem mediante imagens ou frases por questão do horário. Seguimos então para o próximo movimento do encontro.

Quadro 6 - Descrição dos exercícios de Biodança (4º encontro)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA

⁵² LUGAR ao sol. Intérprete: Robson Anselmo. In: LUGAR ao sol – cover: 2020. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.

<p>1º exercício: trenzinho</p>	<p>Proposta: em fila, a pessoa que está na frente cria um movimento no ritmo da música e as outras pessoas acompanham. Depois, ela vai para o final e a outra pessoa segue com outro movimento, dessa maneira cada pessoa terá a chance de conduzir o trenzinho e criar um movimento diferente.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular a criatividade, a alegria, a liderança e a cooperação. Como criança, não ter medo de se expressar e ser julgada por isso.</p> <p>Música: O PASSO do elefantinho. Intérprete: Trio Esperança. <i>In:</i> BIS Jovem-Guarda: 2000. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.</p>
<p>2º exercício: roda de brincadeira</p>	<p>Proposta: em roda, cada pessoa entra por vez e dança no centro. As pessoas na roda batem palma e cantam para animar a brincadeira. Em caso de timidez, pode-se dançar em dupla.</p> <p>Significação afetiva-existencial: permitir-se ser espontânea, dando continuidade à criatividade, a alegria, além da vitalidade da criança.</p> <p>Música: JABUTI, jacaré- Cacuriá de Dona Teté. Intérprete: Gerson Protazio. <i>In:</i> CACURIA de Dona Teté: 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9jhzx-sGGSWQ&list=PL0RaUK-5J6Qi45TxTeTV2aOpSmdvRDD-n&index=2. Acesso em: 12 set. 2023.</p>
<p>3º exercício: dança de fluidez com imagem</p>	<p>Proposta: junto com uma dança suave, individualmente, cada pessoa imagina uma situação ou atividade e cria movimentos como se estivessem executando realmente. Pode imaginar que está nadando no mar, jogando, cultivando flores, tirando uma fruta do pé, entre outras possibilidades.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estabelecer conexão consigo integrando o pensar, o sentir e o agir em diálogo sensível com a imaginação, a criatividade e a fantasia.</p> <p>Música: N°3 in G Major, BWV 1048: II. Adágio Alegro. Intérprete: Brandenburg Concertos. <i>In:</i> ORCHESTRA the Age of Enlightenment – JS BACH: 1989. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.</p>
<p>4º exercício: dança de fluidez em par</p>	<p>Proposta: dançar em dupla com movimentos mais lentos, calmos, buscando uma sincronia meliosa.</p> <p>Significação afetiva-existencial: como sementes, vamos reconciliar com nossas vidas, nos reconectar com nossas potências vitais e se deixar crescer e envolver-se, reconhecendo-se como seres amorosos, afetivos e de luz.</p> <p>Música: SPARK in the night. Intérprete: Singh Kaur. <i>In:</i> THE UNIVERSE. 1998. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.</p>
<p>5º exercício: roda de embalo.</p>	<p>Proposta: em círculo, abraçam-se pela cintura e movimentam-se com um pequeno embalo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: ser acolhida pela comunidade que acolhe uma nova vida em seus círculos. Reconhecer os vínculos que nos cercam ao nascer e que se mantém ao longo da vida. Não estamos só, somos seres comunitários.</p> <p>Música: BOAS-vindas. Intérprete: Caetano Veloso. <i>In:</i> CIRCULADO.1991. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.</p>
<p>6º exercício: roda de celebração.</p>	<p>Proposta: com uma roda mais animada, unidas pelas mãos, as pessoas vão girando, buscando movimentos circulares diversos no decorrer da música e se conectando também pelos olhares.</p> <p>Significação afetiva-existencial: festejar o renascimento, a vida. Ver a vida pelo olhar de uma criança: criativa, curiosa e alegre.</p> <p>Música: BOLA de meia, bola de gude. Intérprete: Milton Nascimento. <i>In:</i> Miltons. 1988. Disponível em: Spotify. Acesso em: 12 set. 2023.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Iniciamos os exercícios com um trenzinho. Trouxe para isso a comparação do olhar da criança sobre o mundo, pois as crianças geralmente são seres que ainda têm um olhar não adaptado aos sistemas sociais de repressão em que estamos inseridos. Ela sente-se livre para falar, fazer e ser o que quiser, e infelizmente, com o tempo, vai perdendo essa liberdade.

Recordo que nos encontros do GEAD, discutimos muito sobre como essas limitações são ofertadas abertamente ainda nos primeiros anos do sistema educacional, onde devemos calar, sentar e falar no tempo “certo”, entre outras limitações.

Portanto, pedi que esse trezinho pudesse trazer de volta a criança que há dentro de nós, criativa, alegre e brincalhona. Todas as pessoas conduziram com movimentos diferentes, umas mais ousadas que outras, compreendi que, mesmo que algumas parecessem envergonhadas, gostavam do que faziam e estavam felizes naquele momento, porque riram bastante. Lembrei que, quando fiz o pré-teste, um dos pedidos dos membros era que houvesse brincadeiras. Ou seja, eram jovens e queriam brincar!

O segundo movimento também trazia a impulsividade e espontaneidade da criança para dançar livre. Iniciei puxando a brincadeira sozinha no centro, porém, quando vi que não teriam coragem de dançar só no centro, convidei uma pessoa para dançar no centro comigo e, ao sair, pedi que convidasse outra pessoa para dançar e assim, sucessivamente. Deu certo, algumas foram só, mas a maioria precisou de companhia no centro. Senti que estavam também se divertindo.

No outro momento, a atividade demandava criatividade, algumas pessoas realmente se envolveram com a imaginação e foram bem criativas, mas percebi que não obtive muito efeito em outras pessoas que não fizeram, ou agiram por pouco tempo. Comentei que para ser livre precisamos ousar em criar coisas novas, do contrário estaremos só reproduzindo o que outras pessoas mandam ou fazem.

No quarto movimento, precisei fazer dupla para não deixar uma pessoa sozinha e percebi que estavam me evitando. Quando estava dançando com uma pessoa, ela ficava rindo como se estivesse envergonhada quando olhava para mim. Essa reação não é incomum e acredito que reflete o medo de se envolver, ou até de ter vergonha de si mesma. Já encontrei muitas situações parecidas na sala de aula, muitas delas após conversas, associadas à desvalorização de si. Porém, olhar nos olhos, apesar de ser associado ao respeito e afeto, é uma ação pouco empreendida no cotidiano, muitas vezes até mesmo das pessoas de quem somos muito próximas.

Planejei uma roda de embalo para seguir com um movimento mais relaxado, porém nosso tempo estava finalizando, assim, acabei pulando para o último exercício, que era uma ciranda e foi bem divertida. Apesar de demorar um pouco, o grupo se harmonizou em um único compasso, deixando a roda sincrônica e divertida e ficamos bem envolvidos nesse ritmo. Ao

terminar o encontro, agradei novamente suas presenças, solicitei as palavras geradoras do encontro e pedi que se abraçassem.

Figura 8 - Exercícios de Biodança (4º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

5.6 Quinto ciclo: diminuir as distâncias, desarmar armadilhas em mim

O objetivo do encontro foi compreender os processos de colonialização na visão negativa que temos de nós e permitir a desconstrução dessas subalternizações por meio da valorização de si, suas origens e seu entorno cultural.

Na quinta-feira, dia 21 de setembro, não ocorreu o encontro devido a uma paralisação docente para reivindicar a valorização profissional e o piso nacional, entre outras questões. Resolvi ir à escola na quarta-feira (20), para conversar com o grupo e fazer entrevistas individuais, porém, como faziam prova parcial, tivemos pouco tempo para conversar. Aproveitei para perguntar sobre como estavam se sentindo nos encontros, e mesmo com poucas pessoas

do grupo presentes, essas foram as contribuições que apresento, no lugar dos seus verdadeiros nomes, utilizarei palavras relacionados a tipos de plantas para manter a descrição da juventude participante:

Participante/Mandioca: é tipo assim, uma aula que você pode ser você e ... tudo.

Participante/Maracujá: me sinto bem eu.

Participante/Mamoeiro: eu tô achando fenomenal.

Participante/Maracujá: a gente tem uma psiqueria.

Participante/Cajazeira: legal.

Participante/Jerimum: a gente sente mais o corpo da gente...a vida da gente.

Participante/Cajueiro: tô me sentindo... na... na ancestralidade [...] eu tô falando que toda vez que a gente faz a roda, eu me sinto como nas antiguidade [...] né quando a gente chegava com a caça e comia e a gente fazia uma roda entendeu?

Nesses relatos, mesmo com poucas palavras, deixam a entender que estão gostando e se sentindo bem nos encontros. O primeiro relato deixa claro que esses momentos permitem que as pessoas sejam autênticas e entendo que, para haver essa disposição, elas precisam sentir-se à vontade para se expressar espontaneamente. Isso demonstra a importância da confiança no grupo e da coragem para se expressar.

O termo psiqueria me deixou confusa, porém não quiseram explicar seu sentido, envergonhadas. Refletindo sobre, acredito que compararam a uma sessão psicológica, em que refletimos bastante sobre nossas vidas para nos compreender melhor. Se for essa interpretação, fico feliz por se colocarem nesse lugar de reflexão. O penúltimo relato reforça um dos objetivos dos nossos encontros, resgatar nossas sensações e percepções corporais para podermos nos conhecer melhor, entender quem somos e a vida que vivemos, e partir disso, fazer escolhas coerentes.

O último relato apresentado comparou algumas atividades com um rito ancestral indígena, descrevendo uma cena como se estivesse presente nesse passado, pela memória ancestral. Mesmo que utilize em suas falas algumas referências estigmatizadas dos povos originários, compreendi que se referia à conexão e às emoções que sentimos quando acessamos algo além do que somos, o coletivo. Essa maneira de se expressar deixa evidente a defesa de Martins (2021, p. 23) sobre as inter-relações do tempo e do movimento, que aqui trago para melhor compreensão:

o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimento de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e

descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento.

Nesses momentos de conexão intensa com o coletivo, podemos acessar um estado que nos leva a um determinado nível de vínculo para além de nós, permitindo dissolver as fronteiras do nosso corpo com a totalidade transcendente. As danças circulares podem remeter à coletividade ancestral que está muito vinculada à nossa espiritualidade, por isso, a construção do sensível pela presença corporal permite uma percepção ampliada e concentrada que traz potência, mesmo quando se trata de uma reinterpretação desses rituais sagrados ancestrais.

No encontro seguinte, que ocorreu no dia 28 de setembro de 2023, com a participação de nove pessoas, tivemos a autoaceitação como tema gerador. Logo após a acolhida, iniciamos o círculo dialógico, em que pedi que escrevessem no papel três qualidades que possuem e, caso desejassem, poderiam expressar-se de forma criativa sobre a questão: como está a minha relação comigo mesmo? Enquanto isso, pedi para escutarem e refletirem sobre o assunto através da música interpretada por Tori, *Ser eu*⁵³, que expressa sobre o medo de sabermos quem somos, pelo fato de termos que lidar com o que não gostamos em nós e que consideramos defeitos.

Logo em seguida, aproveitei novamente para falar sobre a importância do ato da fala e da escuta amorosa. Em seguida, conversamos a partir da pergunta e das imagens que as pessoas fizeram. Dessa vez, todas as pessoas tiveram coragem para se expressar na roda, mesmo restringindo suas falas às suas qualidades escritas no papel.

A maioria das falas e dos registros em imagens representavam boas qualidades e estados. Houve poucas exceções, no caso um dos registros (muito chata às vezes) e a única imagem que representava uma visão mais pessimista foi a que registrava derretimento devido ao calor que estava fazendo naquele dia. Apesar disso, o momento foi bem prazeroso, percebi que as pessoas estavam mais tranquilas, leves e que havia uma maior aproximação entre elas.

Seguem os registros das qualidades que descreveram: legal, gosto de gato e feliz; sincera, inteligente, engraçada e gente boa; carinhosa, habilidosa; lindo, gostoso, maravilhoso; alto, lindão, tranquilo; alegre, tranquila, muito chata às vezes; responsável, paciente e amável. Antes de escreverem sobre essas qualidades, uma pessoa se direcionou a mim dizendo que não tinha qualidades, que não estava lembrando de nenhuma. Pedi para refletir melhor sobre isso,

⁵³ SER Eu. Intérprete: Tori. In: SER Eu. 2023. Disponível em: Spotify. Acesso em: 19 set. 2023.

afinal todas temos qualidades e defeitos, a questão é que damos mais ênfase aos pontos negativos.

Figura 9 - Círculo dialógico (5º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

No final desse diálogo, comentei que estava feliz porque todas as pessoas se expressaram no círculo, e logo uma delas me disse que era porque tinha menos pessoas. Mesmo com essa observação, reconheci uma melhor abertura para os diálogos, ficou mais perceptivo o cuidado com a escuta, inclusive, houve poucas interrupções das falas. Esse momento foi importante para despertar um olhar amoroso para si e incentivar a autovalorização, pois “apenas se estivermos em comunhão com nós mesmos poderemos encontrar a comunidade com os outros” (Palmer, *apud* Hooks, 2021b, p. 161). Seguimos tirando fotos do grupo e logo iniciamos os exercícios de Biodança.

Figura 10 - Expressões no Círculo dialógico (minhas qualidades)



Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 7 - Descrição dos exercícios de Biodança (5º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
<p>1º exercício: caminhar confiante</p>	<p>Proposta: caminhar só, fisiológico, com braços e pernas alternados (braço direito para frente, perna esquerda para frente também), com olhos abertos e cabeça erguida. Sentir o movimento e as sensações do corpo na caminhada.</p> <p>Significação afetiva-existencial: sentir sua presença no mundo, reconhecer que esse é seu lugar de direito, sua vida.</p> <p>Música: TRANQUILA. Intérprete: Thalma Freitas. <i>In:</i> Thalma de freita, 2004. Disponível em: Spotify (4:19 min). Acesso em: 19 set. 2023.</p>
<p>2º exercício: caminhar majestoso</p>	<p>Proposta: em círculo, cada pessoa caminha só no centro da roda, de forma majestosa, confiante, no ritmo da música, olhando para cada pessoa que está no círculo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: exaltar a presença da pessoa, para ser vista e acolhida pela comunidade, que percebe sua existência, agradecendo sua caminhada.</p> <p>Música: OH, Lady Be Good. Intérprete: Benny Goodman Trio And Quartet. <i>In:</i> AFTER You've Gone: The original Benny Goodman Trio And Quartet, 1987. Disponível em: Spotify. Acesso em: 19 set. 2023.</p>
<p>3º exercício: dança de livre expressão</p>	<p>Proposta: dança individual onde busca se expressar pelos movimentos em sintonia com o ritmo da música.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estabelecer conexão consigo, dialogando sensivelmente com a potência do movimento da pélvis, conectando com a ancestralidade pelos sons dos instrumentos de percussão.</p>

	Música: BALANÇA Pema Intérprete: Marisa Monte. In: VERDE Anil Amarelo Cor de Rosa e Carvão, 1994. Disponível em: Spotify. Acesso em: 19 set. 2023.
4º exercício: roda de embalo	Proposta: cria-se uma roda de embalo pela cintura, unindo as pélvis e mantendo as pernas ligeiramente afastadas para dar estabilidade e proporcionar o movimento de embalar vagaroso. Cabeça erguida, olhos abertos para contemplar as outras pessoas que estão na roda. Significação afetiva-existencial: vivência de conexão, vínculo e ternura com a espécie; momento de sentir acolhimento e sustento da comunidade. Reconhecer a grandeza da união e do cuidado com a outra pessoa. Música: DANÇANDO. Intérprete: Pitty. In: AGRIDOCE, 2011. Disponível em: Spotify. Acesso em: 19 set. 2023.
5º exercício: roda com dança no centro	Proposta: o grupo forma um círculo, porém sem dar as mãos, bate palmas enquanto uma pessoa entra na roda e se expressa a partir de sua dança individual, depois, escolhe outra pessoa para entrar na roda e sai em seguida, deixando a pessoa no centro dar continuidade à atividade. Significação afetiva-existencial: celebração da vida, fortalecendo o reconhecimento de valorização e respeito as diferenças. Música: HOW beautiful. Intérprete: Caetano Veloso. In: Livro: 1997. Disponível em: Spotify. Acesso em: 19 set. 2023.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Iniciaram os exercícios com o grupo um pouco disperso, havia pessoas correndo, outros com vergonha ou com preguiça de andar. O caminhar majestoso no centro da roda é bem desafiador para a pessoa que vai estar no centro e ser observada pelo grupo, porém resolvi utilizá-lo para criar coragem e determinação, porque, de certa maneira, expor-se em nossa cultura parece ser um ato transgressor e demanda ousadia.

Essa experiência foi bem melhor do que esperava, ninguém se recusou e poucos pareciam tímidos, mas, em geral, foram corajosas ao olhar nos olhos das pessoas enquanto caminhavam. Uma pessoa fez o exercício como se estivesse encarando a outra, mesmo eu tendo apresentado outro propósito. Afinal, o olhar deveria ser afetuoso e não intimidador. Às vezes é necessário intervir nos exercícios quando seus propósitos são modificados, mas precisamos fazer isso com cuidado.

No terceiro movimento, precisei mostrar novamente como mover a pélvis e balançar o quadril, pois algumas pessoas estavam muito rígidas e não conseguiam fazê-lo. É compreensível, já que o movimento do quadril na dança para algumas pessoas está associado somente ao erotismo, outro fator altamente deturpado e depreciado na cultura brasileira.

A roda de embalo demandou um tempo para se concentrarem. Quando conseguiram criar um movimento único de embalo, as pessoas pareciam mais calmas. Foi muito gratificante estar nesse embalo, presenciar e apreciar esse momento. Também foi ousado dançar no centro

da roda. Mesmo assim, todas as pessoas participaram, surgiram em alguns casos com passos tímidos, ajudei, dançando com uma pessoa que estava aparentemente mais resistente para entrar, e com outras pessoas fui incentivando gestualmente para entrarem na roda.

Nossa roda final foi breve e bem animada. Precisei desistir de dois movimentos mais relaxantes e da avaliação devido ao pouco tempo. De qualquer forma, fiquei bem contente, pois gostei da participação nas falas e nos exercícios e percebi que estavam mais empolgadas. Como comentei antes, o grupo parecia mais familiarizado, apesar da presença de uma pessoa que não é tão frequente e ainda não tinha participado dos exercícios de Biodança. No entanto, apesar da timidez, participou de todos os movimentos, inclusive os mais ousados.

Figura 11 - Exercícios de Biodança (5º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa

5.7 Sexto ciclo: quem tem amizade tem tudo

O objetivo do encontro foi reconhecer a importância da amizade em nossas vidas, refletir sobre como estamos cultivando-as e compreender nossa disposição para criar novos laços.

A partir desse encontro, que ocorreu em 05 de outubro de 2023, infelizmente não foi mais possível utilizar a quadra da escola, porque lá iniciaram a construção do novo prédio escolar. Nesse caso, passamos a nos reunir na sala de vídeo durante todo o encontro. As vantagens eram que ficava mais próximo das salas e era possível evitar a presença de pessoas curiosas antes e durante os encontros, enquanto as desvantagens é a considerável redução do espaço em comparação com a quadra e a necessidade da remoção das cadeiras e mesas que precisavam ser retiradas do centro para os exercícios da Biodança.

Era semana de avaliação e precisei aguardar seu término, porém, quando iniciamos, havia uma generosa quantidade de pessoas com o total de 13 participantes. Fiquei surpresa, pois acreditava que muitas pessoas não viriam por ser período de provas.

Enquanto aguardava, aos poucos chegavam as pessoas, uma delas disse que seria bom dormir um pouco ali. Comentou que, se quisessem cochilar na escola, ficavam nos corredores, às vezes, em cima dos bancos e sem nenhum suporte para isso. Infelizmente, não era o único problema da estrutura que deveria ser ideal ou, no mínimo, necessária para uma escola integral, inclusive, até os banheiros eram mal estruturados para suportar a demanda de quem fica em dois turnos.

Não tenho dúvidas que as garotas são as mais prejudicadas com esse sistema, já que procuram mais que os homens esses espaços, principalmente quando estão em seus ciclos menstruais, que exigem mais cuidados higiênicos que o normal e como já era comum, muitas se ausentam nesses períodos das escolas, exatamente pela deficiência de suporte e material básico de higiene, quem dirá nesse momento em que precisam permanecer nos dois turnos.

Iniciamos com o círculo dialógico e perguntei o que acharam do encontro anterior. Todas as pessoas concordaram que se sentiram bem e que gostaram. Fiquei muito feliz por esse retorno, perguntei também se sentiram incomodades com algum exercício, se gostariam de mudar algo e, como resposta, todas as pessoas responderam que estava tudo bem.

Figura 12 - Círculo dialógico (6º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa

Em seguida, coloquei a música *Quem tem amizade tem tudo*⁵⁴ para incentivar o diálogo sobre o tema gerador: amizade. Pedi para se expressarem por meio de frases ou desenhos e trouxe os seguintes questionamentos para reflexão: Como estou cultivando minhas amizades? Nossos encontros estão colaborando com esse aspecto? Após um instante, iniciamos nossos diálogos sobre o assunto. Nesse encontro, também estavam à vontade para se expressarem, assim como da última vez. Todas as pessoas contribuíram com o diálogo, apesar de algumas ainda estarem bem tímidas.

Entre imagens, frases escritas e falas, o diálogo trouxe reflexões sobre nossos atos e como compreendemos o que é amizade. A minoria das pessoas comentou que precisavam melhorar essa questão, e aproveitei o momento para falar sobre o cultivo da amizade. Afinal, o período do Ensino Médio é um momento onde podemos fazer grandes amizades para a vida toda, pois estamos mais conscientes da sua importância em nossas vidas, e por isso, precisamos ter mais cuidado e respeito com as pessoas que estão sempre conosco.

A grande maioria estava sentindo-se bem nesse aspecto. Comentaram que o encontro ajudava com essas questões, porém, essa questão não foi bem explorada no momento. O círculo dialógico ocorreu com algumas situações inconvenientes, como interrupções das falas, desmoralizações com risadas, em um momento uma pessoa deu um tapa na amiga, ações que geralmente são bem comuns no cotidiano dessa juventude.

⁵⁴ QUEM tem amizade tem tudo. Interprete: Emicida; Zeca Pagodinho. In: AMARELO, 2019. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.

Em sua proposta para criar comunidades no ambiente educativo, Hooks (2021a) enfatiza a gentileza como lugar de cuidado, pois promove o potencial de bem-estar das pessoas nas situações em que apresentamos nossos pontos de vista diferentes. Para isso, devemos diferenciar uma opinião de um discurso de ódio. Como foi o que aconteceu com a pessoa que se sentiu incomodada com os atos da pessoa amiga. Ela afirma que “alunos e alunos precisam aprender a diferença entre destruir alguém ou um assunto e oferecer uma crítica cuidadosa” (p. 214). Do contrário, estaremos continuando com nossas ações egoístas, julgando as pessoas pelos seus atos, no lugar de fazê-las compreender e refletir seus atos a partir da dor que nos causou.

Figura 13 - Expressões dos Círculos dialógicos (6º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa

Seguimos então, para as vivências corporais com os exercícios de Biodança.

Quadro 8 - Descrição dos exercícios de Biodança (6º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
1º exercício:	Proposta: forma-se várias rodas pequenas, onde cada grupo possibilita um ritmo específico, em seguida pede-se para que uma das pessoas desse grupo troque de roda, e na roda que chega, vai fazendo a adaptação do seu ritmo ao que já ocorria no grupo, ou o grupo vai

roda das transformações	<p>criando novas transformações rítmicas com as novas presenças. Cada pessoa deve experimentar diversas mudanças de roda em roda e consiga adaptar-se harmoniosamente com o coletivo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: abrir-se para estabelecer novas conexões em espaços diferentes; reconhecer que às vezes precisamos nos despedir de relacionamentos com respeito e delicadeza, caso seja possível; ter consciência das mudanças que atravessamos na vida e estimular a mudança, reconhecendo o impacto que ocasionam; criar condições para nos estabilizar em harmonia na chegada e saída dos lugares ou na vida de outras pessoas.</p> <p>Música: MENINO do Pelô. Intérprete: Elba Ramalho. <i>In:</i> ADOTA eu, 1993. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
2º exercício: caminhar em dupla	<p>Proposta: caminhar buscando consenso e harmonia por um ritmo comum. Despedir-se (mediante olhar, abraço, sorriso, gestos e etc.) e mudar de dupla.</p> <p>Significação afetiva-existencial: olhar o mundo juntas, fazendo descobertas e sentindo a importância de ter alguém para compartilhar esses momentos, reconhecendo a necessidade de ajustes para adaptar-se à construção de novas amizades.</p> <p>Música: TUDO o que for leve. Intérprete: Alice Caymmi. <i>In:</i> ALICE Caymmi, 1987. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
3º exercício: caminhar confiando	<p>Proposta: em dupla, uma pessoa fica com o olho vendado e dança, buscando sentir com outras percepções os movimentos do corpo. Enquanto isso, a outra a protege para que não se esbarre em alguém ou em alguma coisa, permitindo que a pessoa vendada sintam-se confiante.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estabelecer confiança nas pessoas, deixar-se levar, entregando-se aos cuidados da outra. Ter consciência da importância de cuidar das outras pessoas para criar laços afetivos seguros.</p> <p>Música: DIA especial. Intérprete: Chimarruts. <i>In:</i> SÓ pra brilhar, 2010. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
4º exercício: sustentar nas costas	<p>Proposta: em pé, a dupla se encosta de costas uma para a outra, segurando pelos braços (entre a flexão dos cotovelos) e lentamente uma vai se apoiando nas costas da outra, inclinando o tronco para trás. Enquanto isso, a pessoa que sustenta curva-se devagar e logo depois inverte a posição com a outra pessoa. Dessa maneira, a dupla faz um movimento que ora apoia, ora é sustentada.</p> <p>Significação afetiva-existencial: cultivar amizade significa apoiar em momentos difíceis, cuidando da pessoa até que se estabeleça. Precisamos acolher ou solicitar a ajuda quando estivermos precisando, deixando o orgulho de lado.</p> <p>Música: SOMETHING. Intérprete: The Beatles. <i>In:</i> ABBEY Road (Remastered), 2009. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
5º exercício: roda de olhares	<p>Proposta: em círculo, todas as pessoas em pé estabelecem olhares mais profundos com as integrantes, permitindo uma conexão com as mesmas. A roda de dentro roda enquanto a de fora permanece parada, permitindo que as pessoas aprofundem o encontro dos olhares.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular o vínculo com as pessoas, reconhecendo sua sacralidade. Aconchegar-se no outro olhar, despertando o sentimento de ternura e amorosidade.</p> <p>Música: AMOR de índio. Intérprete: Maria Gadu. <i>In:</i> MAIS uma página, 2011. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
6º exercício: Abraço	<p>Proposta: As pessoas vão em busca de outras para se abraçarem. É importante que todas se abracem.</p> <p>Significação afetiva-existencial: Vivência de conexão, vínculo e ternura com outra pessoa, sentir-se acolhida pela grandeza da união, respeito e cuidado.</p> <p>Música: AMIZADE Sincera. Intérprete: Dominginhos; Renato Teixeira. <i>In:</i> Duetos-Dominginhos, 2003. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.</p>
7º exercício:	<p>Proposta: A dupla busca uma conexão através da música e fica à vontade para executar de forma espontânea seus movimentos. Depois, muda a parceria.</p>

dançar em dupla	Significação afetiva-existencial: celebração da vida, fortalecendo o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças. Música: HAPPY. Intérprete: Pharrel Willhians. <i>In:</i> DESPICABLE me 2 (Original Motion Picture Soundtrack), 2013. Disponível em: Spotify. Acesso em: 03 out. 2023.
-----------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Demos início aos exercícios de Biodança com a roda das transformações, houve uma dificuldade inicial de acompanhar as trocas, mas conseguimos um pouco mais de harmonia com os grupos e os ritmos com o tempo. Em seguida, caminhamos em dupla, foi bem divertido e alegre, sem dificuldades.

O exercício de caminhar confiando deixou o grupo bem animado e rindo bastante, aparentemente estavam se divertindo bastante. O exercício seguinte, que foi sustentar nas costas, seguiu com muitas risadas, o movimento deveria ser calmo e trazer serenidade, pois buscava o alongamento da lombar e precisava de muita cautela, mas a maioria da garotada estava fazendo rápido e desajeitada. Nesse caso, achei melhor passar para outro movimento antes que alguém pudesse se machucar.

Fizemos em seguida a roda para nos conectar através do olhar mais profundo, estávamos no nosso sexto encontro e precisávamos criar um vínculo mais profundo pelo olhar. Foi difícil para alguns manter o contato, mas vi que se esforçaram e tornaram a vivência muito agradável.

Seguimos com encontros e abraços mais tranquilos, seguindo o ritmo da música suave e pareciam bem mais descontraídos e naturais. Finalizamos com uma dança em dupla e a animação também foi garantida nesse final, tanto que a sala ficou quente de tanta euforia. Fizemos a avaliação com palavras sínteses. Fiquei muito feliz com o encontro, percebi a grande diferença de como estavam agora em comparação aos primeiros encontros. Senti-me aliviada, pois na semana das avaliações parciais não tivemos o encontro e fiquei com receio de acontecer o mesmo. Saí muito alegre da escola e isso me reanimou quanto à pesquisa.

Figura 14 - Exercícios de Biodança (6º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

5.8 Sétimo ciclo: expurgar a dor de sufocar a si

O objetivo do encontro foi buscar maneiras de reeducar-se para colaborar com o bem-estar mental e construir apoios coletivos para tais fins.

Nosso sétimo encontro decorreu no dia 10 de outubro de 2023, com a saúde mental como tema gerador. Essa semana estavam fazendo avaliações de recuperação do último semestre, e tivemos inicialmente a presença de sete jovens mulheres. Sentadas nos colchonetes em círculo, conversamos sobre o que acharam do encontro anterior. As meninas que participaram confirmaram que gostaram do encontro e que ficaram bem animadas durante o dia.

Em seguida, coloquei uma música ambiente voltada para relaxamento e, deitadas em roda, iniciamos uma meditação por meio de visualização guiada⁵⁵. O primeiro momento foi dedicado ao relaxamento, iniciando com a percepção da respiração, pelo aprofundamento e

⁵⁵ Procedimento meditativo que envolve várias sensações e percepções que surgem através da visualização mental guiada por outra pessoa que orienta todo o processo e utiliza a imaginação para formação de imagens, sons, texturas, cheiros, gostos, situações, entre outras técnicas.

tranquilidade desse ato; seguimos com a percepção ampliada das partes do corpo dos membros inferiores até os superiores.

Posteriormente, iniciei o processo de formação de visualização guiada, que trago em sua síntese: imagine que está em um campo próximo a uma floresta, deitada na grama, aos poucos levanta-se e caminha com os pés descalços direcionando-se para a floresta. Nessa imensidão, se conecta com os vários seres ao passar por uma trilha. Em um espaço da floresta, vê de longe uma pessoa muito importante que estava te aguardando. Chegando próximo, percebe que ela tinha algo importante para te dizer e escuta. Em seguida, agradece e se despede. Faz o percurso de volta mais feliz e tranquila, e deita-se novamente e sente como está seu corpo e volta para o ambiente da escola, onde tudo começou, despertando, aos poucos, espreguiçando e alongando o corpo, e no seu tempo, abre os olhos. Em seguida, com suavidade, senta-se.

Ao finalizar a meditação a sala estava bem tranquila, escutávamos a respiração mais profunda das meninas, uma continuou deitada, dormindo e pedi para que a deixassem descansar. Retomamos nossos diálogos, agora bem mais calmas, estado perceptível pela maneira mais suave de falar. Pedi que comentassem sobre esse momento, se conseguiram acompanhar a meditação, como se sentiram, e caso sintam-se à vontade, falar quem encontrou e quais as sensações que tiveram. Além da meditação, pedi para que conversássemos sobre como se sentem no espaço escolar.

A conversa fluiu, todas comentaram, umas bem mais que outras. Sobre a meditação, a maioria sentiu-se revigorada e mais calma, quatro delas conseguiram completar o percurso e três sentiram-se à vontade para falar um pouco sobre o que vivenciaram. Outra garota conseguiu acompanhar até o momento em que estava deitada no campo, segundo suas palavras, ficou cheirando o chão (sentiu a essência de bergamota que coloquei no espaço, outras também confirmaram e gostaram) e depois pegou no sono. Duas pessoas não conseguiram visualizar. Uma delas informou que mesmo assim conseguiu ficar mais relaxada, outra não conseguiu muito, disse que estava cansada e não parecia à vontade para explicar o motivo. Trago algumas manifestações sobre o momento da meditação:

Participante/Bananeira: e sobre a meditação, foi muito bom pra mim sentir a, os toques das plantas na mão, senti como se realmente estivesse andando, foi muito bom. É uma pessoa que eu gosto muito, só que tipo essa pessoa, é... ultimamente está muito chata, aí a tia falou que, meio que dava adeus né, aí eu meio que me senti mais livre porque, é... Esses dias, eu estava pensando em me distanciar um pouco dessa pessoa, por causa que aconteceu bastante coisa comigo e ela. Ah, sobre o que ele falou eu não quero falar não.

Participante/Pitombeira: consegui, eu gostei bastante, tava precisando. Tô passando por uns momentos bem difíceis, mas tô aí.

Pesquisadora/Milho: E ajudou?

Participante/Pitombeira: ajudou! Bastante.

Pesquisadora/Milho: tu quer falar sobre quem você encontrou, o que a pessoa disse ou não?

Participante/Pitombeira: uma pessoa antiga que já faleceu sabe... esses dias eu tô me sentindo bastante mal sabe, tá chegando perto do dia que ele faleceu. e ... eu não tô me sentindo muito bem não. Encontrei ele...eu não quero falar sobre o que ele falou né, mas foi bom.

Pesquisadora/Milho: certo, tudo bem, fica à vontade. Mas quando você encontrou, ele estava feliz?

Participante/Pitombeira: tava

Pesquisadora/Milho: que bom! E você, também?

Participante/Pitombeira: agora estou mais ainda!

Participante/Carambola: [...] Eu gostei, porque... desde ontem que eu passei...tô passando por um momento muito difícil, eu perdi minha afilhada ontem, e eu também tava com bastante saudade, bastante saudade mesmo também do meu pai. Que faleceu há cinco anos, então eu pude encontrar ele e também lembrar um pouco da M. [...] sentei e conversei com ele e tal, e ouvi o que eu queria ouvir. Então, acho que foi uma coisa que realmente, assim... foi natural. É uma coisa que a gente pode se encontrar com o espírito da pessoa. Gostei também quando eu estiver sempre assim, eu vou levar isso pra vida. A mesma coisa que a gente fez aqui.

Gostaria de mencionar que foi a primeira vez que todas fizeram meditação em suas vidas e, inclusive, comentei que é comum as pessoas não completarem o percurso, principalmente, quando não estão acostumadas. Comentei que precisamos dedicar alguns momentos do dia para fazer atividades que nos façam bem, que tragam tranquilidade, já que somos levadas a um ritmo frenético durante o dia, afinal precisamos cuidar de nossa saúde física e mental.

Quanto ao comentário sobre o ambiente escolar, em geral, apresentaram um ambiente que horas proporciona momentos bons, horas ruins e a maior dificuldade que ainda enfrentavam era adequar-se ao novo tempo de período integral. No final do círculo dialógico, apareceu um único rapaz para nos fazer companhia. E seguimos os encontros com os exercícios corporais.

Quadro 9 - Descrição dos exercícios de Biodança (7º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
1º exercício: dança livre de alegria	Proposta: dança individual com livre expressão dos movimentos mais expansivos, animados. Significação afetiva-existencial: estimular a felicidade, a alegria pela razão de estarmos vivos, de sermos quem somos e ter saúde. Pelas pequenas coisas que consideramos simples, mas essenciais em nossa existência.

	<p>Música: MUNDO da lua. Intérprete: Patati; Patatá. <i>In:</i> COLETÂNEA de sucessos, 2012. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>2º exercício:</p> <p>Caminhar em dupla</p>	<p>Proposta: caminhar em dupla, buscando um vínculo afetivo através da harmonia com o ritmo da outra pessoa. Mudar de dupla com o tempo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: reconhecer a importância da amizade e suas parcerias para podermos ser mais felizes, ter pessoas para compartilhar momentos agradáveis.</p> <p>Música: DORIVAL. Intérprete: Academia da Berlinda. <i>In:</i> NADA Sem Ela, 2016. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>3º exercício:</p> <p>Oposição harmônica</p>	<p>Proposta: a dupla junta as palmas das mãos e esticam os braços, deixando-os um pouco flexionados, colocando um pouco de pressão em direção à outra pessoa, assim, cada pessoa pressiona para frente. É importante também utilizar bem a base dos membros inferiores para não se desequilibrar, deixando as pernas flexionadas, com uma perna na frente e outra atrás. Buscar um movimento contínuo em que ora uma pessoa coloca mais pressão que a outra, para que ambas sintam a força e o tônus de cada.</p> <p>Significação afetiva-existencial: compreender que na vida, às vezes, precisamos dizer não, ou se afastar de situações que nos machucam. Precisamos estabelecer limites, saber até onde podemos lidar com outras pessoas ou coisas e também aprender a ser firme e contestar.</p> <p>Música: SOY libre, soy bueno. Intérprete: Taracón. <i>In:</i> 20 SUCESSOS, 2014. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>4º exercício:</p> <p>dança de fluidez</p>	<p>Proposta: individualmente, a pessoa vai buscando movimentos suaves, leves, fluidos, ora com os braços, ora balançando o tronco para frente e para trás, para os lados, movendo também o pescoço. É importante que se sinta bem com os movimentos e que esteja com as pernas abertas na altura do ombro e levemente flexionadas para permitir um balanço do tronco sem que se desequilibre. Pode ficar com os olhos abertos ou semiabertos.</p> <p>Significação afetiva-existencial: permitir que a fluidez possa fazer parte dos nossos atos cotidianos, desenrijecendo nossos gestos, pensamentos e ações, desviando da mecanicidade dos nossos atos e da rapidez dos modos sociais de eficiência e produtividade.</p> <p>Música: LINDO Lago do Amor. Intérprete: Maria Gadu. <i>In:</i> QUEM Sabe Isso Quer Dizer, 2021. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>5º exercício:</p> <p>roda estelar</p>	<p>Proposta: deitadas de costas confortavelmente em círculo, com as cabeças voltadas para o centro da roda, todas as pessoas dão as mãos e relaxam com os olhos fechados.</p> <p>Significação afetiva-existencial: sentir-se bem a partir da conexão com a espécie e com o universo, diluindo-se na energia cósmica.</p> <p>Música: PLEIONE. Intérprete: Nu meditation music. <i>In:</i> TAURUS: Nu meditation music, 2021. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>6º exercício:</p> <p>roda de embalo</p>	<p>Proposta: cria-se uma roda de embalo pela cintura, unindo as pélvis e mantendo as pernas ligeiramente afastadas para dar estabilidade e proporcionar o movimento de embalar vagaroso. Cabeça erguida, olhos abertos para contemplar as outras pessoas que estão na roda.</p> <p>Significação afetiva-existencial: vivência de conexão, vínculo e ternura com a espécie, de sentir o acolhimento e sustento da comunidade. Reconhecer a grandeza da união e do cuidado.</p> <p>Música: DEVAGAR. Intérprete: Caetano Veloso. <i>In:</i> CAETANEANDO, 2015. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>7º exercício:</p> <p>roda de alegria com dupla dançando no centro</p>	<p>Proposta: Em uma grande roda animada, uma pessoa entra e começa uma dança no centro, porém logo ela convida outra pessoa para dançar em dupla. Pouco depois, a primeira pessoa sai e outra pessoa entra na roda para fazer companhia. E assim, vão ocorrendo as transformações na roda.</p> <p>Significação afetiva-existencial: festejar a vida, agradecendo e prestigiando a beleza em todas as pessoas envolvidas na roda, fortalecendo a valorização e respeito às diferenças.</p> <p>Música: MAGALENHA. Intérprete: Sérgio Mendes. <i>In:</i> BRASILEIRO, 1992. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Começamos com uma roda para dançar uma música infantil, e uma pessoa disse que estava com vergonha porque era música de criança, mas a maioria estava gostando, inclusive cantando na roda que acabou bem animada. Na metade da música, pedi para dançarem só, pois a roda era apenas para aquecer o grupo, porém, nessa hora, algumas pessoas ficaram envergonhadas. E logo retornei com a roda para finalizar a canção.

O movimento seguinte foi em dupla, e foi tranquilo. Foi boa a interação, as duplas mudavam com pouco tempo, fazendo todas as pessoas interagirem. Logo, fizemos oposição harmônica, como forma de mediar nossas escolhas, de dizermos não, pois não é sempre que estamos bem para fazer o que outras pessoas nos pedem e precisamos nos cuidar e respeitar nossas vontades também. Inicialmente, precisei ajudar para colocarem mais força na palma da mão, para mostrar o tônus com uma força que não machuca, mas que é resistente, além do movimento de recuar, para sentir o tônus da outra pessoa.

Na dança de fluidez, algumas ficaram com vergonha, percebo que ficam mais envergonhadas quando dançam só. Apesar de tudo, se esforçaram. Na roda estelar, onde ficaram deitadas, segurando as mãos em círculo com os olhos fechados, conseguiram estar aparentemente tranquilas, sem se mexer ou abrir os olhos, talvez, se não houvesse a meditação, tivessem dificuldades nesse momento. O rapaz estava bem, aparentemente. Eu, que via de fora essa vivência, também me encontrava em êxtase, em contemplação, pois a sensação de integridade e vínculo era muito intensa. Assim como Krenak (2020, p. 46), nos ensina que “é a comunhão com a teia da vida que nos dá potência”.

Em seguida, fizemos uma roda pela cintura, inicialmente, com a cabeça baixa para se conectar com o movimento da outra pessoa próxima, logo pedi para abrirem os olhos e conectarem-se com o olhar de cada pessoa. Inicialmente ficaram tímidas, mas logo os olhares tornaram-se mais delongados e foi maravilhoso. Em seguida, foram bem animadas as danças em dupla dentro do círculo e ninguém se opôs a dançar. Terminei o encontro com muita satisfação de participar desse encontro e o grupo parecia feliz e satisfeito também.

Figura 15 - Exercícios de Biodança (7º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa

5.9 Oitavo ciclo: as farpas da democracia racial

O objetivo do encontro foi destacar os processos de colonialidade, a partir do conceito de raça e da desumanização dos povos de origem africana e indígenas no Brasil; e refletir sobre o racismo estrutural e o mito da democracia racial.

Geralmente, quando chego na escola, fico bem agitada para organizar o encontro, mesmo chegando antes do horário. Porém, no dia 19 de outubro de 2023, estava bem calma, confiante no processo. Acredito também que seja reflexo da tensão sobre os encontros, do receio de ter poucas pessoas, se vai ocorrer, ou se vai ser bom para o grupo. Geralmente, fico mais aliviada no final dos encontros, quando vejo que deu certo, mas nesse dia foi diferente.

Iniciamos o encontro com nove pessoas, depois da harmonização, perguntei se alguém já escutou sobre o termo racismo estrutural, a maioria disse que não. Uma pessoa havia ouvido esse termo, mas não lembrava de onde era nem o que significava. Solicitei que registrassem, no papel, ações cotidianas que reproduzem o racismo de um lado e, do outro lado,

ações subversivas desses atos. Falei, inicialmente, sobre o termo raça e etnia. Para reflexão, reproduzi o vídeo: *o Brasil depois da abolição da escravidão*⁵⁶ do canal Nostalgia Animado.

Após a reprodução, não houve manifestação por parte da juventude. Questionei um pouco sobre o mito da democracia racial e perguntei: se, atualmente, tratássemos todas as pessoas igualmente, resolveria o problema da injustiça social. Algumas pessoas apenas disseram que não. Aproveitei para falar sobre as políticas de reparações, como a lei de cotas, que são mal interpretadas e rejeitadas por várias pessoas, inclusive as que estão nesse lugar de vulnerabilidade, influenciadas por uma falsa ideia de mérito pessoal.

Aproveitei para relatar um caso que ocorreu em sala de aula, onde um aluno defendia a ideia de que tinha as mesmas possibilidades que uma pessoa que era branca e filho de pais ricos. Não conseguia compreender que, em nossa estrutura social, ele precisava muito mais do que esforço pessoal para conquistar alguns espaços e não via a Lei de Cotas como uma ação reparativa, mas sim de desvantagem.

Em seguida, li o poema *Preta, liberte-se*⁵⁷ de Danielle Almeida e também reproduzi a canção *Porque ele é preto demais*⁵⁸. Logo depois, pedi para comentarem sobre o que vimos e ouvimos, e o que escreveram sobre as ações que reproduzem ou subvertem esses valores racistas. Infelizmente, a contribuição foi pouca, a maioria não se sentiu bem para falar sobre o assunto, as poucas pessoas que escreveram registraram palavras e frases que resumiam alguns fatos do vídeo, a única exceção foi a seguinte frase: ajuda a lutar pelos nossos direitos. Somente uma pessoa ficou à vontade para falar sobre o assunto, e se expressou da seguinte maneira:

Participante/Fava: não tia... é porque...porque quando eu era criança né, eu ficava muito triste, porque minha avó ficava me chamando de macaca né, ela me chamava muito assim. Eu não gostava e ela me tratava diferente das minhas outras primas só porque eu tinha a pele mais escura né e ela ficava dizendo isso. [...] Eu sou bem diferente das meninas né, meu cabelo... minha pele tem mais estrias, às vezes eu não tô bem, mas tô bem melhor com meu corpo agora.

Além da crueldade sofrida por um membro da família devido à cor da pele, a pessoa também deixa evidente a comparação negativa que se faz com as outras pessoas que considera diferentes, demonstrando outras formas de violências que exercem grande influência na identidade da pessoa negra. Considerado por Sousa (2021) como um dos grandes desafios contra o racismo, a violência psicossocial, a qual é a constante agressão de incorporar na consciência “o corpo e os ideais do ego branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”

⁵⁶ O Brasil depois da abolição da escravidão. [S.I.: s.n.], 2021. 1 vídeo (13:27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>. Acesso em: 10 out. 2023.

⁵⁷ Duarte, 2019, p. 79. Cf. anexo.

⁵⁸ PRETO demais. Intérprete: Hugo Ojuara. In: Preto demais, 2023. Disponível em: Spotify.

(p.25).Vê-se dessa maneira grandes desafios que ainda precisam ser abordados na escola, afinal (p. 36):

a violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se autorrestringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade.

Após a última fala, não houve novas participações, havia um bloqueio talvez imposto pela dor ou constrangimento de discutir sobre o assunto, e aproveitei para comentar também sobre o preconceito contra as religiões de matrizes afro-brasileiras e a grande retaliação que sofrem as pessoas praticantes, os espaços de terreiro e todo o universo cultural, tradicional, material e ancestral que o permeia. Encerrado os diálogos, fomos para o segundo momento.

Quadro 10 - Descrição dos exercícios de Biodança (8º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
<p>1º exercício:</p> <p>caminhar só, associando à ancestralidade (afro/indígena)</p>	<p>Proposta: caminhar só, fisiológico, com braços e pernas alternados (braço direito para frente, perna esquerda para frente), com olhos abertos e contemplando o chão. Simular o movimento que fazemos quando queremos ficar os pés na areia solta, sentindo a conexão com o chão.</p> <p>Significação afetiva-existencial: associando à ancestralidade (afro/indígena), que se conecta e respeita o chão que pisa, solo ancestral. Respeitando e se importando com a natureza. Respeito também pela caminhada que fez no passado, até o momento presente.</p> <p>Música: TEMPO velho. Intérprete: Douglas Germano. <i>In:</i> ESCUMALHA, 2019. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>2º exercício:</p> <p>dança rítmica a três</p>	<p>Proposta: em círculo, as pessoas buscam movimentos singulares, porém que se harmonizem com o restante do grupo. Com o decorrer do tempo, ocorre trocas entre os integrantes de outros grupos, assim havendo uma mudança de adaptação e continuidade no grupo novo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: exaltar o sentimento de coletividade e pertencimento a uma determinada comunidade, buscando uma harmonia com o grupo, respeitando sua saída e entrada nos ambientes e na vida de outras pessoas.</p> <p>Música: REZA forte. Intérprete: BaianaSystem; Bnegão. <i>In:</i> REZA Forte (BaianaSystem feat Bnegão), 2021. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>3º exercício:</p> <p>dança de contestação</p>	<p>Proposta: dança individual onde a pessoa bate os pés alternados com força no chão e com os pulsos cerrados e braços flexionados, faz um movimento com os braços de cima para baixo. Como se fosse bater ao mesmo tempo em uma superfície com força. Esse movimento propõe extravasar a raiva e indignação.</p> <p>Significação afetiva-existencial: extravasar o sentimento de raiva e indignação com algo injusto. Estabelecer empatia com o sofrimento daquelas pessoas que estão sendo injustiçadas, ou mostrar indignação com os preconceitos que sofrem no cotidiano.</p> <p>Música: A carne. Intérprete: Elza Soares. <i>In:</i> Do CÓCCIX até o pescoço, 2002. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>4º exercício:</p>	<p>Proposta: em círculo, aproximando-se de uma dança (ritual) indígena, na qual o giro ocorre com passos fortes e laterais, com um pé seguindo o outro paralelamente, enquanto segura as mãos da outra pessoa com os braços levemente flexionados para frente.</p>

roda guerreira	<p>Significação afetiva-existencial: estabelecer lentamente uma profunda conexão grupal e sentir a energia coletiva que flui quando se integra as demais pessoas do círculo.</p> <p>Música: OUTRA versão da música Kworo kango - Caiapó. Intérprete: Tiago Bueno. <i>In:</i> VENTO da Liberdade, 18 Out 2022. <i>Podcast.</i> Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>5º exercício:</p> <p>ninho da espécie</p>	<p>Proposta: deitados no chão, procurando conectar-se a outra pessoa por aproximação de alguma parte do corpo, de preferência perna, braços, cabeças ou pés, as pessoas fecham os olhos, mantendo-se quietas, relaxadas nesse vínculo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular o vínculo com o grupo, se aconchegar, recebendo segurança, conforto e cuidado. Despertar o sentimento de cuidado e pertencimento à espécie humana, respeitando as diferenças.</p> <p>Música: BENKI. Intérprete: Milton Nascimento; Leonardo Bretas. <i>In:</i> TXAI: 1990. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>6º exercício:</p> <p>encontros com abraços</p>	<p>Proposta: Lentamente vão caminhando para a pessoa mais próxima e antes de abraçar, olhar para essa pessoa por um instante, contemplando-a e depois se aconchegar no seu abraço.</p> <p>Significação afetiva-existencial: Vivência de conexão, respeito, vínculo e ternura com a outra pessoa independente de sua diferença.</p> <p>Música: DIÁSPORA. Intérprete: Tribalistas. <i>In:</i> TRIBALHISTAS, 2017. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>
<p>7º exercício:</p> <p>roda de celebração e em seguida dança livre só</p>	<p>Proposta: O grupo forma uma roda que gira e movimenta-se em harmonia com a música e a totalidade do círculo. Depois solta-se da roda e dança individualmente, mas não está só.</p> <p>Significação afetiva-existencial: celebração das diferenças, pela alegria e espontaneidade de encontrar-se em um grupo diverso.</p> <p>Música: ILÊ Aiyê. Intérprete: O Rappa. <i>In:</i> RAPPA-Mundi, 1996. Disponível em: Spotify. Acesso em: 08 out. 2023.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Iniciamos o movimento de Biodança com o caminhar só, percebi que estavam um pouco sem jeito, então pedi para que caminhassem em par, assim, o grupo ficou mais motivado. Reforço que percebi que gostam quando estão caminhando em par. Logo depois, fiz a dança em grupo de três, para promover o senso de coletividade. Precisei ajudar um grupo que inicialmente não conseguia encontrar um movimento em comum, mas logo conseguiram outras variedades dos movimentos. Depois fizemos a dança de contestação, foi bem difícil no início, pois algumas pessoas tiveram vergonha, algumas executaram o exercício com mais vigor, outras não.

Continuando nossas atividades, com a roda de ritmos indígenas (roda guerreira), em que geralmente há dificuldades de criar um ritmo sincrônico inicial, mas com o tempo conseguimos entrar em um compasso único e chegamos a uma boa harmonia. Houve uma pessoa que tinha uma grande dificuldade de acompanhar o ritmo, não conseguia fazer a batida no tempo da maioria.

Depois disso, pedi para deitarem no chão para fazer o ninho, próximos das outras pessoas, tocando em uma parte de alguém. Duas pessoas reclamaram do chão, mas não estava sujo, no entanto, arranjei um pano para deitarem em cima, pois uma delas queria ficar suspensa nas cadeiras e seria muito incômodo. Aparentemente, a maioria entrou em vivência, uma pessoa deitou-se em cima de parte do corpo de outra, porém, como parecia não estar incomodada, não intervi.

Depois, nos abraçamos e passamos para a última atividade, a roda de celebração. Demoramos para pegar o ritmo da música, percebi uma dificuldade em adaptar-se a alguns ritmos, acredito que são bem diferentes dos que gostam de dançar, porém, ao perguntar outra vez sobre as músicas, não fizeram comentários negativos. Quando a maioria conseguiu acompanhar o ritmo da música, pedi para dançarem só. Nesse momento, todas as pessoas mantiveram a animação. Após uma foto em grupo, encerramos nosso encontro com breves palavras sínteses sobre o encontro.

Figura 16 - Exercícios de Biodança (8º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa

5.10 Nono ciclo: driblar o individualismo

O objetivo do encontro foi destacar que nos esportes coletivos, assim como na vida, precisamos aprender a importância da colaboração e o conviver comunitário.

Iniciamos o encontro do dia 26 de outubro de 2023, com nove participantes e dez minutos de atraso, pois a sala de vídeo no horário anterior estava ocupada e depois de desocupada foi preciso tirar as cadeiras do centro para ocorrer as atividades corporais. Como o tema gerador foi futebol, resolvi fazer uma atividade mais dinâmica para conversar sobre esse assunto. Para isso, utilizei a brincadeira da batata quente⁵⁹ para conversar sobre o tema e utilizamos uma bola de futebol para isso.

A proposta era destacar o trabalho em grupo, a coletividade. Então, em círculo, a bola era transferida para cada participante enquanto a música era reproduzida, porém, ao ser interrompida, a pessoa que estava segurando a bola iria responder às perguntas elaboradas. Porém, podia solicitar ajuda das pessoas para discutir o tema.

A brincadeira deixou as pessoas agitadas e empolgadas e as conversas ficaram muito entrecortadas na gravação do áudio. Por esse motivo, trago então as perguntas e a síntese das respostas. A primeira foi: por que o futebol é o esporte preferido da nossa nação? Disseram que era porque os jogadores brasileiros eram bons e ganharam muitas copas do mundo. Questionei o porquê de o futebol ser o esporte mais praticado e não outro, mas insistiram nas mesmas respostas.

A próxima foi: o futebol feminino tem a mesma vantagem que o masculino? Responderam que ainda era pouco valorizado. Aproveitei e perguntei: o que isso demonstra? Disseram que era porque refletia o preconceito na sociedade contra as mulheres. Continuei: como o futebol tem lidado com as questões de racismo que ocorre no campo? Comentaram que muita gente deixa de torcer por um time devido à cor das pessoas, e que ainda há muitos casos que não conseguem evitar.

Continuei com o seguinte questionamento: o que acham que seria adequado para lidar com essa situação? Deram dicas violentas, como matar as pessoas racistas ou arrancar o dedo, como punição para jogadores que tivessem esse posicionamento. A próxima foi: como o futebol desenvolve o senso de coletividade? Responderam que sim, quando trabalham em

⁵⁹ Brincadeira infantil na qual, em roda, passa-se um objeto rapidamente para a pessoa ao lado enquanto uma música é tocada. Ao parar sua reprodução, a pessoa que está segurando a bola sai do círculo.

equipe, mas nem sempre acontece, tem jogador que joga sozinho, como foi citado o Cristiano Ronaldo.

Prossigui com outro questionamento: a alta competitividade no esporte colabora com a formação dos jovens? Disseram que a pessoa tem que cair na real, mas outras já defenderam que não é bom, pois essa situação deixa as pessoas com baixa autoestima, quando dizem que é inútil ou que não presta. Retomei com outra questão: Como pode ser desenvolvida a criatividade nesse esporte? Deram como resposta à ginga, os dribles, o estilo de gol, o samba, e as brincadeiras que os jogadores como o Neymar fazem no campo, pois são bem criativas. Finalizei com essa pergunta: como é o envolvimento dos times e dos jogadores profissionais com o incentivo ao consumo? Comentaram que eles utilizam os jogadores como garotos propaganda, por exemplo, pra vender camisa e a garotada acaba comprando os produtos.

Percebi que gostaram muito da brincadeira, pois as pessoas estavam bem descontraídas e riram bastante. Inclusive, muitas pessoas acabaram falando no lugar daquelas que deveriam responder às perguntas. Como reconheci que estavam ainda com muita disposição para brincar, incentivei a participarem da corrida dos colchonetes⁶⁰. Essa brincadeira foi bem mais animada que a anterior. Inclusive, pediram para fazer mais vezes. Foi muito engraçado, ficaram muito contentes com a brincadeira e no final o grupo saiu ganhando com o momento de descontração. Como o tempo estava muito apertado, partimos para os movimentos corporais da Biodança.

Figura 17 - Brincadeiras.



Fonte: dados da pesquisa.

⁶⁰ Brincadeira coletiva em que os grupos em pé ficam em cima de um colchonete na linha de partida e logo à sua frente, tem outro colchonete vazio. Na largada, todas as pessoas de cada grupo precisavam se transferir (sem pisar no chão) para o outro colchonete e colocar o que está livre em frente, fazendo a mesma troca até a linha de chegada.

Quadro 11 - Descrição dos exercícios de Biodança (9º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
<p>1º exercício: girar a dois.</p>	<p>Proposta: esse exercício é uma brincadeira de crianças que conheci como duran-duran, em que duas pessoas se seguram pelos braços e esticam, suspendendo o tronco para trás enquanto vão girando gradativamente mais rápido.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular a confiança nas pessoas, além de proporcionar momentos de diversão e descontração em conjunto.</p> <p>Música: CALDEIRA. Intérprete: Milton Nascimento. <i>In:</i> GERAES, 1976. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
<p>2º exercício: Jogo de sustentar a bola</p>	<p>Proposta: em círculo, uma pessoa, antes de passar a bola imaginária para outra, simula umas manobras criativas, e assim, a bola imaginária passa por todas as pessoas do círculo, possibilitando uma interação entre as participantes, assim como estimulando suas imaginações.</p> <p>Significação afetiva-existencial: despertar a criatividade e desenvoltura com movimentos diferentes, estimular a espontaneidade e a interação coletiva.</p> <p>Música: É uma partida de futebol. Intérprete: Skank. <i>In:</i> O SAMBA Poconé, 1996. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
<p>3º exercício: sincronização rítmica em par</p>	<p>Proposta: dançar livre em par, buscando uma sincronia com a outra pessoa e o ritmo musical.</p> <p>Significação afetiva-existencial: ver a outra pessoa em sua inteireza de ser humano, de respeito e empatia. Ir contra o movimento esportista que objetifica as pessoas atletas para o bem do mercado capitalista e que descarta quando necessário.</p> <p>Música: LIBERDADE dentro da cabeça. Intérprete: Natiruts. <i>In:</i> NATIRUTS Acústico no Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
<p>4º exercício: Caminhar em marcha</p>	<p>Proposta: em grupo, cabeça erguida, olhos abertos, as pessoas caminham confiantes em uma única direção, como se estivessem em marcha.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estabelecer conexão e empoderamento grupal. Permitir a sensação de fortalecimento ao perceber e sentir a energia coletiva que flui quando se integram as demais pessoas, lutando ou torcendo por uma causa em comum.</p> <p>Música: CONQUEST of paradise. Intérprete: Vangelis. <i>In:</i> 1492: CONQUEST of Paradise, 1992. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
<p>5º exercício: Grupo compacto</p>	<p>Proposta: em pé, o grupo busca um contato maior com todas, formando um círculo compacto de pessoas. Para que as pessoas consigam ficar unidas e seguras, precisam ficar com as pernas levemente flexionadas e abertas para manter o corpo estável nesse tempo.</p> <p>a outra pessoa, por aproximação de alguma parte do corpo, de preferência perna, braços, cabeças ou pés, as pessoas fecham os olhos, mantendo-se quietas, relaxadas nesse vínculo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular a potência da união pelo vínculo afetivo do grupo. Se aconchegar, recebendo calor, conforto e afeto. Despertar o sentimento de valorização dos afetos coletivos e de sua valorização e importância para o cotidiano.</p> <p>Música: SUO Gan. Intérprete: Eric Wyse. <i>In:</i> REFLECTIONS Volume 2 - 60 More Songs of Devotion, 2013. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
<p>6º exercício: posição de</p>	<p>Proposta: inicialmente, a pessoa faz uma posição de valor ao cruzar os braços na altura do peito em formato de X com os punhos cerrados. Inicia essa conexão consigo, vinculando à valorização de si mesma, e logo caminha ao encontro das pessoas, cumprimentando cada uma com esse gesto.</p>

valor	<p>Significação afetiva-existencial: atitude de poder em defesa do seu valor, da sua vida, do seu lugar. Vivência de conexão pessoal e coletiva pelo sentimento de valorização e respeito às pessoas e suas diferenças.</p> <p>Música: À primeira vista. Intérprete: Chico. César. <i>In:</i> AOS VIVOS, 1995. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
7º exercício: roda de olhar	<p>Proposta: o grupo forma uma roda com as mãos dadas e as pessoas buscam contemplar o olhar das outras.</p> <p>Significação afetiva-existencial: eu vejo você! Contemplação da vida, conexão e fortalecimento com a existência da outra pessoa. Não reproduzir uma lógica mercadológica que vê não a pessoa, mas um objeto, como alguém que me aproximo apenas pelo que pode me oferecer.</p> <p>Música: EMORIÔ. Intérprete: Sandra Portela. <i>In:</i> BANHO de fé, 2017. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>
8º exercício: roda de celebração com dupla no centro	<p>Proposta: o grupo forma uma roda que gira e movimenta-se em harmonia com a música e a totalidade do círculo, enquanto varia-se as duplas que dançam no seu centro.</p> <p>Significação afetiva-existencial: celebração do encontro, do que nos diferencia e do que nos aproxima, pela alegria e espontaneidade de encontrar-se em um grupo diverso.</p> <p>Música: PAÍS do futebol. Intérprete: MC Guime; Emicida. <i>In:</i> PAÍS do Futebol, 2013. Disponível em: Spotify. Acesso em: 24 out. 2023.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Iniciamos a Biodança também com uma brincadeira bem antiga, o duran-duran, para trabalhar a confiança na outra pessoa. Nessa hora divertiram-se bastante. A atividade seguinte tinha como propósito ativar a criatividade, simulando que estavam brincando com uma bola e jogavam para as outras pessoas. Nesse exercício, riram bastante e algumas pessoas fizeram movimentos bem criativos. A dança em dupla ocorreu bem animada. Seguimos com a marcha, onde comentei sobre a proposta em comum de uma torcida e comparei a grupos que se reúnem para lutar contra as injustiças e desumanidades. Lembrei-me da luta dos povos Pitaguaris, cujas terras estavam sendo cobiçadas por empresas que só visam o lucro.

Em seguida, percebi que o convite não incentivou a caminhada com esse propósito. E resolvi perguntar se alguém já havia participado de algum ato político, de uma marcha. Ninguém confirmou. Dessa maneira, resolvi trazer o exercício para o lugar em que se encontravam, para afetá-los. Comentei o quanto, naquele momento, eram pessoas corajosas por estarem naquele lugar. Afinal, o movimento corporal, a abertura para os diálogos e os afetos são aspectos pouco aguçados e valorizados nos espaços educativos.

Pode ser vergonhoso falar das nossas vulnerabilidades, se mostrar dançando para outras pessoas, além disso, abraçar e olhar nos olhos não são atos comuns e fáceis de iniciar, são atos de coragem dentro de um ambiente que pouco aborda as emoções e os sentimentos dos

jovens. Então pedi para marcharem pensando em como eram pessoas corajosas e destemidas por estar nesse espaço, desafiando esse ambiente, e que a força desse coletivo foi importante para continuarem essa caminhada. Assim, fiz o convite para marcharmos reconhecendo a potência e a determinação do grupo. A partir dessa fala, caminhamos com esses propósitos e o movimento e a postura das pessoas foram bem diferentes, dando as mãos às pessoas companheiras.

Depois disso, ficaram em um grupo compacto, onde busquei aproximar mais algumas pessoas, hora dava certo, hora não. Acabamos revezando quem ficava no centro e quem ficava fora do círculo. Foi lindo ver o cuidado com cada pessoa que estava no centro. Fiquei tão emocionada que saí e acabei tirando várias fotos.

Logo em seguida, fizemos o gesto de valor. Alguns inicialmente ficaram sem jeito, mas logo melhoraram o desempenho. Para ativar, fizemos o círculo de olhares que foi intenso e finalizamos com a dança em dupla no centro que foi animada. O clima do encontro estava divertido, no término do encontro, demoraram mais para sair da sala, mesmo sendo intervalo. Ficaram abraçando-se, dançando para a gravação do vídeo e tirando diversas fotos.

Figura 18 - Exercícios de Biodança (9º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

5.11 Décimo ciclo: conexão com a energia primordial

O objetivo do encontro foi promover o desaceleramento e a quietude que permite a transcendência. Estimular a conexão com a sacralidade da vida e com o primordial pela espiritualidade.

No início do encontro, que ocorreu no dia 31 de outubro de 2023, estava me sentindo alegre e confiante pelos processos que vivi com o grupo, pois sabia que teria um bom retorno, por ser o último dia dos encontros como intervenção de campo na escola. Organizei inicialmente as coisas na sala de vídeo, pois tinha enfeites para a festa do Halloween que o grêmio da escola estava organizando para o dia seguinte, quarta-feira. Apareceram 13 participantes, porém lamentei a ausência de algumas pessoas que eram assíduas, já que suas participações foram fundamentais na feitura desses encontros.

Iniciamos o encontro com uma merenda surpresa. O grupo ficou contente com a novidade. O tema escolhido foi religião, porém resolvi abordar através da espiritualidade, distinguindo-a das práticas religiosas ou pertencimento a uma religião específica, já que é um aspecto em comum em todas. Compreendendo a importância da espiritualidade para conceber o ser humano integrado ao cosmos e em complementaridade com a totalidade como caminhos para desconstruir a subalternidade, Azibeiro, (2018, p. 503) reconhece essa dimensão espiritual como “o estado de plenitude de presença, necessária para o equilíbrio, a partir da conexão consigo mesm@, com cada outr@, com a natureza, com o Cosmos”.

Já que apreciaram a meditação guiada, resolvi contemplar novamente essa ação no grupo com a essa temática. Assim, com tranquilidade e harmonia com o corpo, é possível chegar a uma circunstância de espiritualidade e transcendência que pode levar a um estado de plenitude com a vida.

Como da primeira vez, iniciei com o relaxamento por meio da respiração e do banho de luz⁶¹, para melhor percepção de cada parte do corpo. Utilizei uma meditação guiada cujo cenário foi uma praia, em que iniciavam deitadas na areia, ouvindo o som do mar e com os olhos fechados. Em seguida, sentavam, abriam os olhos, contemplavam inicialmente o mar e depois caminhavam até ele para molhar os pés. Ao longe, vê uma pessoa chegando ao seu

⁶¹ Visualização guiada em que a pessoa imagina receber um fecho de luz que passa lentamente em cada parte do corpo. Ao tocar essa região do corpo, além de proporcionar uma sensação de bem-estar, permite que ela fique mais relaxada. Criando proporcionalmente uma percepção corporal de calma e descanso.

encontro, e na companhia dessa pessoa especial, vivencia momentos de alegria e paz, proporcionando uma sensação de bem-estar, leveza, felicidade e tranquilidade. Depois, solicitei que alegremente se despedissem dessa companhia, retornassem ao mesmo local inicial, deitavam, fechavam os olhos e, aos poucos, encontram-se novamente nesse espaço escolar.

Terminando a meditação, solicitei que as pessoas expressassem o que sentiram nesse momento, além de escrever três palavras que resumissem o que foram para elas todos os encontros. Muitos se manifestaram através da leitura do que registraram para dizer como se sentiram na meditação. Diferente da última vez em que havia apenas mulheres e menos pessoas, nesse momento, poucas pessoas ficaram à vontade para comentar mais do que as palavras que escreveram no papel. Trago alguns relatos da descrição de como se sentiram nesse momento meditativo:

Participante/Jerimum: eu me senti muito bem, relaxei bastante, encontrei uma pessoa que não via há muito tempo... foi muito bom encontrar ela.

Participante/Bananeira: consegui relaxar sim. Eu fiquei olhando o mar, foi legal, ouvi o som do mar, ele me deixou tranquilo. Encontrei uma pessoa que gosto muito. Eu fiquei mais feliz, me deixou mais tranquila agora. Tô bem melhor agora.

Participante/Pitombeira: foi bom tia, mas não quero falar não, eu consegui encontrar uma pessoa e relaxar.

Participante/Cajazeira: eu consegui ficar bem, quando tava na praia, uma pessoa estava chegando, mas não chegou muito perto, e eu não consegui ver quem era porque saíam várias cores que brilhavam dessa pessoa e iluminava ao redor dela. Eu não consegui reconhecer, mas a presença dela me fez me sentir bem. Me deixou com uma sensação boa. Eu fiquei confuso porque não consegui saber que pessoa é essa. Foi diferente, nunca senti isso.

No final desse último relato, algumas pessoas disseram que era Jesus, mas a pessoa não confirmou. Ela deixou claro que sentiu algo, mas não sabia explicar melhor e parecia intrigada com o que aconteceu. Infelizmente, esqueci de registrar com fotografia a meditação, pois fiquei muito envolvida com a fala da meditação. No entanto, esse momento foi esplêndido, e também muito relaxante ao ver a sala repleta de pessoas que pareciam bem tranquilas, deitadas no chão, onde praticamente não havia espaço para mais ninguém.

Trago as palavras ou frases que expressavam sobre como se sentiram nos encontros: eu me senti muito envergonhada - depois eu me senti bem - hoje eu estou bem; alegre - carinho - bem-estar; feliz - dancei muito - bem comigo mesma - alegre; confortável - bem comigo mesma - alegre - em paz; alegria - verdade - carinho - calma; eu me senti triste, mas, ao mesmo

tempo, bem - trouxe paz (acredito que esse se referia ao momento de relaxamento); confortável - em paz - feliz com meu corpo; senti bem no grupo - bem feliz - fiquei bem comigo; relaxante - espiritual - inspirador; relaxante - timidez - divertido; relaxador - ótimo - bem-estar; relaxada - feliz - eu achei muito divertido; alegria - paz - bem com meu corpo. Com o final dos comentários, seguimos adiante com os exercícios de Biodança.

Figura 19 - Círculo dialógico e suas expressões (10º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 12 - Descrição dos exercícios de Biodança (10º ciclo)

CRONOGRAMA DOS EXERCÍCIOS DE BIODANÇA	
1º exercício: roda de integração	<p>Proposta: roda inicial para acolher e integrar o grupo.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular a celebração e a alegria do encontro, proporcionar momentos de descontração inicial.</p> <p>Música: O si Keka. Intérprete: Kaissa. <i>In:</i> LOOKING There, 2005. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
2º exercício: caminhar com encontros	<p>Proposta: caminhar individualmente, porém com pequenos encontros que podem surgir de formas variadas, como um olhar, um toque nas mãos, um abraço ou até mesmo uma pequena caminhada.</p> <p>Significação afetiva-existencial: caminhar com fé, acreditando no seu potencial, na importância da sua vida. Dizer sim ao mundo, mesmo que o mesmo às vezes diga não. Agraciar aquelas pessoas que encontramos no caminho.</p> <p>Música: ANDAR com fé. Intérprete: Margareth Menezes. <i>In:</i> PARA Gil & Caetano, 2015. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
3º exercício: anjo	<p>Proposta: uma pessoa dança livre com os olhos vendados, enquanto a outra pessoa da dupla cuida para que não se machuque ou se esbarre em algo ou alguém.</p> <p>Significação afetiva-existencial: entrar em conexão com o meu íntimo ao ampliar os outros sentidos sem a percepção da visão. Apoiar outra pessoa, cuidando de seu bem-estar, ajudando-a, a crescer, também se permitir ser cuidada por outra pessoa, estimulando a confiança.</p> <p>Música: ASAS. Intérprete: Maskavo. <i>In:</i> ASAS, 2001. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
4º exercício: trenzinho	<p>Proposta: em fila, formando um trenzinho, o grupo busca uma maior aproximação e cria um ritmo mais calmo. O ritmo do grupo será conduzido pela música e a pessoa que está na frente, conduzirá o trem.</p> <p>Significação afetiva-existencial: o amor é o lugar do afeto. Precisamos nos amar, para ser capazes de amar as outras pessoas. Promover conexão afetiva pelo conforto do encontro com a outra pessoa, pelo aconchego. Possibilitar a sensação de bem-estar pela integração.</p> <p>Música: NAYAMBING blues. Intérprete: Sine Calmon; Morrão Fumegante. <i>In:</i> FOGO na Babilônia, 1997. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
5º exercício: tocar as mãos	<p>Proposta: No chão, sentadas em pequenos grupos, as pessoas colocam suas mãos no centro e as acariciam levemente.</p> <p>Significação afetiva-existencial: estimular a carícia como maneira de demonstrar nossos afetos. Despertar o cuidado, o carinho e o respeito pelas pessoas, assim como acolher tais aspectos em nosso cotidiano.</p> <p>Música: MAIS bonito não há. Intérprete: Milton Nascimento; Tiago Iorc. <i>In:</i> MAIS bonito não há, 2017. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
6º exercício: Posição Geratriz de receber e agradecer	<p>Proposta: individualmente, a pessoa abre os braços e levanta para o alto, em posição de graças, logo em seguida, abaixa os braços e põe as mãos no peito em posição de intimidade. Esse gesto deve se repetir calmamente, seguindo o ritmo suave da canção.</p> <p>Significação afetiva-existencial: incentivar a atitude de receber as graças e agradecer por elas. Estarmos abertas para compreender a magnitude das bênçãos que recebemos todos os dias (que podem estar em coisas bem simples e complexas ao mesmo tempo) e ser gratas por elas.</p>

	Música: ORAÇÃO para São Francisco Intérprete: Tim Rescala. <i>In:</i> VELHO Chico (música original de Tim Rescala), 2016. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.
7º exercício: encontro com abraços e roda de embalo	Proposta: as pessoas encontram-se com abraços e logo depois vão se integrando na roda, em que se juntam pela cintura, formando um círculo que se embala calmamente. Significação afetiva-existencial: reconhecer a sacralidade da vida. Ser grata pela presença das outras pessoas em sua vida. Contemplação da vida, conexão e fortalecimento com a existência sagrada da outra pessoa. Música: MAIOR. Intérprete: Dani Black; Milton Nascimento. <i>In:</i> DILÚVIO, 2015. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.
8º exercício: roda de celebração com uma pessoa no centro	Proposta: o grupo forma uma roda que gira e movimenta-se em harmonia com a música e a totalidade do círculo. Enquanto isso, uma pessoa dança no centro e é também agradada com as bênçãos das outras. Significação afetiva-existencial: celebração da vida, da sua sacralidade. Reconhecer-se como ser de luz, ofertando bênçãos aos outros seres. Música: REZA. Intérprete: Maria Rita. <i>In:</i> AMOR e música, 2018. Disponível em: Spotify. Acesso em: 29 out. 2023.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Iniciamos esse momento dos exercícios de Biodança aquecendo com uma roda inicial, demoraram um pouco para entrar no ritmo da música, mas chegamos progressivamente a uma sincronia musical. Em seguida, fizemos caminhadas com encontros que pareceu complicado buscar formas diferentes de se encontrar, a maioria resolveu pegar nas mãos e caminhar, outras duplas foram ousadas ao utilizar o abraço nesse momento. A vivência do Anjo ocorreu satisfatoriamente, a sintonia com a pessoa que guiava não foi difícil para as duplas.

Fizemos um trezinho que foi bem conduzido pelo grupo. Como o ritmo era mais calmo, conseguimos uma harmonia coletiva mais fácil. Dando sequência aos cuidados e aproximação, seguimos com o toque das mãos em grupo. O objetivo era reconhecer que nossos carinhos, nossos toques também curam, pois ajudam a nos sentirmos bem. Ficaram também pouco à vontade com essa atividade. Fui em alguns grupos que apresentavam maior resistência ao toque, para criar uma maior conexão entre as pessoas integrantes. Comentei sobre a importância da carícia em nossas vidas. Alguns grupos estavam mais à vontade, outros ficaram muito intimidados. Percebi também que a posição de roda sentado não ajudou muito com a aproximação.

Depois, o exercício do abraço foi bem tranquilo, estavam mais à vontade com esse vínculo. Em seguida, nos encontramos na roda com os braços na cintura para ativar o grupo progressivamente, foi um momento muito forte. Os olhares eram mais duradouros e pareciam mais confiantes. Finalizamos com uma roda de celebração em que uma pessoa ficava no centro

para ser abençoada pelas pessoas da roda, porém esse gesto se transformou em palmas e, mesmo assim, foi um momento intenso e animado.

O encontro finalizou com as pessoas bem alegres, contentes, com muitos abraços e pedidos para que as atividades não acabassem. Alguns perguntaram por que não poderia continuar, expliquei que precisava me concentrar na escrita da pesquisa, pois os encontros demandavam muito tempo para organização. Fiquei muito feliz e realizada com as atividades. Saí da escola com uma grande alegria e satisfação com o propósito da pesquisa, porém, um pouco desapontada por não lembrar de registrar a meditação.

Figura 20 - Exercícios de Biodança (10º ciclo)



Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, trago alguns trechos das entrevistas feitas em dois momentos da pesquisa de campo. A primeira ocorreu no dia 14 de setembro de 2023, depois do quarto encontro, e a última no dia 26 de outubro de 2023, logo depois do nono encontro. Na primeira entrevista, questiono se existem na escola práticas educativas corporais fora da disciplina de educação

física (1), e o que acham sobre ter esse tipo de atividade nas ações escolares (2). A seguir, apresento a transcrição dos trechos gravados desses momentos:

Participante Gergelim: [...] (1) somente o mental. [...] (2) Seria muito bom pra gente sentir melhor com o corpo da gente... se aproximar mais das outras pessoas, né!

Participante Mandioca: [...] (1) não, não. [...] (2) Muito bom se tivesse mais, pra não ficar só sentada na sala.

Participante Bananeira: [...] (1) não, não tem! [...] (2) Seria bom. pra gente se conhecer melhor, conhecer nosso corpo também, né!

Participante Jerimum: [...] (1) só educação física mesmo. [...] (2) É uma forma de a pessoa conhecer mais o outro, e tal, mais no grupo, né! Junto com a galera.

Participante Cajueiro: [...] (1) Era pra ter, né! Mas... a escola não tem essa estrutura toda pra ter. Nem a estrutura pra ter a gente tem aqui dentro. No próximo ano, eu quero ver como é que vai ser. Vai ter dois anos integral, o primeiro ano integral e o segundo ano integral. (2) Muito bom se tivesse, a gente precisa, né!

Como respostas recorrentes, tivemos a negação de atividades corporais no ambiente escolar. Uma pessoa descreveu que as atividades corporais estão restritas às aulas práticas de educação física e todas as pessoas reconhecem a importância e a necessidade dessas atividades no ambiente escolar. Segundo suas explicações, suas práticas colaboram com os seguintes aspectos: ter uma maior percepção do corpo; conhecer melhor a si ao mover e sentir o corpo; interagir, aproximar-se e conhecer mais as outras pessoas; evitar o desânimo, e a inatividade escolar (pois ficam sentadas nas cadeiras nos dois turnos). Em seguida, apresento fragmentos da entrevista, em que se expressam sobre como se sentem no ambiente escolar.

Participante Gergelim: [...] eu começo a ficar suada, minha cabeça ela fica... muito zonza, eu fico zonza demais. [...] acho que é a forma como as pessoas me tratam, as pessoas não me tratam muito bem [...] fico péssima, as pessoas não conversam comigo, eu também não converso com as pessoas, às vezes eu escuto as pessoas tirando onda com a minha cara, zoando, aí o cabelo dela, o óculos dela, o aparelho dela, o sapato dela, a roupa dela, parece que ela só tem essa roupa pra ir pra escola.

Participante Cajueiro: [...] eu me sinto preso. Dá vontade... dá vontade de gritar. Não sei por quê, mas deu vontade. A única coisa que eu gosto de vir mesmo é pra comer, venho pra comer. Por isso que eu vou esperar o almoço.

Participante Cana-de-açúcar: [...] eu me sinto sozinha na escola, eu me sinto sozinha porque não tem ninguém pra conversar, nem desabafar, a L. tem o namorado dela e é isso.

Participante Mandioca: eu acho que eu me sinto... eu nem sei uma palavra, eu me sinto...

Pesquisadora Milho: tu se sente feliz estando na escola?

Participante Mandioca: não, porque eu não sou amiga de muitas pessoas.

Pesquisadora Milho: e por que não?

Participante Mandioca: porque as pessoas que eu tento ser amiga... não gostam de mim.

Pesquisadora Milho: mas como é que você sabe? Elas deixam isso claro ou é você que acredita nisso e aí acaba se distanciando?

Participante Mandioca: elas deixam claro.

Participante Bananeira: [...] alguns momentos bem e outros ruins, por causa que tipo assim, na minha sala, tem pessoas que não gostam de mim, que é os meninos, nenhum... a metade não gosta de mim. Aí falam mentira de mim, aí a professora acredita nessa mentira, e tipo, eu me senti desconfortável porque ela não acreditou na minha palavra.

Participante Jerimum: [...] antes eu tava achando mais ruim né por causa do integral. Estresse, muito estresse né por causa de passar o dia todinho numa escola.

Nessas respostas, encontramos alguns aspectos que prejudicam o bem-estar no ambiente escolar, ocasionando na maioria dos interlocutores um desconforto pela ausência ou presença de determinados fatores. Dentre eles, há nitidamente um relato de violência ocasionada por atos racistas antinegro, quando a pessoa expressa que não é bem tratada por outras pessoas nesse espaço e principalmente por tornar-se alvo de atos de desprezo e zombaria frequentes, que chegam até a ocasionar sintomas físicos de tontura e transpiração em excessos nos pés e nas mãos. Provavelmente, esses sintomas são ocasionados por questões psíquicas relacionadas a essas situações agressivas. Essa pessoa infelizmente esteve conosco poucas vezes nos encontros, pois estava constantemente ausente da escola. Esse caso reflete bem os danos ocasionados às pessoas negras e a repercussão desses atos em sua vida escolar, prejudicando sua formação e sua interação social.

Outro relato que chama atenção é o incômodo de uma das pessoas, por não se sentir bem a ponto de querer gritar, como forma de desabafo. Entendo como uma maneira de expressar a dor do aprisionamento frequente do corpo que somos nesse sistema e estrutura escolar que enclausura a espontaneidade corporal da juventude. Pela abordagem educativa excessivamente racional, inclusive, dentro de ambientes apertados, quentes, não atrativos e muito menos criativos.

Seguindo novamente com as entrevistas, agora no momento posterior, apresento os trechos em que responderam sobre como os encontros estavam ajudando a lidar com o corpo na escola.

Participante Mangueira: [...] sim, eu me sinto melhor comigo agora.

Participante Bananeira: Sim, em alguns momentos... tipo, tem uma hora, tem uma roupa que eu não gosto muito, aí eu tô começando a usar elas e tô, tipo, gostando mais de mim. Tipo aquelas blusas mais coladinhas assim, porque eu tenho tipo umas gordurinhas aqui, aí eu não gosto muito, só que agora eu estou um pouco mais solta. [...] o abraço que a gente deu hoje, né, que a senhora falou pega na cintura, antigamente eu não gostava, eu deixava a mão da pessoa aqui, mais é que agora, é como eu disse, eu tô mais livre. Antes, eu ficava direto: ai, eu tô gorda. Mesmo não tando, ou então eu ia muito pela cabeça dos outros... ah, ganhou uns quilinhos mais, né! Aí eu ficava com isso na cabeça. Agora, hoje em dia, o povo fala, fala e eu não tô nem aí, que o corpo é meu, e eu me sinto bem com meu corpo.

Participante Cajueiro: [...] não tá do mesmo jeito.

Participante Pitombeira: bem melhor, inclusive com meu corpo. Eu lembro que no começo eu nem gostava de sentar no chão, porque eu não tinha costume, né...aí agora eu sento sem problema nenhum... e... é bom.

Participante Jerimum: [...] agora na maioria das vezes eu me sinto bem, mas às vezes eu me acordo e me sinto tão mal, que acaba me afetando na escola. [...] de não me reconhecer no meu corpo.

Em geral, os encontros puderam proporcionar melhorias nas relações com seu corpo, mesmo que pequenas para algumas pessoas, mas que fazem diferença em seu cotidiano. Seja quanto a se conhecer melhor, respeitar e sentir-se bem com o corpo ou mudar formas de agir e pensar, como foi o caso da pessoa que reaprendeu a sentar no chão, e acrescento aqui, o gesto de abraçar e reconhecer que merece amor e cuidado. Aproveito para registrar também seus relatos sobre como se sentem nos encontros (1) e se houve alguma repercussão dos encontros no ambiente escolar (2). Seguem adiante essas expressões:

Participante Bananeira: (1) [...] muito bem, no final a gente fica mais aliviada. [...] (2) Como eu falei nas amizades, né! Mudou a forma de eu me comunicar com elas. Eu era mais quieta na minha, eu só concordava, só falava não.

Participante Mandioca: (1) [...] estou me sentindo bem, tô me sentindo confortável. [...] (2) Eu tô aprendendo muito sobre mim mesma, né! De ter mais paciência com as outras pessoas. Eu me aproximei bastante de pessoas que eu nem queria perto, nem nada.

Participante Mangueira: (1) [...] muito alegre. [...] (2) Eu converso mais com as pessoas, demonstro mais meus sentimentos.

Participante Cajueiro: (1) [...] me sentindo bem. [...] (2) Tá um pouco mais tranquilo.

Participante Jerimum: (1) [...] tem dia que eu tô mais na minha, tô calada, aí eu pego, me solto, aí eu já volto pra cá pra escola, mais já, já outra coisa e não a que foi pra quadra. Mais aliviada, mais solta. [...] (2) Agora sou mais tranquila, mais leve, mesmo nos dias que não tem. Agora eu tô menos estressada né, com os encontros já deixou tudo mais tranquilo, deixou nós mais... uma aula diferente, sem tá copiando, olhando pra uma lousa.

Participante Pitombeira: (1) [...] ah! É muito bom, eu me sinto bem lá, relaxada e também alegre. [...] (2) Eu me sinto melhor, tenho mais amigas hoje.

Nesses trechos, é possível observar que os encontros permitiram que as pessoas participantes se sentissem bem, aliviadas, confortáveis, soltas, relaxadas e alegres. Permitindo compreender que os encontros e o grupo estavam colaborando para que estivessem à vontade e bem no espaço escolar, aflorando então uma aprendizagem e produção de saber em que estejam inteiras e possivelmente sem as máscaras sociais que nos impomos nesses processos. Quanto à repercussão dessas atividades no ambiente e convívio escolar, é perceptível a maior abertura para a aproximação e a interação com outras pessoas, maior paciência para lidar com elas, mais demonstração de sentimentos, menos estresse e mais tranquilidade nesses espaços. Cada fator apresentado é de grande significância para gerar novas maneiras de conviver e estar nesse ambiente e nos demais em que estiverem, principalmente, pela abertura para novas amizades a favor de um espaço de afetividade.

Em vista desses sentidos, dedico a próxima seção à confecção das análises a partir das descrições, reflexões dos nossos encontros e dos outros dados da pesquisa.

5.12 Colheitas da Práxis corporal eco-relacional: interpretações dos sentidos

Dessa trajetória de relações entrelaçadas de sentidos e afetos que brotaram dos saberes, dos sabores, dos sentidos das falas, dos gestos, do toque, dos movimentos que alimentam um saber intercorporal sensível e coletivo trago a interpretação do entrecruzar das compreensões que ganharam contornos em minhas práxis nessa pesquisa/semearia. Nesse movimento nutrido pelas propostas da PER, abordo não apenas a metáfora do cultivo, mas também da teia, da inextricável trama coletiva ampliada pela percepção da totalidade de relações interatuantes e multidimensionais que uma pesquisa dialógica, nessa proposta engajada, pode conter (Figueiredo, 2022).

Essa pesquisa-roçado se propõe a compreender as relações dinâmicas da complexa

totalidade humana por meio da visão da Perspectiva Eco-Relacional, e por isso, em busca da superação das fragmentações e das limitações das pesquisas quantitativas, encontra na Análise Textual Discursiva de Moraes (2003) uma metodologia dialógica capaz de atribuir, às leituras dos dados significantes, novos sentidos e significações.

As fundamentações para análises desse estudo têm como base a pesquisa qualitativa, e como pesquisadora, nesse trabalho de investigação e estudos, assumo-me como autora das interpretações que construí, partindo dos fundamentos teóricos e metodológicos por meio das abordagens da Pesquisa Engajada. Esta, por sua vez, foi a ponte que edificou as interações afetivas construídas na pesquisa de campo e permitiu um ambiente reflexivo, crítico, emocional, criativo e afetivo de relação, onde aprendizados e construção de conhecimentos foram possíveis. Aspectos que também implicaram nas compreensões singulares e emotivas que fiz a partir do meu olhar de pesquisadora, educadora, plantadeira, mulher e mãe.

A proposta de análise de Moraes (2003) surge a partir de três ciclos, cujo primeiro é a desmontagem dos textos em unidades temáticas, conhecida como *unitarização*. Em seguida, tem-se o estabelecimento de relações dessas unidades, que se chama *categorização*. E o terceiro ciclo é a captação do novo por uma nova compreensão da totalidade envolvida, um produto da nova combinação dos processos anteriores, entendida como *comunicação*. Desses ciclos, emergem novas compreensões criativas e originais baseadas na *auto-organização*. Esse pesquisador nomeia metaforicamente essa análise como *tempestade de luz*, por entender que emerge de todos os dados complexos e caóticos como “flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados” (Moraes, 2003, p. 191-192).

Diante dessa trama de partilha e construção de saberes diversificados que emergiram da pesquisa de campo, necessitamos de outros olhares que muitas vezes não podem ser defendidos somente a partir de argumentos racionais, senão do emocional, afetivo, espiritual e intuitivo, a que devemos também enfatizar nosso apreço nas práticas educativas/científicas. Por medida de coerência, semeiei um método qualitativo guiado pela abordagem da pesquisa engajada, afinal a Práxis corporal eco-relacional é permeada de rodas dialógicas semeadas afetivamente.

Por esse motivo, sei que as representações simbólicas categoriais que aqui trato não dão conta desse universo de percepções, registradas na memória do sensível, que surgiram desses encontros, e inclusive, incapazes talvez de adaptar-se à escrita científica. Por tal feita, por vezes, trago também a linguagem poética para poder, com sua maneira, alcançar níveis

subjetivos e emocionais cuja linguagem científica geralmente ceifa.

No próximo passo, diante da interpretação e das significações amparadas nas rodas dialógicas, na observação participativa, nas imagens dos vídeos e fotografias, nas entrevistas e nos questionários, trago as similaridades das unidades temáticas de sentidos gestadas nas várias manifestações expressivas, sejam elas pela fala, escritas, silêncio, gestos, movimentos, desenhos. Parte-se desses agrupamentos temáticos para se construir os campos categoriais como forma de colheita, de reunir simbolicamente a totalidade dos frutos e sementes coletivos, gerados e compartilhados nesse plantio-investigativo.

Por essa situação e também pelas lentes subjetivas em que se apoiam nossas percepções existenciais, por mais que busquemos ser fieis aos desígnios das pessoas autoras participantes, minhas interpretações podem não contemplar sua total autenticidade, pois, “cada palavra utilizada possui uma denotação que é mesma para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é única para cada um (a)” (Boal,1977, p.147, *apud* Gauthier *et al.* 2001 p.81).

Nessa procura por interpretar, não carrego certezas, resultados ou conclusões, mas um processo em constante construção diante de um olhar inquieto de educadora que requer novas significações para o fazer educativo/criativo que opta por Práxis educativas dialógicas politicamente comprometidas com uma educação pública de qualidade e pela valorização, respeito e emancipação das vidas e dos territórios nos Bairros negros. Afinal, “respeitando os sonhos, as frustrações as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada” (Freire, 2020d, p. 35).

Dessa maneira, seguimos adiante, apresentando as sínteses (campos categoriais) das nossas culturas que se agruparam em três colheitas: os saberes/aprenderes corporais, a coletividade e a alegria. Mesmo que separados por questões didáticas, compreende-se que esses campos categóricos, que aqui trago como colheitas, são agregados por meio dos intercâmbios dialógicos relacionais, do contrário, aprisionamo-nos ainda nas armadilhas cartesianas, ao invés de integrá-los a uma visão holística.

5.12.1 Primeira colheita: as sabedorias que rodopiam no corpo que somos

Uma educação multidimensional precisa cultivar os **saberes/aprenderes corporais** (primeiro campo categórico). Necessita dialogar com as riquezas que as diferenças estimulam,

redescobrir-nos inteiramente para não nos apequenar ou nos aprisionar em gestos mecânicos e instrumentais. É vital circular por entre os sentidos e os afetos das nossas estações, aflorando, a cada ciclo, novas significações. Por isso, não nos cabe, como aprendizes/educadores da vida, acomodar, apequenar e muito menos apertar, num canto qualquer, para aos poucos secar o corpo/vida que somos.

Portanto, educar é dar sentido à vida, e não lhe tirar os sentidos, como nos lembra Rubem Alves (1998 *apud* Duarte Jr., 2010, p. 126-127), com suas sábias palavras: “a filosofia, a ciência, a tecnologia... cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo”.

Partindo desse pressuposto, conforme fui coletando os posicionamentos das pessoas participantes dos ciclos que ocorreram na escola, foi possível confirmar a deficiência e a pouca utilização e valorização desse olhar educacional para práticas educativas corporais durante suas permanências de dois turnos na escola. Essas atividades eram restritas às aulas práticas de educação física, porém, sua ausência ocorreu em determinados períodos por falta de espaço escolar disponível para sua prática. Essa falta foi acompanhada pela insatisfação da juventude, pois além de estar envolvida diretamente com o bem-estar da mesma, essas práticas educativas são fundamentais para promover aprendizados significativos e integrados na escola.

Dentre os vários conceitos incoerentes que aprendemos, mediante a lógica patriarcal-judaica-cristã, temos a ideia do corpo como elemento que nos limita, mesmo que nossas experiências vitais só sejam possíveis a partir dele. Assim, em nossas rodas, quando resgatamos o corpo que somos pela vasta possibilidade que tivemos de nos reconectarmos com a vida, tão desabitada nesse sistema-mundo-moderno, abriu-se, então, para uma compreensão de existência para além de nós. Afinal, “o objetivo do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor” (Alves, 2012, p.127).

No entanto, voltada para alimentar os saberes humanos, a escola desvincula o corpo discente desse processo, ou olha para essa dimensão de modo esporádico, limitando-o muitas vezes as capacidades motoras. Perdendo, desse modo, uma consciência corporal essencial para produzir mudanças de comportamentos na maneira de ser e estar no mundo. Oliveira (2004, p.84), tratando desse assunto, afirma:

o corpo do aluno, convidado a ser “ausente” nas salas de educação das escolas, reflete o equívoco pedagógico pelo qual passa a educação brasileira. A “seriedade” da sala

de aula, afasta o aluno das vivências corporais necessárias para o desenvolvimento de suas capacidades enquanto humano. [...] Dessa forma, não há educação sem movimento.

Nos momentos de interações do grupo aprendente, a escola tornou-se um lugar de liberdade, um espaço/tempo afetivo que pouco a pouco estimulou vínculos pelo acolhimento, cuidado, alegria e descontração que permitiram a construção coletiva de saberes de experiências, associados a outros saberes corporais diversos que permitiram novos aprendizados que partem dos sentidos, movimentos, afetos, emoções, cognição, percepção e que se externam em várias formas de expressões por diversas linguagens.

Esses saberes corporais agregaram níveis diferentes de consciência, tais como biológico, psicológico, social, ecológico, espiritual e cósmico. Dentre as dimensões envolvidas nas Práxis corporais eco-relacionais, destaco aprendizados e saberes que surgiram da conexão consigo (eu), pela consciência biológica e psicológica que, na verdade, não se constrói sem a participação de outro ser (tu)⁶², ficando então (eu/tu); a conexão com o lugar, ambiente em que se vive, que entendo como corpo-território e por fim, a conexão com o cosmo, que, na verdade, amplia-se para uma compreensão para além do mundo físico, agregando também os vínculos espirituais/transcendentes e que aqui trago como ancestralidade.

Na busca por sintetizar essas multidimensões em um só termo, creio que a proposta afro-referenciada de cosmopercepção não apenas agrega tais fatores, como os amplia. Afinal, segundo Linconly Pereira (2021, p.82):

compreendi, a partir da cosmologia Nagô-Yorubá, que nossas influencias corporais não são apenas determinações genéticas ou do meio de interação social que vivemos no aiye [vida na terra], mas trata-se também de elementos que ainda não foram explicados/compreendidos pela ciência empírica moderna e cartesiana.

Nos momentos iniciais de ambientação corporal, nas reflexões dos Círculos dialógicos, nas vivências em Biodança, nas brincadeiras e nas visualizações criativas esses aspectos surgiram direta e indiretamente, proporcionando a partir dessas relações a compreensão da totalidade, interação e complexidade da nossa identidade.

Como parte de uma atividade educativa corporal para a integridade humana, os exercícios de Biodança mostraram-se como grandes ferramentas coletivas para aperfeiçoar nossos sentidos, reconectando nossa existência, reconhecendo nossas potências, assim como

⁶² Compreende-se o termo tu não apenas os seres humanos, mas todos os seres e elementos que o circundam.

reconhecendo a beleza da vida e suas potencialidades, aspectos geralmente reprimidos socialmente. Para essa missão, o movimento foi um elemento essencial. E concordo com Toro (1991, p.11) quando afirma que:

es importante esclarecer que la danza, en su sentido original, es movimiento pleno de sentido [...] es un movimiento profundo que surge de lo más entrañable del hombre [ser humano]. Es movimiento de vida, es ritmo biológico, ritmo del corazón, de la respiración, impulso de vinculación a la especie, es movimiento de intimidad. La danza es, por lo tanto, la celebración de nuestra comunidad con los hombres [seres humanos] y de nuestra legítima alegría de vivir. Cada persona, acaso sin estar demasiado conciente de ello, está danzando su vida.

Afinal, nas vivências, cada movimento/gesto/dança era associado a uma percepção/reflexão que combinada com as sensações, emoções e sentimentos permitia gerar a cada ação espontânea do movimento uma investigação íntima, possibilitando uma renovação existencial (Acácio e Santos, 2017, p.49). Era visível, ao final dos encontros, a expressão das pessoas mais alegres, animadas, espontâneas, e também mais aliviadas do que quando chegaram. Até mesmo em alguns encontros tivemos a oportunidade de tirar fotos antes e depois dos exercícios e com isso, era facilmente perceptível reconhecer o último registro do grupo pela maior aproximação, posturas mais descontraídas, feições bem mais animadas, e disponibilidade para sair no registro, pois algumas se recusavam a aparecer no primeiro momento.

Desse modo, através desses movimentos dialógicos, entrávamos em maior contato com a nossa presença não apenas quando abraçávamos a nós mesmas, mas principalmente quando nos encontrávamos com outra pessoa. Isso ocorria também quando expressávamos em imagens e frases como nos sentíamos; por meio das falas sobre nossas experiências; quando caminhávamos sentindo a integridade do corpo no movimento; assim como nas danças individuais e coletivas; nas visualizações criativas com atenção a respiração e o repouso do corpo, priorizando o contato com nossa presença, que geralmente é negligenciada pela correria do cotidiano. Esse olhar interiorizado oferece maior abertura para entender melhor quem realmente somos, o que queremos, e que escolhas e ações podem ser mais coerentes com nossas existências.

A disponibilidade e coragem para entrar em contato com a plenitude da vida pelos saberes corporais foi uma das características das pessoas envolvidas no grupo, afinal, diante das acomodações e limitação impostas em que nos adaptamos, essas ações nos colocam em desafios afetivos constantes que geralmente preferimos reprimir. Por isso, nessa sensibilidade retraída

em que nos encontramos, atos que nos levam à inteirice humana exigem ânimo, pois, assim como Paulo Freire (2020b, p. 131) nos reporta:

é na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Essa ação não se faz desconectada do nosso vínculo com o tu (outra pessoa ou seres) que fazem parte desse nosso convívio e que por suas diferenças, são responsáveis também pela nossa feitura, afinal “a vivência primordial do sentir-se vivo fortalece e permite a revelação da identidade como algo único e conectado a tudo o mais (particularidade-universalidade, imanência, transcendência)” e, por esse percurso, “encontramos a identidade como expressão de uma totalidade e não de partes de si mesmo” (Góis, 2002, p.57).

Ao nos vincular com os sentidos, as emoções, as sensações internas e externas que permeiam nossa existência, reconectávamos com o que nos pertencia, sendo também esse corpo lugar de expressão do ambiente, da cultura, da política, das tradições, dos costumes, da história do chão que piso e convivo e que se incorpora numa consciência sócioterritorial. “A identidade é formada e transformada no ciclo de vida, na relação tempo e espaço, processando as vivências dos indivíduos e tendo o meio cultural constituindo parte do processo onde absorvemos a cultura de maneira consciente e, também, inconsciente” (Júnior, 2021, p.11).

Desse modo, ao respeitar e valorizar a presença e as expressões de cada participante do grupo, indiretamente, estávamos respeitando e valorizando também seu espaço, já que “cada grupo social tem sua própria forma de se comunicar sem o uso da palavra, constituindo um território social que o identifica e integra com seu meio” (Gauthier *et al.*, 2001, p.74). Dessa maneira, esses saberes plurais aprendidos pela convivência coletiva que foi possível nesse espaço, expressavam-se de diversificadas maneiras em todos os momentos do grupo, trazidos também pelas discussões que surgiam a partir das reflexões sobre nossas existências e experiências de vida.

Nos exercícios de Biodança, a dimensão territorial era acentuada ao alimentar os movimentos com reflexões pessoais. Assim como fazíamos, quando caminhávamos, pois ao pisar no chão reconectávamos com os espaços de convívio, com os antepassados e com as experiências desse chão. Vinculávamos também a expressão do corpo pelos círculos de embalo que fazíamos associados à comunidade que nos acolhe e também nos movimentos espontâneos,

em que demonstrávamos parte do que somos, como estamos e de onde vimos. Encontrava-se esses saberes nas singelas expressões, pois, segundo Martins (2023, p.22):

em tudo que fazemos, expressamos o que somos, o que nos impulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade. Nossos mínimos gestos e olhares, as eleições de nossos paladar e olfato, nossa auscultação e resposta aos sons, nossa vibração corporal, nossos torneios de linguagem, nossos silêncios e arrepios, nossos modos e meios de experimentar e interrogar o cosmo, nossa sensibilidade; enfim, em tudo que somos, e nos modos como somos, respondemos a cosmopercepções que nos constituem.

Repensar a importância dos saberes desse corpo-território na escola, enraizado aos saberes locais e particulares é reconhecer a importância de uma educação contextualizada, de um educar-aprender que não está apenas envolvido em trazer a realidade da comunidade escolar, mas problematizá-la e ressignificá-la para valorizá-la e respeitá-la, assim, como se deve fazer também com as pessoas que neles habitam.

Em suas reflexões sobre nossos vínculos cósmicos e sagrados, o quilombola Bispo dos Santos (2023) denuncia os vícios que a modernidade nos inseriu com seu modelo de desenvolvimento a ponto de nos distanciar da natureza e não nos reconhecendo como ‘*entes do cosmo*’, proporcionando então o que ele chama de cosmofobia, uma grande doença da humanidade. Dialogando com essas mesmas afirmações, o pesquisador indígena Krenak (2020) condena as concepções mercadológicas como fatores que proporcionam o ‘*descolamento da vida*’ ao nos desconectar do organismo vivo da Terra.

Ele nos lembra que “nossos corpos estão relacionados com tudo que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos” (p.45), E por esse motivo, estimula a experiência harmoniosa de relação cósmica, já que “somos microcosmos do organismo Terra, só precisamos nos lembrar disso” (p. 72).

Essas questões nos remetem ao impacto negativo da dependência e uso abusivo de celulares pela juventude nos ambientes escolares, situação que também prejudica a sua sociabilidade nesses espaços. No entanto, em minhas observações sobre os momentos em que estivemos juntos nos encontros, lembro-me com felicidade que pouquíssimas vezes presenciei e precisei pedir a alguém que evitasse o uso desse aparelho. Essa situação, me trouxe um bom retorno de que estavam realmente envolvidas na participação, possibilitando a reflexão sobre os diálogos tecidos no coletivo e permitindo uma maior conexão íntima consigo e com as outras pessoas presentes. Um presente, no estar presente, que os aparelhos celulares estão devastando no cotidiano social.

Em vista dessa necessidade de conexão cósmica, como caminho para deslumbrar-se com o vínculo com a totalidade na qual estamos inseridos, durante nossa travessia vivemos momentos de introspecção através dos exercícios de conexão com a respiração mais profunda; das visualizações criativas em que ampliávamos a atenção para a percepção das partes do corpo e do contato com outras naturezas; dos círculos de vinculação com o cosmo pela percepção ampliada com a totalidade; da reconciliação com a nossa natureza, ao sentir nossos sons internos, ressaltando a nossa vinculação com o meio ambiente e nos desconectando do conceito de corpo/máquina. Vivências que permitiram uma relação afetiva de cuidado e respeito com nossa corporeidade e nos permitiram refletir sobre as situações que nos tiram dessa existência sagrada.

Essa consciência ambiental, espiritual e cósmica, como aprendizados, possibilitam uma proporção imensurável de vínculo ao nos autorizarmos a aceitar a perspectiva da cosmopercepção, permitindo uma transmutação, ou seja, “fazendo com que o corpo colonizado e profano passe a ser sentido/compreendido como microcosmo de Axé, energia vital pulsante” (Linconly, 2021, p.31). De tal maneira, agregamos e ampliamos a concepção de um corpo sagrado, pela sua natureza, e por isso também, ancestral para esse espaço educativo com olhar diferenciado para a maneira que percebemos nossa corporeidade, e não como ainda fazem atualmente, limitando-nos aos modos moralistas-cristãos de um corpo profano e detentor do pecado humano. Essa mudança aflora nosso vínculo com o natural e, a partir dessa nova percepção, podemos atinar que “pelos sentidos educados, deixamos de ‘usar’ o mundo e passamos a ‘fazer amor’ com o mundo” (Alves, 2014, p.42, grifo do autor).

Assim, a Práxis corporal eco-relacional aflora a expansão perceptiva dos nossos sentidos, emoções, movimentos, pensamentos e sentimentos que agregam outras epistemes, inclusive das nossas culturas afro-indígenas que precisam ganhar espaços e serem valorizadas nos ambientes educativos, como via para uma educação antirracista. Afinal, a corporeidade é um aspecto fundamental para a difusão dos saberes e aprendizados elaborados pelos povos negros e indígenas.

Em vista da importância desses diferentes saberes e aprendizados elaborados no/pelo corpo em sua totalidade, Martins (2023, p. 48) aponta os saberes nele constituídos em todas as suas ações presente, pois é um “potente manifesto de múltiplos cenários e figura-fundo de toda a construção do processo para o qual ele atua de maneira consistente a evocar o estado de ser, a condição do estar e a manifestação do pensar”.

5.12.2 Segunda colheita: desfrutar a riqueza de compartilhar

As atividades circulares envolvidas no percurso dos nossos encontros como práticas educativas evidenciaram um pertencimento de **coletividade** (segundo campo categórico) que foi se desenhando no decorrer de sua trajetória. Os pequenos grupos iniciais, constituídos por determinadas afinidades, sejam elas gênero, turma e antigas parcerias, foram, pouco a pouco, se transmutando num grupo maior, mais coeso e menos seletivo.

Por outro lado, mesmo que a proposta dos encontros estivesse acompanhada pela intenção de fortalecer os laços afetivos e criar um espaço de cuidado, não impediu de ocorrer, em momentos isolados, atos insensíveis, pois era possível também perceber algumas ações que ainda estavam pautadas nas relações individualistas, antagônicas e preconceituosas, inclusive revestidas de brincadeiras mal-intencionadas.

Esses aspectos, bem observado por Paulo Freire (2020b) no livro *Pedagogia do oprimido*, estão introjetados pela cultura da opressão (principalmente nos territórios negros por meio da violência), que mantém o *status quo*, de cuja influência hegemônica precisamos estar atentos e unidos para reconhecer e evitar manter. Exigindo, como dito anteriormente, uma disponibilidade para uma práxis amorosa de atenção e cuidado com nossas ações. Afinal, o autor (p.174) acentua que:

nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos. E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de busca-la, corremos dela. Matar a vida, freá-la, com redução dos homens a pura coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores. [...] O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens.

Partindo dessa percepção, uma prática educativa que se faz dialógica é mais que necessária nos espaços educativos, para distanciar das propostas competitivas, agressivas, indiferentes e que sempre subjuga o diferente. É pelo fazer coletivo que podemos construir uma sociedade mais justa que, pelas escolhas realmente democráticas, acolham as diferentes necessidades, possibilitando uma equidade na convivência social-ambiental.

Dessa maneira, quando dedicamos nosso tempo para encontrar, escutar, falar, abraçar, dançar com outras pessoas, fizemos escolhas políticas, como ato de coragem, de seres amorosos e esperançosos por espaços mais sadios, mais respeitosos, mediante as poucas manifestações coletivas de cuidado e afeto que nosso modelo dominante social cerceia.

Educávamos e aprendíamos uma sensibilidade corporal coletiva e construímos uma identificação com as singularidades e as diferenças entre as pessoas do grupo. Essas disposições para estar no coletivo foram se transformando em cumplicidades e entregas que permitiram compartilhar histórias em gesto de intimidades, estabelecendo contatos físicos e visuais mais delongados e amorosos, uma relação de totalidade de pessoas inteiras com outras pessoas inteiras. Em busca dessas conexões, Krenak (2020, p. 46) nos ensina que “é a comunhão com a teia da vida que nos dá potência”.

Em sua sabedoria, Bell Hooks (2021) compartilha com o desejo de criar comunidades como modos de transgredir, de esperar mediante relações apoiadas pela amorosidade, cuidado, respeito e cooperação em busca de uma práxis educativa antirracista. Caso contrário, estaremos assegurando a manutenção dos ideais coloniais pautados no mercado capitalista, na opressão e na exploração que atinge principalmente as pessoas negras em nossa sociedade.

Nesse caso, estabelecer um sentimento de comunidade baseada nessas premissas e principalmente na inclusão das diferenças possibilita a maior realização de práticas sociais verdadeiramente democráticas que garantem a justiça social necessária para reparar grandes danos estruturais e inclusive interrompê-los. Por isso, declara (Hooks, 2021, p. 178-179) que:

será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal.

A coletividade, então, é essa necessidade saudável de uma convivência apoiada no respeito e aceitação mútua, e, o contrário disso, anula nossa condição natural ou a torna doentia. Infelizmente, algumas concepções humanas soberanas e homogeneizantes propiciaram grandes patologias sociais que implicaram não apenas a saúde humana, mas de todo o planeta. Convém que essas ações não sejam resolvidas enquanto não houver medidas coletivas para saná-las (Maturana, 2002; Toro, 1991; Figueiredo, 2007, 2022).

Quando nos apoiamos em estudos e práxis freireanas, eco-relacionais, ambientais populares, decoloniais, interculturais críticas, ensinamos uma educação que reconfigure esses paradigmas hegemônicos, promovendo um horizonte para além do humano. Nessas propostas, o ser humano encontra-se como expressão de uma totalidade, pois “enquanto o ser-objeto se encontra no ser que experimenta as coisas (Eu-Isso), o ser-amor é o ser que vivencia a vida (Eu-

Tu), só possível em uma relação de totalidade e não em uma relação com objetos. A vivência da vida é uma relação de encontro” (Góis, 2002, p.62).

Estimuladas por essas proposições não-coloniais, nossa Práxis corporal eco-relacional permitiu nutrir a importância da totalidade para nossa constituição identitária. Ao caminharmos em dupla, sabíamos que esse caminhar não era só de uma pessoa, nem de outra, mas um caminhar nosso, que foi se constituindo com o decorrer do caminho pelas consonâncias. Constantemente, recordava que éramos constituídos por esses percursos coletivos e não apenas por partes de nós mesmas. Da mesma maneira, eram as danças, os diálogos e todos os movimentos coletivos proporcionados pelos afetos que se revestiam de amorosidade.

Em geral, é na família que esses atos de amor são aprendidos, especificamente, quando existem nessas relações. Cuidar de si e principalmente das outras pessoas exige um compromisso e dedicação que nem sempre é valorizado ou estimulado na educação juvenil, em geral, incentiva-se um aprendizado individual, e mesmo que haja uma atividade coletiva, tem-se em mente a eficiência de todas as pessoas envolvidas em busca de um produto final. Não se costuma refletir sobre o percurso e como se deu os processos de interação para a construção desse produto coletivo, e quais aprendizados e saberes surgiram durante essa construção.

Assim, quando em nossos encontros aprendíamos a olhar para nós como seres que merecem amor pelo cuidado e respeito (pelo abraço em si mesmo; por caminhar reconhecendo a vida que construímos; ao dançar no centro da roda, reconhecendo nossa beleza e valor), fazíamos concomitantemente aos movimentos coletivos em que permitíamos olhar para a outra pessoa e autorizar-nos a amá-la também. Nesse caminho, estávamos construindo relações afetivas amorosas. É evidente que essas relações demandam uma temporalidade que atualmente é fragmentada pela eficiência e produtividade que a sociedade capitalista demanda, para a qual cuidar e estar presente é um desperdício de tempo. Por essas ausências desses cuidados, amar é um ato transgressor, e por isso, foi tão bem defendido nas práticas educativas por Freire e seguidores, assim como Figueiredo (2022, p.198), que nesse ato defensivo argumenta:

a amorosidade é o coração dos princípios que requerem uma incorporação conjunta e, é possivelmente, a dinâmica mais profunda e complexa da qual o humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um ser se liga a outro pelo ‘amor’, pela aproximação cuidadosa. Dentre os critérios fundamentais: o respeito e o cuidado por si e pel@s outr@s. Cuidar é um ato consciente que pode ser ensinado, e consiste, por sua vez, num dos maiores geradores de prazer que a percepção humana conhece.

Tecer em parceria saberes plurais pela dialogicidade da Práxis corporal eco-

relacional foi permitir a reinvenção do pensar/agir individual pelas reflexões que provavelmente jamais pensaríamos, pois, as interconexões dos diálogos corporais nos levaram a experimentar diferentes olhares que despertaram novos aprendizados. Nesses processos didáticos, me encontrei ensaiando uma proposta educativa exuística (Pereira, 2021, p. 135), cuja professora se transforma em Exu, promovendo o fazer coletivo, “pautado na circularidade e na diversidade de culturas e pessoas”, que agrega os seres como pessoas de múltiplas inteligências, partindo de diversas ferramentas e linguagens, que deseja quebrar o paradigma de um único modelo eurocentrado. Pois, “Eles/as, assim como Exu, geram a comunicação e o diálogo em sala de aula-encruzilhada de possibilidades, novas formas de vivermos nesse planeta e, com isso, transformá-lo”.

Nos registros do diário de itinerância, descrevi a modificação que foi tomando os abraços no desdobrar-se das vivências. Enquanto nos primeiros encontros progressivamente pedia para abraçarem outras pessoas, conseqüentemente faziam esse gesto de afeto com vergonha e limitavam a quantidade mínima envolvida na proposta, que era de duas pessoas. Com o tempo, logo esses gestos foram fazendo parte dos encontros sem que surgisse pelo convite ou proposta, assim, tornou-se um hábito espontâneo que ocorria muitas vezes quando chegavam, entre as atividades ou no final dos encontros.

É importante ressaltar que nos últimos encontros a distância entre as pessoas diluía-se pela confiança, favorecendo o maior contato corporal e, com isso, proporcionando conforto, consolo (oásis de carinho) e a potência do encontro. Foi possível até observar abraços em grupos, que geralmente são difíceis de contemplar no cotidiano. “Nesse sentido, a identidade evolui como identidade-amor, ou seja, o amor como expressão de uma corporeidade vivida (identidade presentificada), em uma relação de totalidade com outra identidade, uma pessoa inteira com outra pessoa inteira” (Simmel, 1993 *apud* Góis, 2002, p.61).

Para a Biodança, o abraço nos convida para o encontro consigo mesmo e com a outra pessoa. Por isso, esses envolvimentos afetivos permitiram a sensação de prazer e vitalidade que o coletivo nos presenteou como uma maneira de ativar nossas energias vitais. Afinal, na cosmopercepção “o significado maior da circularidade é a interconexão de Axé e conhecimentos entre todos/as” (Pereira, 2021, p. 101).

Os movimentos corporais eco-relacionais que embalaram nossas vidas pelas danças gestadas em suas legitimidades, nutriram nossas esperanças de germinar ações coletivas, que cultivaram novos movimentos entrecruzados, ramificados, frutos do giro de saberes plurais. As

rodas possibilitaram o giro das falas, dos olhares, da escuta, sorrisos, do testemunho de experiências plurais que ampliaram a perspectiva da outra pessoa. Exercitando o cuidado e a capacidade de se colocar no lugar da outra, de pensar a partir de sua perspectiva, trazendo verdades diferentes para nossas vidas e ampliando nossa humanidade no convívio pela alteridade, empatia e equidade.

Na intenção dessas práticas coletivas tem-se também o desejo de nutrir-se das construções coletivas enraizadas nas experiências tradicionais de vida dos povos originários indígenas e dos povos vindo de África e seus descendentes brasileiros, a partir de suas reformulações e transgressões do modo de existir ocidental, que nos ensinam princípios de cooperação, reciprocidade, solidariedade, equidade e complementaridade para que nossas relações sejam pelo cuidado das vidas e não pelo seu domínio ou extermínio. Pois esses saberes, em geral, têm muito a nos ensinar sobre viver em comunidade, assim como nos aconselha Bispo dos Santos (2023, p.15) em suas experiências de vida quilombola:

não tenho dúvida que a confluência é a energia que está movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros mais, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente- a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.

Portanto, compreendo que os aprendizados tecidos pelas nossas reflexões coletivas; pela disposição de estar nesses encontros; pela partilha dos alimentos; pela espontaneidade das brincadeiras em que nos alegrávamos juntos; pela sincronia dos movimentos e acolhimento do diferente, pela ousadia das falas, dos olhares e de reinventar-se em dança/movimentos, tudo isso nos levaram, em cada encontro, a plenificar essa coletividade progressivamente. Tornando visíveis, em vários momentos, a confluência dos afetos e a construção do Grupo aprendente e dos Saberes parceiros elaborados nessas circularidades.

Martins (2021, p.57) ao discutir sobre a diversidade, traz esse provérbio: “uma floresta de um único tipo de árvore não é floresta, é um ‘n’dima’(pomar), não importa quão extensa seja, porque uma floresta é sempre um conjunto na diversidade”. Portanto, a coletividade nos ensina que o semear, guiado pelos padrões de saberes monoculturais, devasta a diferença, evitando outras sementeiras e empobrecendo nosso chãoheSer.

Para semear uma consciência diversificada, entendo que precisamos nos reflorestar, nos refazenda, confluir com outras riquezas que a diversidade pode proporcionar ao nos autorizarmos comungar, saborear essas variedades de experiências/frutos que coexistem em nossa grande floresta/teia

relacional. Afinal, o que torna a floresta imponente é a capacidade de cada ser coabitar com a diversidade.

5.12.3 Terceira colheita: saborear o contentamento que reencanta o mundo

Para iniciarmos esse novo diálogo sobre a **alegria** (terceiro campo categórico) em nossas práticas educativas, trago a intrigante comparação das vacas e moedores de Rubem Alves (2000, p. 43):

[...] Olhei para a carne cortada, o moedor, os rolinhos e vi outra coisa: escolas! Assim são as escolas... As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas são transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornarem socialmente úteis. E o ritual dos rolos em plásticos? Formatura. Pois a formatura é isto: quando todos ficamos iguais, moldados pela mesma forma.

Essas metáforas ajudam-nos a refletir sobre esse espaço escolar que reproduz em sua dinâmica as relações de utilidade e reforça um sistema de subalternidades, no qual não se reconhece no convívio a aceitação da outra como legítima. Essas relações indiferentes não asseguram um espaço de confiança, espontaneidade, criatividade e aprendizagem, gerando um ambiente de intolerância, desencanto e impotência, e dessa maneira a perda de afeição pelo espaço, provocando a apatia e a ausência na escola.

Por outro lado, os momentos lúdicos, de alegria e descontração são importantes para criar afetos e vínculos nas relações humanas. Infelizmente, nas últimas fases do Ensino Básico, a educação retira a importância da brincadeira na vida desse público jovem. Como se para uma educação ser levada a sério precisasse estar sempre mal-humorada, e por esse equívoco, o ato de aprender distancia-se das práticas lúdicas. Afinal, precisamos promover a alegria no aprender como motivo para se moverem com vitalidade, criatividade, afetividade e amorosidade. É a alegria de viver que oferece estímulos para nossas ações e também suas mudanças.

Quando possibilitamos um ambiente dialógico, como foram nossos encontros, estimulamos um espaço acolhedor, onde as pessoas sentem-se presentificadas, inteiras para acolher e gozar da sua presença e de outras pessoas em sua legitimidade e não para torná-las

objetos e utilizá-las. Conseqüentemente, testemunhamos momentos de espontaneidade, de alegria, de liberdade, em que as expressões dos afetos tornam-se mais visíveis e o espaço mais vivo. “A alegria também é um ato na medida em que, através dela, a potência de agir é aumentada, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se a dispersão” (Arruda, Fornari, Rosa, 2019, p. 247).

Quando Freire (2020b) aborda o querer bem como um saber importante e necessário à prática pedagógica, desperta para essa disposição para a alegria de viver como parte desse processo, que mesmo com toda a rigidez metodológica, dele não deve se afastar. A importância de alegria elimina a distância entre as pessoas e proporciona um ambiente educativo envolvente, capaz de “despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido” (p.139).

A partir das coletas de dados da pesquisa, foi reafirmado a importância da disciplina de Educação Física como momento imprescindível para proporcionar a prática corporal na escola, afinal tem uma grande contribuição para o desenvolvimento humano, corporal, psíquico, físico e motor e colaboram para o conhecimento cultural das práticas corporais para a saúde, para o uso e apropriação como lazer, esporte, jogos, ginásticas, lutas, danças, entre tantas outras práticas corporais.

Foi perceptível também, ver a dificuldade do público estudantil dos primeiros anos passar dois turnos na escola e desfrutarem apenas por três meses desses momentos que tanto estimam, afinal, além de colaborar com os fatores anteriormente apresentados que são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, a Educação Física também permite despertar a alegria, a descontração e a animação da juventude escolar. É nítido para a comunidade escolar como suas aulas práticas colaboram com o bem-estar da juventude no espaço escolar, deixando perceptível como a dinâmica corporal contribui bastante para esses aspectos.

Quando na educação nos propomos a incentivar o movimento corporal como prática integrativa, compreende-se o quanto a mobilidade, quando bem-intencionada, é vital para o ser humano. Nesse caminho, em nossas atividades, buscamos, a partir da dança, da brincadeira ou de outros movimentos, celebrar e festejar a plenitude de nossas vidas para despertar nossa vitalidade. Foram, principalmente, as danças circulares, as brincadeiras de infância, os movimentos de dança mais expansivos e ágeis que tiveram caráter mais lúdico e nos proporcionaram muita alegria. Esses momentos foram bem estimulantes e permitiam

transformar o cansaço ou a tristeza em êxtase, satisfação e bem-estar.

Destaco, no entanto, que mesmo que as práticas corporais tenham essa potencialidade para expandir a participação, animação, alegria e disposição para estar na escola, infelizmente, recebem poucos incentivos e espaços dentro da dinâmica escolar por parte da comunidade docente. Em geral, são desprestigiadas, parecem ser vistas apenas como apêndices das práticas educativas, sendo muitas delas, como o teatro e a dança, apenas acolhidas em momentos restritos, voltados apenas para datas comemorativas e apresentações momentâneas. Fatos esses que impedem que as escolas ofereçam atividades que beneficiem uma maior integridade corporal aos discentes pela sua capacidade de desenvolver a percepção sensório-motora e ampliar sua autopercepção, entre outros benefícios já citados anteriormente.

A alegria nos encontros em determinados momentos era tão contagiante e marcante, que na primeira vez que fizemos os movimentos corporais na sala de vídeo, me assustei com a altura das risadas. Foi preciso um pouco de tempo para compreender que a disposição e espontaneidade não estavam muito diferentes dos encontros na quadra, o que realçava era o lugar, devido à acústica e também por estarem mais próximos, contagiando imediatamente quem estava do lado.

Na quadra, além de ter um espaço mais amplo, as pessoas aproveitavam para se dispersar pelo lugar, inclusive era comum vê-las correndo durante alguns movimentos e exercícios. Esse espaço proporcionavam-nos uma grande satisfação e contentamento, acredito eu, pela sensação de liberdade que ele e o grupo permitiam, diferente das salas de aula, que, em geral, são pequenas, fechadas, quentes e, dependendo da pessoa que leciona, com práticas educativas delimitadas. Por isso, é importante também investir em infraestruturas que se afastem dessas limitações.

Em nossos círculos de estudos sobre educação dialógica freireana (GEAD), abordamos constantemente a necessidade do ato de educar/aprender/pesquisar articular as experiências do mundo vivido associando-as à metáfora como aporte para contextualizar e vincular os estudos à temática envolvida. Essas propostas educativas-relacionais “favorecem muito a ideia de integrar amor, arte e alegria, os três As. Com essa pretensão em coração e mente e corpo, reconhecemos que o uso das metáforas e tudo o que elas podem representar, trazem esse valioso aporte para as experiências dialógicas” (Figueiredo, 2022, p.180).

No entrelaçar da ação-reflexão-ação envolvida nesse espaço dialógico de saberes circulantes (GEAD), envolvi-me nessa pesquisa com a renovação do fazer e refazer-me

educadora e da alegria que todo esse processo me presenteava. Destaco, portanto, a grande contribuição dessa formação docente pela Perspectiva Eco-Relacional, pois compreendi que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2020b, p.139). Esses círculos de estudos e suas propostas metodológicas guiadas pela PER, assim como as leituras de Paulo Freire, nos alegra e revigora nosso compromisso de uma prática autenticamente libertadora para a feitura do Ser Mais.

Com essas contribuições, nossos encontros na escola também foram permeados de metáforas, sejam elas embaladas pelas músicas, desenhos, poesias, vídeos e pelos movimentos corporais. Todas essas criações afloraram o envolvimento das emoções e dos sentidos múltiplos ao serem associadas às temáticas construídas nos encontros. E por isso, “abrem o horizonte da imaginação-aprendizagens-ensinagens intensamente vivas e potentes” (Figueiredo, 2022, p.180).

A alacridade é um dos aspectos abordados nas pedagogias afrorreferenciadas como reivindicação dos saberes instituídos pela corporeidade no espaço escolar. Sabe-se da importância dos saberes corporais da nossa cultura matizada, principalmente porque faz parte do grande legado da nossa cultura e tradição negra como corporeidade educativa (Martins, 2023; Sodré, 2023; Petit, 2015; Linconly, 2021). Para compreendê-la, vejamos o que Sodré (2023, p.151), nos descreve sobre alacridade:

diferente da felicidade buscada como um fim pela subjetividade do sujeito desejante a alacridade transcende o querer ser feliz, pois não resulta de moções internas passivas, do arrebatamento cego do desejo, e sim do arrebatamento que corresponde a uma pulsão. Uma vez convicto de ter agido ao encontro da pulsão sem o ressentimento da incompletude ou da falta, o indivíduo sente-se pleno e uno com o objeto ou com o real, liberando-se momentaneamente de qualquer álibi intelectual e assim vivenciando a alacridade.

Dessa maneira, a alegria é o gozo da espontaneidade do momento presente, da liberdade, inútil pela não utilização para o poder. Afinal, “o poder sabe pouco sobre o prazer” (Alves, 2012, p.128). Por isso, a alegria, sua espontaneidade e capacidade de descontrair são fundamentais para decolonizar nossas existências, nosso ambiente escolar, inclusive como resistências aos *modus operandis* sociais.

Por essa potência, o ideal é trazê-la para o cotidiano escolar. Buscar formas criativas de incluir a corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem que não se restrinjam apenas às aulas de educação física, de poder interagir corporalmente em atividades coletivas, de

práticas que possam presentificar as pessoas com a brincadeira. Maturana e Verden-Zöllén (2004) defendem o ato de brincar como uma atividade em que se está atento ao aqui e agora que é de extrema importância para a integração e para a interação social. Dessa forma, um jogo, uma dança ou uma determinada atividade mais dinâmica é uma brincadeira por ser um aprendizado lúdico, em que a pessoa está inteira no processo. Assim comenta (p. 245):

Nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental generativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais: talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditamos que para recuperara um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de coexistência-, devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para que isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera.

Enfim, nos momentos de contagiante alegria, nosso espaço coletivo envolveu-nos de modo prazeroso, consentindo estímulos para transformar o cansaço, apatia ou tristeza em potência vital, êxtase, satisfação e bem-estar, descolonizando nossos corpos. Poderosas ferramentas que possibilitaram nos reinventar em corporeidade lúdica, ousada, arredia como ventania e nos presenteou com nossa plenitude para com ela atuar também em outros espaços. A alegria é, então, princípio de libertação.

Em vista de construir atos educativos que vão contra a manutenção da colonialidade, procuramos nos mover, dançar, brincar, incluir a corporeidade como participação mais intensa no ato de aprender/educar. Afinal, pensando bem, o que é o brincar se não essa maneira divertida e envolvente do olhar de uma criança, de degustar a vida, os seres e o mundo?

Assim, encerro esse momento trazendo novamente a participação de Rubem Alves (2012, p. 128) em suas defesas pela educação de sentidos e crítica pela importação de práticas educativas descontextualizadas, pois “é preciso desenvolver, antes, a capacidade de sentir prazer. Mas, para isso, as escolas teriam que ser diferentes, as cabeças dos pais teriam que ser diferentes, as cabeças dos professores têm que ser diferentes: menos saber e mais sabor”, afinal “não é pra isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir?” (Alves, 2014, p. 12).

6 OFERTAR E TRANSMUTAR O PROCESSO EM NOVOS COMEÇOS

Abacateiro, teu recolhimento é justamente o significado da palavra temporão. Enquanto o tempo não trazer teu abacate, amanhancerá tomate e anoitecerá mamão. Abacateiro, sabes ao que eu estou me referindo, porque todo tamarindo tem. O seu agosto azedo, cedo, antes que o janeiro, doce manga venha ser também. [...] Refazendo tudo, refazenda (Gilberto Gil, 1975)⁶³.

Quando a colheita é próspera, é comum, na tradição dos povos andinos, ofertar os melhores frutos para honrar a Pacha Mama. Esses rituais sagrados são maneiras de retribuir os favores recebidos da mãe terra e de todos os outros elementos necessários para a colheita. Nessa celebração, os alimentos são ofertados pelas pessoas como se fossem parte delas, para serem integrados à mãe divina como energia e assim transformados em força vital. Esse ritual sagrado de agradecimento é conhecido como o pago à Pacha Mama, Haywarikuy ou Pagamento à terra.

Como parte desse ciclo de transição para outros começos, trago, então, como oferta dessa pesquisa/roçado, os frutos das colheitas, inclusive, me reconhecendo como parte delas. Entendo aqui como boas colheitas, todos os aprendizados que se fizeram nesse cultivo, sejam eles individuais ou coletivos, sejam por experiências boas ou não muito agradáveis, afinal, elas também nos ensinam e nos fortalecem. Os saberes construídos também fizeram parte dessas fartas safras, pois nos possibilitaram novas gênesis, assim também como as experiências desse novo cultivo pela Práxis corporal-relacional, nutridos pela PER, pela Biodança e pelos Círculos dialógicos que nos levaram a grandes desafios e descobertas.

Do semear dessa pesquisa/roçado, muitas colheitas se fizeram (compreendidas e não compreendidas) e, como os ciclos das nossas percepções são atemporais, confesso, pela experiência, que virão muitas ainda (cada semente tem seu tempo e condições diferentes de brotar). Dedico, os punhados fartos dessas colheitas, a todas as pessoas que nelas estiveram envolvidas, pois essas culturas não teriam ocorrido sem esses compartilhamentos. Sejam elas participantes dos encontros, companheiras de estudos, colegas de trabalho, amigas, parentes e também a totalidade, naturais e espirituais, na qual todas essas relações/ações/reflexões/ações foram possíveis.

Desejo que essa oferta se transmute em contribuições para as práticas educativas dialógicas, críticas e libertadoras, que sejam maneiras de aflorar no exercício docente a potência

⁶³ REFAZENDA. Intérprete: Gilberto Gil. *In*: REFAZENDA. Philips Records, 1975. Disponível em Spotify. Acesso em 18 mar. 2024.

do encontro com educandos, quando se fazem presença afetiva e plena, tornando essas relações dialógicas e por isso, de aprendizagem e ensino mútuo.

Assim como a natureza não é dominada pela linearidade do tempo moderno, nossa semeadura não reconhece início, meio e fim. Portanto, como os ciclos sagrados da natureza, o cultivo dessa pesquisa engajada não se encerra ao findar dessa escrita/pesquisa. Ademais, surpreendo-me ainda com situações que vivenciei e com compreensões vindas dessas experiências, e acredito que o mesmo se faz com as outras pessoas participantes dos encontros pela Práxis corporal eco-relacional. O processo não apenas continua, como também se refaz em outras semeaduras.

Autorizar-me a ser essa pessoa, capaz de semear esse grande roçado, não foi fácil, por isso também, muitas vezes, não me permitia enxergar a proporção dessa proposta e os impactos em mim, em cada participante e principalmente na comunidade em que se formou. Porém, como também me autorizei a ser essa pessoa-semente, precisei ser semeada para brotar, e outras vezes essa pessoa-chão, que me acolhi e nutri, e nessa metamorfose progressiva me cultivei: pesquisadora/plantadeira/semente/chão.

Destaco, novamente, que o início da pesquisa de campo ocorreu em torno de um ano depois que encerrou o isolamento pela covid-19 nas escolas, e que as instituições educacionais, em sua totalidade, ainda estavam se reinventando nessa nova realidade, nesse novo recomeço. Depois de tantas mortes pelo coronavírus, dentre muitas outras sequelas de adoecimentos físicos e principalmente mentais, em meio a tantos atos políticos nefastos que abalaram nossa sociedade, foi preciso, como educadora, refletir sobre como nossas ações estão colaborando para as mudanças das questões que mais pareciam importar naquele momento: a vida, as relações com as outras pessoas e o meio ambiente. Minha compreensão disso tudo é que realmente não dá para aceitar essa proposta educacional voltada apenas para o futuro, pois a pergunta é a seguinte: como preocupar-se com o futuro sem cuidar do presente?

Ousadia, talvez seja a palavra certa para que essa proposta tenha se desenvolvido dentro do chão da escola, pois infelizmente esses espaços ainda se fecham como o lugar das emoções, dos sentimentos e principalmente da corporeidade para os processos de educação e aprendizagem do ser. E por isso, foi importante para mim que essa pesquisa encontrou o chão da EEFM Professora Adélia Brasil Feijó para semear esses objetivos por meio da investigação e da feitura da Práxis corporal eco-relacional. Afinal, foram as experiências desse chão que me levaram aos questionamentos iniciais e levaram-me ao projeto dessa investigação.

Também foram ousadas, aquelas pessoas que estiveram nesses ciclos de encontro na escola, pois nos autorizamos a quebrar muitas barreiras, sejam elas individuais, institucionais, e estruturais ao balançar nossos esqueletos, nossas emoções e sentimentos em um complexo e diversificado coletivo educativo. Tais audácias levaram-nos a tecer diálogos que construímos ao nos permitirmos progressivamente tornar-se um grupo aprendente, cujo acolhimento e respeito aflorou nossas relações afetuosas.

Nutridos no cultivo dessa jornada pela PER, fomos confluindo pelos saberes e aprendizados parceiros, buscando outras dimensões excluídas, apartadas ou esquecidas. Permeamos por relações interdimensionais e interculturais em busca do anulamento da homogeneização dos movimentos geridos, não apenas pela consciência lógica, mas pela consciência dos sentidos, das emoções, dos sonhos, das intuições, dos afetos aflorados por formas diversas, principalmente pelo mover corporal dançante.

Desses ciclos, frutos desses atrevimentos, brotaram novas germinações reflexivas/afetivas que nos puseram, pelas circularidades dialógicas (círculo dialógico e movimentos de Biodança) a nos libertar das amarras moralistas sociais que suprimem a alegria do nosso envolvimento com nossas corporalidades, engavetam nossas emotividades e sentimentos, embaraçando nossas potências, que nossas vidas nos ofertam.

Nossos envolvimento foram como colo de mãe, que embalaram e acalentaram nossos medos de nos aproximar das pessoas, nossos anseios pela aceitação delas, nossas constantes subordinações sociais. Que se transmutaram em autoconfiança, autoaceitação, valorização e respeito nesses diálogos circulantes. Esses embalos também nos trouxeram calma, relaxamento, paz e até sono, que foram necessários para expurgar o nosso cansaço e nos acolher na integridade da reconexão e renovação existencial. Proporcionaram momentos de vínculos naturais, espirituais e ancestrais que revigoraram nosso axé/energias vitais que nos transportaram para uma dimensão de totalidade, de vínculo maior, dissolvendo-nos em plena essência cósmica.

Os aportes teóricos, metodológicos e ontológicos que a PER proporcionou foram nutrição para essa jornada pela presença de saberes e aprendizados afetivos/dialógicos, marcados pela prática educativa intercultural, decolonial e crítica. Permitiram brotar novos pontos de vistas multidimensionais, os quais possibilitaram a integração e harmonia com a biodiversidade, e nos moveu a sentir, pensar e viver como seres ecorrelacionados no mundo e com o mundo. Despertou visões provocadoras de vida, mediante as metáforas utilizadas nos

ciclos, que incentivaram o compartilhamento das nossas presenças e dos saberes e conheceres desse nosso chãonheSer, construídos nessa afetiva parceria.

Assim, com os ciclos da Práxis corporal eco-relacional, compartilhamos, além dos saberes tecidos pela coletividade, as alegrias, as energias e o esperançar por meio das palavras, dos movimentos e dos envolvimento corporais. Nessas dimensões relacionais, imergidas em nossos diálogos com nossas complexidades internas, nos permitimos experimentarmos em entranhas, envolvendo-nos sensitivamente, espiritualmente, mergulhades em reflexivas significações que logo emergiam e confluíam com as reflexões coletivas do grupo e com as relações fora dele. Autorizando novas leituras de ser, ao transgredir os enrijecimentos das práticas educativas bancárias e instrumentais, pautadas pela lógica necrófila, coisificante e excludente da colonialidade moderna.

Ao reviver os momentos e as construções dos ciclos pelos diálogos tecidos pelas corporeidades das falas, gestos, movimentos, desenhos e escritos, saltaram-me aos olhos as seguintes categorias, que não compreendo isoladas uma das outras: saberes/aprenderes corporais, alegria e coletividade. Aspectos que, desde o início dos ciclos, foram fundamentais para nossas vivências educativas.

O corpo que somos foi o fundamento das nossas vivências grupais, proporcionando saberes e aprendizagens coletivas diversos e capazes de resgatar muitas ações afetuosas e amorosas que geralmente não ocupam os espaços de aprendizagem e construção de saberes do Ensino Médio. O envolvimento corporal pelo abraço, toque, caminhar, brincar, pular, rodar, cheirar, saborear, olhar, sorrir, gargalhar, escutar, falar e dançar foram maneiras diversas de sentir, refletir e vivenciar nossas vidas e concomitantemente a coletividade com quem compartilhávamos.

A alegria que surgiu da construção e integração do grupo, demonstrou o que as Práxis corporais eco-relacionais ofertaram quando retiram das relações os poderes que provocam a dor, assim, nos autorizávamos a nos nutrir com as relações de amor, cuidado, respeito, valorização, espontaneidade, autonomia, esperança e liberdade. Afloraram a potência de agir pela vitalidade e axé dessas relações, que ainda me emocionam ao recordar nessa escrita.

Momentos marcantes que transformamos em forças para nossas batalhas cotidianas, já que vivemos em uma sociedade tão marcada pelo poder, abuso, limitações, patologias mentais, miséria e múltiplas violências. Com essas adversidades, formar uma comunidade afetiva no ambiente escolar, diante de uma realidade tristemente marcada por essas ações

opressoras e excludentes que manipulam o automatismo, a competitividade, os atos individualistas, entre outras demandas societárias vigentes, não é apenas necessário, como também urgente.

A autopermissão para a espontaneidade, alegria e expressividade no grupo que progressivamente se nutria e aumentava a cada encontro, não seria possível sem essa confiança e liberdade que nos apresentamos como Grupo Aprendiz. Foi através do diálogo afetivo e coletivo que foi possível nos últimos encontros perceber entre as pessoas uma maior aproximação, maior confiança no grupo, as escolhas tornaram-se mais democráticas, os cuidados mais presentes, os olhares mais profundos. O grupo estava mais envolvido e cada vez mais espontâneo.

Como pesquisadora, me refiz aprendiz/educadora constantemente, principalmente nas interações com o grupo nas atividades de campo. Esses momentos me levaram a entender que, mesmo me movendo e dançando no coletivo, precisava desfazer-me de muitas outras rigidezes que o lugar de docente me conduzia. Senti no corpo o peso e a rigidez que a instituição me forçava, fazendo-me curvar aos seus propósitos e enrijecer meus afetos.

Compreendi na pele e no movimento as restrições e a força conceitual e cultural dessas estruturas dominantes e burocráticas de poder, levando-me a entender que preciso descascar-me cada vez mais desses processos que nos tiram a leveza e a abertura para um novo voo. Ver as pessoas participantes como parceiras do ato educativo foi importante para me sentir à vontade para estar constantemente nesse lugar de aprender, e, inclusive, confiar nessas parcerias para a construção desses saberes e movimentos coletivos.

Por esse desabrochar, acredito na importância da educação decolonial do presente, não aquele, restrito ao instante das chamadas, e logo depois abafado pelo contínuo monólogo docente, que nega a existência das pessoas educadas dos seus saberes e que, aos poucos, lhes tira a presença e os espaços, apequenando suas vidas e experiências e acomodando seus saberes. Diante desse cenário desfavorável, em que muitos de nós já estivemos, necessitamos de um terreno educativo estimulante, cujas bases epistemológicas vivenciais experienciais sejam umedecidas pelas ações dialógicas, afetivo-relacionais e decoloniais.

Dessa maneira, como seres revestidos diante de várias formas de inteirar-se das dimensões políticas, ambientais, espirituais, econômicas, ancestrais, sentimentais, amorosas, sociais, históricas, culturais, afetivas, entre outras, precisamos de Práxis educativas corporais eco-relacionais que permitam acolher outras epistemes, inclusive com propostas educativas

antirracistas, que se propõe a buscar modos diferentes de olhar para o que já está acomodado, cristalizado em nosso cotidiano social.

Através das análises dos dados, compreendi que essas experiências de campo colaboraram com o melhor convívio nas relações dentro do ambiente escolar, afinal, as pessoas participantes dos ciclos permitiram: aproximar-se mais de outras pessoas; envolver-se e valorizar mais as relações já existentes; estar mais abertas ao diálogo por escutar melhor as pessoas e se expressar com mais facilidade; reconhecer-se mais dispostas para lidar com a rotina escolar; sentir-se mais confiantes nessas relações pela melhoria da autoaceitação estética-corporal; e criar autonomia por não amparar suas vidas, suas escolhas e seus atos na validação e aceitação das outras pessoas, legitimando o próprio olhar.

Todas essas percepções são pequenas manifestações que possibilitam, em seu conjunto, criar melhorias e benefícios para um ambiente escolar menos hostil e violento, permitindo dessa maneira um espaço de relações mais afetivas e potentes para uma educação amorosa, libertadora e decolonial.

Ao cultivar uma Práxis corporal eco-relacional como metodologia educativa, estamos plantando as sementes de uma cultura educacional capaz de provocar significativas mudanças no ambiente educativo e possivelmente, como consequência, em nossas relações fora dos muros da escola. Estamos semeando relações sem estratificações de poder, sem utilidade por um mundo mais incluyente, compartilhante, estabelecido por interações de equidade nas quais seja mais aceitável e habitual o emocionar, sentir, alegrar, chorar, dançar, libertar, compartilhar e amar nos espaços educativos formais. Do contrário, ainda estaremos educando para a manutenção das relações de poder, de competição e não para o cuidado e respeito das relações pelo amor. Portanto, nessa sementeira, enquanto em nossas práxis educativas, o tempo não trazer nosso “abacate”, nutriremo-nos com outros frutos reflexivos-amorosos do esperar, refazendo tudo, refazenda.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia literária, Elefante, 2016.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- ALVES, Rubem. **Educação para os sentidos e mais...** Rio de Janeiro-RJ/Campinas-SP: Verus, 2014.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**: + qualidade total na educação. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- AMÂNCIO, N. M. **O “novo” Ensino Médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC**: o prenúncio de uma tragédia anunciada. 2022. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
- ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARRUDA, M. P., Diez, C. L. F., ROSA, G. A., & MARCON, S. B. W. Alegria e amorosidade como estratégias de resistência para renovar a educação. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, [s.l.], v. 25, n. 49, p. 243-259, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8958/6049>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santilha-Moderna, 2013.
- AZIBEIRO, N. E. Ecologia do Corpo Coração Mente Espírito: tecendo reflexões acerca de intercultura e bem viver. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. [s.l.], v. 4, n. 3, p. 496-512, out/2018 - jan/ 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/>. Acesso em: 30 fev. 2024.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela S. A. e Maria W.M. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: NacionalBNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 2017.

CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. *et al.* **Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CUNHA, H. M. **Enfrentamento da violência no território das juventudes: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições. 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, [s.l.], v. 2, 2010. p. 1-25.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja**. Fortaleza: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Formação d@ educador(a) dialógic@ numa perspectiva decolonializante**. Livrológica, Porto Alegre, 2022.

FIGUEIREDO, J. B. A. Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser. *In*: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (org.). **Formação Humana e Dialogicidade III: Encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2012a, p. 66-88.

FIGUEIREDO, J. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. **Anais da XXVII Reunião Anual da ANPEd**, Manaus - AM: Microservice Tecnologia Digital da Amazônia LTDA, n. 22, p. 1-13, 2004. [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/Pesquisa_Engajada.pdf](https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/Pesquisa_Engajada.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

FIGUEIREDO, J. B. A. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. *In*: FALCÃO S. J.; CAMPANI, A.; FONSECA, A. N. D.; SILVA, R. M. G. (org.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012b. p. 93-122.

FLEURI, R. M. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo, Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola; v.12).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, F. E. V. **Vida é dança: Biologia e Expressão Existencial**. Porto Alegre: Logikalmedia/Evangraf, 2018.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020d.
- GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre - RS: L&PM, 2021.
- GAUTHIER, J.; FLEURI, R. M.; GRANDO, B. S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.
- GÓIS, C. W. L. **Vivência e Identidade: uma visão biocêntrica**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire do Ceará, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva *et al.* Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: Sociedade, percepção e comunicação hoje**. Petropolis-RJ: Vozes, 2022.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021a.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021b.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Apenzeller. Campinas-SP: Papirus, 1996. (coleção ofício de Arte e Formas).
- JÚNIOR, H. C. Bairros Negros uma discussão necessária no ensino da Sociologia no Ensino Médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7. 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém, Pará: 2021. P.1-15. Disponível em: chromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2021/TRABALHO_COM-PLETO_EV148_MD1_SA103_ID1196_08042021005826.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**, poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MARZANO-PARISOLI, M. M. **Pensar o corpo**. Tradução de Lúcia M. E. O. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLEN, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução de Humberto M. e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Tradução de José F. C. F. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MESQUITA, J. R. A. **Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente**: experiências pedagógicas dialógicas em escolas de Ensino Médio em tempo integral do Ceará. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru-S.P., v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v09n02/v09n02a04.pdf> Acesso em: 08 mai. 2024.

MOURA, Betania. **A roda das deusas**: Deusa, Arquétipo do Feminino. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2017.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

OLIVEIRA, A. R. C. O lugar do corpo na escola. *In*: JUNIOR, A. G. M.; VASCONCELOS, J. G. (org.). **Corporeidade**: Ensaios que envolvem o corpo. Fortaleza-Ce: UFC, 2004. p. 84-93.

PEREIRA, L. A. **Exu nas escolas** - uma proposta Educacional Antirracista. Minas Gerais: Contagem, Editora Escola Cidadã, 2021.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PEZZATO, L. M.; BRAGANÇA, I. F. S.; ROSA, C. P. S. Memórias, escritas e diários em pesquisa formação. **Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente**. v. 8, n. 23. dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1109>. Acesso em: 17 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REGINA, Cássia. **Biodança: Gestos, Palavras e músicas**. Fortaleza-Ce: [s.n.], 2018.

SANTOS, J. M. C. T. **De Novo Ensino Médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SANTOS, M. L. P. **Biodança: Vida e Plenitude**. Belo Horizonte: autora, 2019.

SANTOS, M. L. P.; ACÁSIO, J. **Biodanza 360 Graus: metodologia e aplicabilidade**. Belo Horizonte, 2017.

SILVA, M. E. H. Formação permanente relacional numa leitura de Paulo Freire. *In*: Figueiredo, J. B. A. e Silva, M. E. H. (org.). **Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Edições UFC, Fortaleza, 2012. p. 126-157.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES, C. M. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? **Revista Pró-UniverSUS**. [s.l.], v.7, n.3, jul. - dez. 2016. p. 26-31. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/660>. Acesso em: 22 jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa ação).

TONIOLO, J. M. dos S. de A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativo como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519–537, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em: 25 set. 2023.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Tradução de Marcelo Tápia, São Paulo: Ed. Olavobrás/EPB, 2002.

TORO, Rolando. **Elenco Oficial de exercícios, músicas e consignas de Biodanza**. Tradução de Eliane M. e Marcelo M. [s.l.]. Copyright by Rolando Toro Araneda: 2000.

TORO, Rolando *et al.* **Teoria da Biodança: coletânea de textos**. t.1 Ceará: ALAB, 1991.

VASCONCELOS, J. G. Para desenvolver o corpo: um ponto, um gesto, uma apresentação. *In*: JUNIOR, A. G. M.; VASCONCELOS, J. G. (org.). **Corporeidade**: Ensaios que envolvem o corpo. Fortaleza-Ce: UFC, 2004. p. 9-12.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO ENGAJADA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a EEFM Profª Adélia Brasil Feijó contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada "CORPOREIDADE ECO-RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA BIODANÇA E DA PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL PARA AS RELAÇÕES ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO" a ser realizada pela pesquisadora Ana Natália Duarte Lima.

Fortaleza, 10 de maio de 2023.

Assinatura manuscrita em azul do diretor do Núcleo Gestor Escolar, Francisco Cláudio Costa de Freitas.

Núcleo Gestor Escolar
Diretor: Francisco Cláudio Costa de Freitas

Fco. CLAUDIO COSTA DE FREITAS
DIRETOR D.O.E 15/05/2018
MATRICULA 1615141-6

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PERMISSÃO DAS PESSOAS EDUCANDAS PARA PARTICIPAR DOS ENCONTROS
COMO AÇÃO INTERVENÇÃO ENGAJADA DA PESQUISA EM QUESTÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidad@⁶⁴ como participante da pesquisa: “CORPOREIDADE ECO-RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA BIODANÇA E DA PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL PARA AS RELAÇÕES ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO”.

Nesse estudo, pretendemos compreender a repercussão dos encontros do Círculo dialógico e da Biodança eco-relacional nas interações escolares d@s educand@s participantes dessa ação-intervenção.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é por reconhecer a importância do envolvimento da totalidade do corpo no ato de aprender, pois não se limita apenas aos aspectos mentais/racionalistas e por isso contribui para ampliar a capacidade de criar novos aprendizados que surgem através das nossas sensações, dos afetos, das emoções e dos sentimentos nessas interações escolares. Compreendendo também que são aspectos essenciais para compreender o mundo, os outros seres humanos e principalmente para nos conhecer e nos entender melhor.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: o Círculo dialógico, que é um espaço de conversa em que iremos discutir o que pensamos e sentimos sobre determinados temas que será escolhido pelo grupo e teremos também a Biodança, que é uma atividade reeducativa que utiliza o movimento corporal (por meio de gestos e dança) através de exercícios individuais e coletivos para integração afetiva (estar bem consig@ mesm@ e com @ outr@). Nossos encontros serão uma vez por semana, totalizando 10 encontros que ocorrerão na EEFM Prof^a Adélia Brasil Feijó (mesma instituição que estuda) no período da tarde de terça-feira.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecid@ em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A pessoa responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendid@ pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificad@ em

⁶⁴ Utilizo este símbolo @ como alteração linguística neutra para representar as pessoas denominadas não binárias, o gênero feminino e o masculino simultaneamente.

nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de desistência da participação dos encontros, cansaço ou desconforto pelas atividades corporais, vergonha ou medo de falar o que deseja, exposição dos dados da pesquisa, perda da confidencialidade, (como se propõe um ambiente livre de expressão pela fala, escuta e movimentos corporais) poderá ocorrer algo que possa afetar sua integridade, e seu bem-estar físico e psíquico. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador/@ do documento de Identidade _____ fui informad@ dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento d@ meu/ minh@ responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023

Assinatura d@ menor

Assinatura da pesquisadora

Endereço da responsável pela pesquisa:

<p>Nome: Ana Natália Duarte Lima Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Estrada do Siqueira 336, casa 05 Telefones para contato: (85) 9 88199490</p>
--

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONCORDÂNCIA DAS PESSOAS RESPONSÁVEIS PELA JUVENTUDE PARA PARTICIPAR DA PRÁXIS CORPORAL ECO-RELACIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Ana Natália Duarte Lima como participante da pesquisa intitulada “CORPOREIDADE ECO-RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA BIODANÇA E DA PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL PARA AS RELAÇÕES ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Essa pesquisa é parte de um estudo de mestrado destinado a compreender se determinadas atividades podem auxiliar em alguns comportamentos de alienação, exclusão e subordinação que prejudicam a valorização dess@s⁶⁵ jovens, a falta de participação e expressão, principalmente afetivas nas relações estudantis. Essas atividades educativas buscam o conhecimento diversificado, criativo, afetivo e colaborativo que permite a troca e a criação de saberes coletivos que possibilitam expandir nossos olhares e criar novas aprendizagens.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é por reconhecer a importância do envolvimento da totalidade do corpo no ato de aprender, pois não se limita apenas aos aspectos mentais/racionalistas e por isso contribui para ampliar a capacidade de criar novos aprendizados que surgem através das nossas sensações, dos afetos, das emoções e dos sentimentos nessas interações escolares. Compreendendo também que são aspectos essenciais para compreender o mundo, os outros seres humanos e principalmente para nos conhecer e nos entender melhor.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: o Círculo dialógico, que é um espaço de conversa em que iremos discutir o que pensamos e sentimos sobre determinados temas que será escolhido pelo grupo e teremos também a Biodança, que é uma atividade reeducativa que utiliza o movimento corporal (por meio de gestos e dança) através de exercícios individuais e coletivos para integração afetiva (estar bem consigo@ mesm@ e com @ outr@). Nossos encontros serão uma vez por semana, totalizando 10 encontros que ocorrerão na EEFM Profª Adélia Brasil Feijó no período da tarde de terça-feira.

⁶⁵ Utilizo este símbolo @ como alteração linguística neutra para representar as pessoas denominadas não binárias, o gênero feminino e o masculino simultaneamente.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo de desistência da participação dos encontros, cansaço ou desconforto pelas atividades corporais, vergonha ou medo de falar o que deseja, exposição dos dados da pesquisa, perda da confidencialidade, (como se propõe um ambiente livre de expressão pela fala, escuta e movimentos corporais) poderá ocorrer algo que possa afetar sua integridade, e seu bem-estar físico e psíquico. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais envolvidos do assunto. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Ana Natália Duarte Lima
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Estrada do Siqueira, 336, casa 05
Telefones para contato: (85) 9 88199490

@ jovem, _____ de _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

 Assinatura do participante da pesquisa
 Fortaleza, ____ de _____ de 2023

 Assinatura do Responsável
 Fortaleza, ____ de _____ de 2023

 Assinatura da pesquisadora
 Fortaleza, ____ de _____ de 2023

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIABERTA

ENTREVISTA APLICADA ÀS PESSOAS PARTICIPANTES DA PRÁTICA CORPORAL ECO-RELACIONAL

Primeiro momento da entrevista

1. Está gostando dos encontros?
2. O que mais gosta neles?
3. Porque teve o interesse em participar dos encontros?
4. Como se sente quando está nos encontros?
5. Ocorrem na escola algumas atividades corporais além da disciplina de educação física?
6. Quais os benefícios que uma prática corporal como essa pode ajudar na escola?
7. Como está a relação com seu corpo? O que acham sobre ter esse tipo de atividade nas ações escolares?
8. Acredita que os encontros ajudam nessa relação?
9. Em geral, como se sente no ambiente escolar?
10. Como é a relação com seu corpo no ambiente escolar?
11. Como é sua relação com as outras pessoas estudantes no ambiente escolar?

Segundo momento da entrevista

1. Está gostando dos encontros?
2. Atualmente, como se sente quando está nos encontros?
3. Como está a relação com seu corpo atualmente?
4. Acredita que os encontros colaboraram nessa relação?
5. Atualmente, como se sente no ambiente escolar?
6. A sua relação com seu corpo no ambiente escolar teve mudanças?
7. Como estão as relações com as outras pessoas estudantes no ambiente escolar?
8. Você acredita que os encontros de alguma forma impactaram nas suas relações no ambiente escolar? Se sim, como?

APÊNDICE E: TRANSCRIÇÃO DO 3º CICLO

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO DIALÓGICO DE 05 DE SETEMBRO DE 2023

Tema gerador: autoconhecimento.

Reflexão: quem sou eu hoje?

Pesquisadora/Milho: uma montanha. O que você tem a dizer sobre essa montanha?

Participante/ Cajueiro: oh, paz, vento.

Participante/Mandioca: ele é vento?

Pesquisadora/Milho: acho que ele tá querendo dizer que hoje ele tá na paz, é mais ou menos isso aí?...

Participante/Cajueiro: é, eu tô tranquilo aí ... eu... posso falar minha frase aqui, eu...

Pesquisadora/Milho: pode, claro!

Participante/Cajueiro: eu sou simples, não preciso de muita coisa pra mim é ter consideração... só ter consideração.

Participante/Jerimum: aqui é o meu coração... na vida. Aí aqui tem o mundo. É... e o escudo representa meu modo defesa. Que eu cresci no modo de defesa.

Pesquisadora/Milho: você se reconhece como uma pessoa que está sempre se defendendo de algo.

Participante/Jerimum: é.

Participante/ Mamoeiro: é guerreira então!

[Apresenta a imagem de um urso segurando um coração]

Participante/Pitombeira: ele parece ser cult, ele é bem alegre.

Participante/Cajazeira: ele é doce, ele é meigo, ele é bipolar...

Participante/Pitombeira: oh mulher deixa nem a gente falar.

Pesquisadora/Milho: gente oh, vamos deixar as pessoas falarem tá, elas estão falando sobre elas, deixa elas se expressarem. A gente tem a nossa opinião sobre os outros, mas vamos deixar as pessoas falarem sobre elas.

Participante/Pitombeira: pois é tia, ele é doce, carinhoso, ele é alegre...

Participante/Mamoeiro: bipolar.

Participante/Pimentão: é o oposto!

Participante/Pitombeira: também, ele pode ser também.

Pesquisadora/Milho: tu tá dizendo mulher, ou ele que tá dizendo?

Participante/Pitombeira: não tia, eu não sou bipolar não, ele que tá dizendo. Aí tia, ele tá segurando um coraçãozinho que significa amor, carinho, vive, que a L. disse é isso aí.

Pesquisadora/Milho: que bom que você é toda essa amorosidade.

Participante/Pitombeira: é sim, tia.

Participante/Mandioca: eu fiz um coração. Ele é amoroso, né. Ele é poderoso.

Participante/Maracujá: eu escrevi umas partes da música. É, eu preciso saber mais de mim.

Pesquisadora/Milho: preciso saber de mim. Por que que você colocou essa frase?

Participante/Maracujá: eu preciso me conhecer mais, né? Eu tô na minha adolescência, me conhecendo.

[A pessoa apresenta a imagem da flor]

Participante/Feijão: porque eu me sinto florida esses dias. Uma bela, uma bela, como é que eu posso dizer... É uma bela vida.

Pesquisadora/Milho: você está em um momento de florescimento.

Participante/Feijão: tia eu estou bem comigo mesma.

APÊNDICE F: TRANSCRIÇÃO DO 4º CICLO

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO DIALÓGICO DE 14 DE SETEMBRO DE 2023

Tema gerador: liberdade

Reflexão: somos livres para sermos quem queremos ser?

Participante/Mamoeiro: eu sou um anjinho e não consigo voar... Eh...

A gente tava voando, aí ela chega ó... (gesto de corte de asas) tira as asas. E também meu videogame está cheio de poeira, tia.

Participante/Pitombeira: é só limpar.

Participante/Mamoeiro: engraçadona.

[A conversa continua sobre a falta de liberdade para jogar vídeo game. Em seguida, conversando sobre afastar-se das amizades]

Participante/Cajueiro: mas se afastar, eu acho certo.

Pesquisadora/Milho: se afastar?

Participante/Cajueiro: é, se afastar dos amigos. Que tem que priorizar né.

[a maioria das pessoas discordaram, mas falavam ao mesmo tempo atrapalhando a compreensão das falas]

APÊNDICE G: TRANSCRIÇÃO DO 5º CICLO

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO DIALÓGICO DE 28 DE SETEMBRO DE 2023

Tema gerador: autoconfiança

Reflexão: como está a minha relação comigo?

Participante/cajazeira: eu tenho muita confiança em mim. Já não tive alguns anos para trás, porém com o tempo comecei a olhar mais para mim, acabei com uma auto confiança.

Pesquisadora/milho: Mas tu acha que algo tem impulsionado isso, alguém ou algum acontecimento que fez você ter esse olhar?

Participante/cajazeira: Seriam as pessoas ao meu redor, e também eu comecei na música.

Participante/cana-de-açúcar: Nesses dias eu tô me sentindo, como é que eu posso dizer...muito para cima. Né porque antes eu era muito meio para baixo. Aí minha mãe falou até assim: Você tem que confiar em você e não na palavra dos outros. Aí eu tô me sentindo mais assim.

[Depois de mostrar a imagem de um aspiral]

Participante/mandioca: Eu tô no processo, às vezes eu me sinto mergulhando em mim mesma.

Participante/algodão: O arco-íris significa felicidade, é boa. Eu me entendo.

Participante/bananeira: Eu desenhei um pão com ovo e minha estrela. Não é por questão de comer não, é minha melhor amiga, ela me chama de pão com ovo [...] e as estrelas é por causa daquela brincadeira que o povo faz: a lua tá tão bonita! Aí o povo diz assim: e as estrelas também!

Com o meu corpo é ótimo! agora eu estou muito indecisa com umas coisas aí, questões amorosas.

Participante/jerimum: Eu acho uma relação perfeita. Eu sou uma pessoa que acorda e dá boa noite a mim mesma. Que não cochila (resto da frase não compreendida) e me sinto bem com meu corpo.

Participante/mamoeiro: Eu gosto de mim mesmo.

Aqui tem um unicórnio que tá no caderno dela, e o Deadpool que eu gosto muito dele. Eu tô bem melhorou mais um pouquinho a vida porque às vezes as pessoas me estressam.

APÊNDICE H: TRANSCRIÇÃO DO 6º CICLO

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO DIALÓGICO DE 05 DE OUTUBRO DE 2023

Tema gerador: amizade

Reflexão: Como estou cultivando minhas amizades?

Pesquisadora/Milho: é um pouco sobre isso que a gente vai refletir, né? Se te um... como é que tá? Como é que eu tô cultivando? Como é que eu tô fazendo pra que essa amizade continue? Porque as ami... porque as amizades também... a gente acha que tem um uma, a gente acha que tem um amigo e jura que essa amizade vai durar eternamente

Participante/Mamoeiro: eu também achava, e quando eu encontrei era uma dessas.

Pesquisadora/Milho: fala um pouco como é que tu tá cultivando as tuas amizades.

Participante/Mandioca: tá acabando.

Pesquisadora/Milho: tá é acabando? E por que você acha que tá acabando?

Participante/Mandioca: [inaudível]

Pesquisadora/Milho: por que você é muito compreensiva? Ah... não muito compreensiva. Entendi, mas você acha que o que tá fazendo é benéfico?

Participante/Mandioca: não!

Pesquisadora/Milho: e você acha que de alguma forma aqui no nosso encontro ajuda você a estar assim ou faz você refletir.

Participante/Mamoeiro: ajuda a refletir.

Participante/Mandioca: não, É minha vez! É brincadeira... [risadas]

Pesquisadora/Milho: mas fale, assim, como é que você... porque assim, uma coisa é você ter a coragem de dizer que você não tá colaborando com as suas amizades que é uma coisa né, uma frase que a gente não coloca pra fora de graça. Isso surgiu a partir de uma reflexão. Você acha que essa reflexão surgiu dos nossos encontros ou não, mesmo da vida.

Participante/Mandioca: foi dos encontros mesmo. Que a senhora, é ... é bom.

Participante/Mamoeiro: faz a gente pensar.

Pesquisadora/Milho: mas você acha que ajudou a agir ou ainda na parte da reflexão, você ainda tá nessa parte...

Participante/Mandioca: eu sou amiga da C.

Pesquisadora/Milho: tu escreveu: amigo é como irmão, pois mora no coração.

Pesquisadora/Milho: O. quer aproveitar, já que tava atrapalhando a L?

Participante/Mamoeiro: meus amigos são brancos [risadas].

Pesquisadora/Milho: muito racismo da sua parte.

Participante/Mamoeiro: não, não era isso, isso é muito racista. Eles são vazios, porque eles não queriam vir pra Biodança tia. Chamei ele.

Pesquisadora/Milho: eu sei, mas você forçou... por isso que ele tá aqui?

Participante/Mamoeiro: não, eu disse beleza então. Aqui pra tu. Chamei ele e tudo. Aí quando eu cheguei aqui, ele chegou com o I. cara. Não é que o I. seja nada, não, não é isso também. É porque de bro eu tô aqui do nada e disse que não ia vir eu chamei ele...

[Conversas entrecruzadas e inaudíveis]

Pesquisadora/Milho: [voltando-se para a outra pessoa de quem falava] Mas você está bem, tá de livre e espontânea vontade?

Participante/Couve-manteiga: tô bem, tô bem!

Pesquisadora/Milho: que bom!

[Conversas entrecruzadas e inaudíveis]

Pesquisadora/Milho: gente vamos lá. O I. colocou: com confiança, momentos bons, com respeito à intimidade. Muito bem. E aí, como é que foi o que os outros fizeram sobre as amizades?

Participante/Maracujá: estou com crédito, tia.

[...]

Participante/Feijão: tia, acho que nem amizade eu tenho...

Participante/Bananeira: ai que dor!

Pesquisadora/Milho: você acha que você não tem amizades. E como é que você se vê nesse papel de uma pessoa que não reconhece que tem amizades? Como é que você se sente nesse papel?

[resposta inaudível]

Pesquisadora/Milho: mas é importante que você reflita sobre né, porque isso tem muito a ver com o que eu tô fazendo no mundo. Né, Entendeu?

Pesquisadora/Milho: J. fala um pouco sobre tua relação com tuas amizades. Cultiva? Consegue reconhecer que tem amigas, amigos?

Participante/Coentro: coração!

Pesquisadora/Milho: coração! Como é que está esse coração quanto a amizade?

Participante/Coentro: boa!

Pesquisadora/Milho: boa? Tem amigas? Amigos?

Participante/Coentro: sim, mais amigos!

Pesquisadora/Milho: ...mais amigos! Você acha que é uma pessoa que consegue colaborar com esse processo de manter um amigo, ou seja, você é uma pessoa que cuida, que ajuda? Porque às vezes a gente mais atrapalha, mais...é ... coloca a pessoa pra baixo, né também tem amigo que é assim, que acaba com a gente, né. E tem amigos não, que faz é... leva a gente pra outro lugar, que às vezes a gente não se vê.

[fez sinal com a cabeça de afirmação.]

Pesquisadora/Milho: C., fala um pouco sobre a sua relação com amigas. Fala um pouco o que é que tu acha?

Participante/Algodão: Eu acho que tá bem Tia, eu acho que tá ótimo! Nos da escola, amigos da rua... [inaudível] colhendo

Pesquisadora/Milho: Pesquisadora: ah. Tá! [inaudível]...a gente colhe né. Amizade a gente colhe todo dia né. Quando a gente gosta de uma pessoa, só da gente saber que a gente ama aquela pessoa, que a gente ama aquela pessoa, é uma sensação tão gostosa né.

Participante: É tia! é daquele jeito, é que eu tenho um jeito que... de proporcionar o que a pessoa proporciona pra mim, entendeu? Se a pessoa chega junto comigo, eu [inaudível] é o seguinte pô ... é me mantêm... é junto com a pessoa.

Pesquisadora/Milho: Mas vamos supor que tem uma pessoa ali que tá na dela, você não teria coragem de chegar?

Participante/Cajazeira: eu teria, mas é, eu tô falando das amizades que eu tenho. Entendeu? Mas eu gosto de chegar junto da pessoa que... eu não teria tanto contato, por exemplo.

Pesquisadora/Milho: porque eu digo assim, quando eu falo em cultivar, as vezes a gente não tem né, mas o cultivo também começa do zero né, eu preparo a terra. O que é preparar a terra? Eu estou apto para estar no lugar e sentir que eu, que eu estou aberto para conversar com as pessoas. Né I., às vezes a gente é tão, tão, tão calado, tão silencioso, tão assim, às vezes chega uma pessoa e a gente corta aquela conversa né a partir disso e acaba impedindo que as pessoas chegam até a gente né, tem isso também.

Participante/Fava: olha aqui o que ele escreveu tia

Participante/Limoeiro: para me fortalecer minhas amizade, saindo com eles...confiando também, tendo respeito...

[...]

Pesquisadora/Milho: como é que você tá cultivando suas amizades?

Participante/Bananeira: Dando apoio pra elas... ajudando no que elas precisam.

Pesquisadora/Milho: você acha que é essa pessoa que dá apoio que tá ali sempre toda hora, quando precisa. Porque as vezes a gente também tá precisando né. Unhun. Tu acha que nosso encontro tá ajudando de certa forma assim a... nosso encontro de certa forma te ajuda, nesse sentido...

Participante/Bananeira: ajuda tia, a tia deixa a gente mais amorosa.

[a pessoa participante apresenta o desenho que fez]

Pesquisadora/Milho: ah! Ela é o pudim! É o bolo ou o Pudim?

Participante/bananeira: é o pudim!

Pesquisadora/Milho: e esse hipopótamo?

[risada]

Pesquisadora/Milho: ela estuda aqui?

Participante/bananeira: não!

Pesquisadora/Milho: ah é da... tua, é o pão com ovo?

Participante/Bananeira: é. Não é lá do Marieta [escola anterior]

[...]

Pesquisadora/Milho: L., como é que tu acha que anda essa relação, você... você é uma menina que colabora? Que respeita? Que quando vê que quando elas estão assim [feição triste], vai e conversa... ou é muito na tua?

Participante/Pitombeira: depende, tia!

Participante/Pitombeira: ela fica querendo me bater, tia, ela!

Participante/Pitombeira: mentira C.!

[risos]

Pesquisadora/Milho: eita, óh, tá vendo óh, que esse encontro é bom para vocês refletir um pouco sobre como é que vocês estão fazendo aí na vida de vocês...

[frases entrecruzadas, inaudíveis]

Participante/Pitombeira: ela me deu um tapa em mim, tia,

Pesquisadora/Milho: foi?

Participante/Pitombeira: ela me deu um tapa...

APÊNDICE I: DESCRIÇÃO DA MEDITAÇÃO GUIADA DO 7º CICLO

SÍNTESE DO ROTEIRO DA MEDITAÇÃO GUIADA EM 10 DE OUTUBRO DE 2023

Tema gerador: saúde mental.

Imagine que está em um campo próximo a uma floresta, deitada na grama, sentindo o frescor do chão que toca, aos poucos, se levanta e caminha com os pés descalços, sentindo a energia em contato com a terra, direcionando-se para a floresta. Nesse espaço, conecta-se com o som dos pássaros, sentem os raios de sol pelos arbustos das árvores, toca nos troncos das árvores quando passa por elas, observando sua imensidão. Em um espaço da floresta, vê de longe uma pessoa muito importante que estava te aguardando, enquanto isso, caminha contente e tranquila para esse encontro, chegando próximo, deu um grande abraço aconchegante, vocês se olharam profundamente e sorriram. Essa pessoa tinha algo importante para te dizer e você atenta, escuta. Em seguida, agradece o encontro, abraçam-se e se despede. Sai desse encontro mais feliz e tranquila e foi se afastando pela floresta, sentindo novamente as conexões com esse espaço e pouco depois se viu novamente no campo, caminhou um pouco mais e deitou-se na grama, olhando para o céu, sentindo-se confortável e fecha os olhos. Sinta tua respiração tranquila, sinta como está teu corpo e volta para o ambiente da escola, onde tudo começou. Aos poucos vai despertando o corpo, mexendo calmamente os dedos dos pés, sentindo a sensação que esse movimento permite, sente também os dedos das mãos, as pernas. Agora vai se estirando, alongando os braços e as pernas e aos poucos, no seu tempo, abre os olhos e, com o tempo, de lado, com movimentos suaves, senta-se.

APÊNDICE J: DESCRIÇÃO DA MEDITAÇÃO GUIADA DO 10º CICLO

SÍNTESE DO ROTEIRO DA MEDITAÇÃO GUIADA EM 31 DE OUTUBRO DE 2023

Tema gerador: espiritualidade.

Como da primeira vez, iniciei com o relaxamento através da respiração e do banho de luz, para melhor percepção de cada parte do corpo. Imaginem uma luz que aquece, relaxa e revigora essas áreas. Utilizei uma meditação guiada cujo cenário foi uma praia, em que a pessoa deitada, de olhos ainda fechados, sentia a areia fina e solta, o som das ondas do mar com o dos pássaros, o vento tocando e refrescando seu corpo. Em seguida, pedi que abrissem mentalmente seus olhos, para contemplar a amplitude e o azul do céu, senta-se lentamente e aprecia o mar (para essa meditação, utilizei o som do mar). Ao longe, vê uma pessoa que muito aprecia chegando ao seu encontro. Na companhia dessa pessoa especial, vivenciam momentos de alegria e paz, proporcionando uma sensação de bem-estar, leveza, felicidade e calma. Permiti alguns momentos para essas ações imagéticas serem criadas e depois solicitei que alegremente se despedissem dessa companhia, pois cada pessoa tomaria rumos diferentes, mas antes agradece o encontro com abraço e um olhar demorado de respeito e veneração. Deitadas novamente na praia, voltam aos poucos para as mesmas percepções do espaço anterior e, aos poucos, encontram-se novamente nesse espaço da escola, sem abrir imediatamente os olhos. Pedi que fossem movendo lentamente os pés e as mãos e despertando aos poucos. E em seguida, lentamente, abrissem os olhos e sentassem.

ANEXO A – POEMA CHÃO DO POETA ANGOLANO ONDJAKI**POEMA UTILIZADO NO CÍRCULO DIALÓGICO
DO 3º CICLO (ONDJAKI, 2011, P. 9)****CHÃO**

palavras para manoel de Barros

apetece-me des-ser-me;

reatribuir-me a átomo.

Cuspir castanhos grãos

Mas gargantadentro;

Isto seja: engolir-me para mim

Poucoquinho a cada vez.

Um por mais um: areios.

Assim esculpir-me a barro

E re-ser chão. Muito chão.

Apetece-me chãonhe-ser-me.

**ANEXO B – POEMAS ERA UMA VEZ UM BRASIL CONSERVADOR E TODAS AS
MULHERES DE BELL PUÃ**

**POEMAS UTILIZADO NO CÍRCULO DIALÓGICO DO 4º CICLO
(DUARTE, 2019, p. 30 e 33)**

era uma vez um Brasil conservador

Branco dono e preto propriedade
africano era sem alma
e o índio era selvagem
segundo o europeu
nosso grande apogeu de civilização?
Colonizaram até nossa mente, boy
pra tudo a Europa virou padrão:
beleza, ciência, progresso
e o Brasil a 500 anos sem sucesso

lembra das mina? mulher, vocês são linda
mas era uma vez um brasil conservador:
aprende assentar feito
mocinha!
ou prende o cabelo
ou alisa de chapinha
mesmo acompanhada de uma, duas,
dez mulheres, dirão que estás
sozinha
vê se não encurta a roupa
mulher trabalhadora é puta
mulher que questiona é louca
mulher inteligente é plagio
fala por cima da nossa voz

porque o homem é o sexo frágil
histéricas, vadias, putas, bruxas
queimadas na fogueira da inquisição
assedeadas por parentes, pelo patrão
por amigos, desconhecidos e até líder
de religião

nosso corpo, as regras deles
violadas dentro de casa
na mais movimentada das avenidas
de shorts, saia ou calça comprida
espaço público e cenário de guerra
com o macho que te seca
no ônibus abre as pernas
se esfrega
sem a nossa permissão
e até ejacula
sem receber punição
não, eu grito!

denuncio os homens abusivos
agressores
desde mãe África,
ancestrais cheias de cores

em senzalas estupradas
 por brancos senhores
 índias aculturadas
 em nome de cristo?
 tantas irmãs assassinadas
 pelo machismo
 mão direita do capitalismo
 fez da América desgostosa
 à beira do abismo

eu sou isto: apenas uma moça latino-
 americana

Me agarro as lutas do passado
 pra ter força no presente
 não defendo vidraça de banco
 defendo gente
 ao que é injusto, sou desobediente

me inspiro em Dandara, Zeferina,
 Aqualtune, Nise, Carolina
 mas principalmente nas guerreiras
 de atualmente
 são as terceirizadas, trabalhadoras rurais,
 professoras, empregadas
 é tempo de primavera
 Conceição Evaristo, vovó Vilma, vovó
 Vera
 Gabrielas, Marias, Hildas, Amandas,
 Eduardas, Sheylas, Renatas,
 Sabrinas
 Brasil de golpes, reformas trabalhistas,

ditadores militares,
 fascistas!
 apoiam massacres e chacinas
 mulher encarcerada no lar
 os pobre cheirando cola
 e os rico, cocaína
 era uma vez um brasil conservador
 que revolucionou
 com o poder das minas

todas as mulheres

são pássaros
 que o patriarcado
 tenta aparar as asas
 em cada grito sufocado
 na vigilância às minissaias
 ou na proteção concedida
 ao brother canalha
 assim mesmo
 muitas e muitas
 asas aparadas
 levantam voo.

ANEXO C – POEMA *PRETA, LIBERTE-SE* DE DANIELLE ALMEIDA**POEMA UTILIZADO NO CÍRCULO DIALÓGICO DO 8º CICLO****(DUARTE, 2019, p. 79)**

PRETA, LIBERTE-SE

Chamaram-me de piche.

Fizeram-me odiar minha cor.

Fizeram-me odiar meus cabelos.

Fizeram-me pensar que seria um objeto sexual.

Deram-me de presente vassourinhas e rodinhos quando criança.

Falaram que meu riso largo, alto e solto era safadeza.

Logo meu riso...

Compararam-me com o “cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua”

Acreditei que nunca seria bela.

Mas daí...

Eu cresci...

Me empoderei...

Agora sou feminista!

Agora eu amo minha cor!

Agora só meus cabelos sabem quanto os amo!

Não sou objeto sexual!

Meu riso; ah, meu riso...

Continua largo, alto e solto, fácil, fácil ele aparece por aí.

Agora eu quero que me chamem de Negra!