



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Robers, Danusa Simon; Prata, Rita Vilanova
TEMPO FORA DO TEMPO: JOGOS COOPERATIVOS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROEJA
Revista Espaço do Currículo, vol. 17, núm. 3, e68454, 2024, -
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i3.68454>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em portal.amelica.org



**TEMPO FORA DO TEMPO: JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROEJA**

TIME OUT OF TIME: COOPERATIVE GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS
DURING PROEJA'S PHYSICAL EDUCATION CLASSES

TIEMPO FUERA DE TIEMPO: JUEGOS COOPERATIVOS EM CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA DEL PROEJA

Danusa Simon Robers¹ 0000-0001-6282-8629

Rita Vilanova Prata² 0000-0002-6217-2663

¹ Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; danusatese@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – Fundão, Rio de Janeiro, Brasil;
vilanova.rita@gmail.com

RESUMO:

Este artigo busca problematizar o uso dos jogos cooperativos nos processos educacionais de Educação Física para o Programa de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Espírito Santo (Proeja/Ifes). Tem como principais intercessores teóricos Brotto (2003), Certeau (1994) e Deleuze (2013) e os percursos da metodologia integram o método cartográfico (Deleuze e Guattari, 1995) e pelos estudos com os cotidianos (Alves, 2008). Por meio das vivências corporais, conversações e registros em portfólio dos alunos, aborda o processo de escolarização dito tardio como possibilidade de atravessamentos curriculares outros. O ensinar e aprender como um tempo de intensidades. A cooperação como alternativa de re(pensar) práticas competitivas não apenas nos espaços escolares, mas na vida cotidiana.

Palavras-chave: proeja; currículo; jogos cooperativos.

ABSTRACT:

This paper problematize the cooperative games in the educational process during Physical Education classes for Young and Adult Education (Proeja/Ifes). This writing by composing, mainly, Brotto (2003), Certeau (1994) and Deleuze (2013) and our methodological path was built from the cartographic method (Deleuze and Guattari, 1995) and by research on quotidian (ALVES, 2008). From the perspective of cooperative games, through bodily experiences, conversation and student's portfolio, in time out of time like another curriculum way. Teach and learn process like intensity time. Proposing cooperation as an alternative way in quotidian life.

Keywords: proeja; curriculum; cooperative games.

RESUMEN:

Este artículo busca problematizar los juegos cooperativos en clases de educación física en el programa educativo de jóvenes y adultos del Instituto Federal de Educación del Espírito Santo (Proeja/Ifes). Tiene como principales intercessores teóricos Brotto (2003), Certeau (1994) e Deleuze (2013) y el camino metodológico adoptado es el método cartográfico (Deleuze y Guattari, 1995) y estudia con la vida cotidiana (ALVES, 2008). A través de experiencias corporales, conversaciones y registros en los portafolios de los estudiantes, aborda el llamado proceso de escolarización tardía como posibilidad de otros cruces curriculares. Enseñar y aprender como tiempo de intensidades. La cooperación como alternativa para pensar las

práticas competitivas no solo en los espacios escolares, sino en la vida cotidiana.

Palabras clave: proeja; educación física; juegos cooperativos.

Introdução, ou, pra começo de conversa...

A educação de jovens e adultos é desafiadora e nos faz *sentirpensar* outros movimentos que impulsionam e provocam discussões que apostem na diferença, na alteridade, na multiplicidade, nas experiências, agenciamentos, encontros e afetos e que busca, por meio de outras possibilidades de abordagens curriculares, uma sociedade mais competente e menos competitiva.

O objeto de estudo da Educação Física é a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992), mas nossa grande questão neste artigo não é especificamente a aquisição de habilidades do corpo físico, material. Estamos falando também e, principalmente, dos corpos como local de afeto, encontro. Vivências e sensações que são experienciadas e proporcionam bons ou maus encontros. Esses momentos é que vão fazer vibrar e trazer reverberações para além da prática experimentada no corpo físico. Transborda-se assim um novo tempo. Somos atravessados por um tempo de intensidade.

Buscamos construir conjuntamente o plano de trabalho e as vivências corporais que foram realizadas em sala de aula colocando em perspectiva o lema de Fábio Brotto: “Se o importante é competir, o fundamental é cooperar” (Brotto, 2003).

Apresentamos as vivências corporais (caminhar sobre a corda, saltar por obstáculos, jogar bola com as mãos entrelaçadas e em duplas, jogos e atividades lúdicas na piscina, expressões corporais e dança, iniciação a defesa pessoal, entre outras) experienciadas e reinventadas nas aulas de Educação Física pelos alunos do Proeja Cad e Guia de Turismo do Ifes campus Vitória numa perspectiva cooperativa (Brotto, 2003).

Necessitamos aperfeiçoar nossas Habilidades de Relacionamento e a aprender a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros. O principal desafio para nós, me parece, é colaborar para construir pontes que encurtem as distâncias, diminuam as fronteiras e que aproximem as pessoas umas das outras. A construção dessas pontes constitui um exercício permanente de revisão filosófico-pedagógica de nossas atividades, programas e demais intervenções praticadas diariamente, na escola, na comunidade, no clube, na universidade, com a família, com os outros e com a gente mesmo (Brotto, 1999, p. 3).

A cultura corporal de movimentos, aliada às práticas dos jogos cooperativos, e as conversações com os alunos nos permitem buscar afetos outros.

Considerando a importância específica que tem na EJA o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. O debate torna-se, então, incontornável (Oliveira, 2007, p. 97).

Conexões que nos levam a compreender e valorizar as diferenças nos modos de pensar a educação de jovens e adultos. Modos tradicionais de conceber o Proeja são tensionados por outras perspectivas, métodos, saberes, fazeres e afetos nos espaços escolares.

Respeitando limites, possibilidades, potencialidades de cada corpo, buscamos resgatar equilíbrio, propriocepção, trabalho em equipe, ludicidade, respeito mútuo, confiança e cooperação nesses jovens-alunos-trabalhadores-filhos-pais-homens-mulheres que são encharcados por suas conquistas, dissabores, histórias, marcas, experimentações, sentimentos, afetos, afecções. Corpos marcados e impregnados pela escolarização tardia, falta de oportunidades quando em idade regular e recordações dos períodos de infância quando iniciaram as atividades escolares.

Relatos de experiência das vivências corporais e o incentivo à cooperação e solidariedade por meio de dinâmicas, rodas de conversa e jogos cooperativos, buscam potencializar uma educação que aposte na formação de sujeitos construtores de si mesmos.

As conversações trazidas ao texto são artes de dizer, como nos apresenta Certeau (1994), em que o discurso produz efeitos; não descrições sobre fatos. Desta feita, não importa quem fala, mas o quê se fala. Interessa-nos as reverberações e não a autoria. Num modelo de escrita transgressora, imagens e conversas não compõem o texto, são o próprio texto!

No subitem 1.1 abordamos um pouco dos fluxos, percursos metodológicos e intercessores teóricos e no subitem 1.2 trazemos um breve relato histórico da Educação de Jovens e Adultos e seu contexto no Ifes. Já no item 2, abordamos o ensinar e aprender como agenciamento, um tempo de intensidades e a cooperação como uma alternativa de re(pensar) práticas competitivas não apenas nos espaços escolares, mas na vida cotidiana.

Batendo um papo com/sobre cotidianos e cartografias e vida...

Nosso caminho metodológico é permeado pelo método cartográfico (Deleuze e Guattari, 1995) e pelos estudos com os cotidianos (Alves, 2008).

Os estudos com os cotidianos nos impulsionam a *sentirpensar* modos mais plurais de produção do conhecimento. Com Alves (2008) vamos decifrando as lógicas dos cotidianos e somos auxiliados pelos movimentos de *sentimento de mundo*, *virar de ponta cabeça*, *beber em*

todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e ecce femina.

Mergulhar nos cotidianos nos permite trilhar por todas as direções, observar as paisagens e desenhar novos mapas a partir das experiências, sensações e atravessamentos que vão surgindo nos fluxos da pesquisa, “[...] na esperança de se revelar caminhos possíveis e não a verdade final e imutável” (Josgrilberg, 2008, p. 97).

Nesse sentido, a cartografia nos ajuda a produzir outros modos de fazer pesquisa com os cotidianos, atentando para as práticas de composições dinâmicas das redes de *saberesfazeres*.

Passos e Barros (2015, p.17) afirmam:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hodos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. [...]. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

Assim, nos fluxos e mapas que se desenhavam, problematizamos os currículos que pulsam nos cotidianos escolares como *espaçotempos* de criação, experimentação, invenção, produção.

A cartografia é um método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2007, p.15).

Dessa forma, buscamos, durante as aulas de Educação Física do Proeja tecer conversações com os alunos, *mergulhar com todos os sentidos*, seguindo os fluxos das conversas e das memórias que eles atualizavam.

Paramos para ouvi-los e a partir das demandas deles, num movimento de criação-invenção de conhecimento, planejávamos as aulas.

Trabalhar os jogos cooperativos e as vivências corporais trouxe a oportunidade de os alunos experimentarem e experienciarem outras formas de se perceberem e perceberem os outros.

Corroboramos o pensamento de Brotto (1999, p. 11), quando ele afirma que

[...] o Jogo e o Esporte são experiências importantes e que podem nos auxiliar em aperfeiçoar nosso jeito de compreender e viver a vida. Aperfeiçoando nosso ‘estilo de jogo’, podemos ultrapassar a lógica da separação e exclusão e passarmos a praticar a vida como um exercício de convivência e cooperação.

Com as pistas que iam surgindo, buscamos potencializar as experiências e experimentações trazendo reflexões acerca da cooperação, da importância de pensar de forma solidária e do quanto somos estimulados todo o tempo a competir (seja por um assento no ônibus, por uma vaga de emprego, ou pela bola numa partida de futsal).

A cada aula os alunos elaboravam portfólios com narrações sobre a aula, registros das sensações processadas com o corpo, relato de aprendizagem e auto avaliação. Os textos são encharcados dos modos como eram agenciados e as reflexões que traziam acerca da cooperação.

Nos inquieta e mobiliza as seguintes questões: as práticas diferenciadas de Educação Física têm atravessado esses alunos e produzido, nesses encontros, que afectos? O que se produz nesses entre-lugares? As individualidades ou os sujeitos em si não são nosso foco, mas tudo que se produz na coletividade, tudo que nos afeta, tudo que se passa “entre” esses corpos.

Machado (2009, p. 76) nos mostra – a partir de Espinosa e Deleuze – que “[...] o afeto é o aumento e a diminuição de potência de agir de um corpo”. Bons encontros aumentam nossa potência de agir e maus encontros diminuem essa potência.

Assim sendo, por meio dos jogos cooperativos pensávamos nossas práticas buscando fazer delas um bom encontro.

Quando incluimos a ética do Jogo Cooperativo, em nossas experiências cotidianas, recuperamos o gosto pela aventura e ousadia; o senso de participação com liberdade e responsabilidade; tomamos consciência de ser parte-e-todo; desfrutamos da beleza da recreação; colaboramos para a transformação de barreiras em pontes e de adversários em solidários; e compartilhamos o profundo e sincero desejo de continuar jogando e... Convivendo (Brotto, 1999, p. 11).

Em um exercício de *com-vivência* – de conviver e das vivências em Educação Física, trazemos um pouco dos movimentos das aulas na perspectiva dos jogos cooperativos.

Dentre os vários momentos juntos em diferentes espaços na escola, nossas atividades foram marcadas aulas de a) futsal de mãos dadas (o jogo era realizado com dois times e, em cada um deles os jogadores eram agrupados em duplas e deveriam permanecer com as mãos entrelaçadas durante toda partida. Apenas a pessoa da dupla que tivesse com colete poderia fazer gol, e, no caso de soltar as mãos, a bola passava para o time adversário): o objetivo era

trabalhar questões de gênero, estabelecer ritmo combinado e coordenado e assim conhecer o limite do outro e o seu próprio, adequando a velocidade e sentido da corrida, exercitar a paciência e tecer acordos para sentir-se seguro de que não deixará o colega cair e que também não cairá; b) andar sobre a fita/*slackline* (com a fita específica para a modalidade amarrada entre duas árvores, andar sobre ela com auxílio, se necessário): buscamos trabalhar coragem, desafiar o próprio corpo em local instável, mobilidade com auxílio do colega, equilíbrio, propriocepção e sentido vestibular, confiança, respeito, trabalho em conjunto; c) exercícios de percepção do corpo no espaço (com obstáculos no chão – cones, fita, *step*, dentre outros – os alunos ficavam vendados e, sob comando e auxílio dos colegas, andavam de costas, em diagonal, pulavam, rodavam. Depois, entrelaçados e divididos de três em três, faziam um circuito carregando uma bola apoiada nas costas sem deixá-la cair; por fim, brincadeira de pular corda, elefantinho e carrinho de mão): Resgate do lúdico e exercícios de neuróbica, trabalhando também a noção de propriocepção, auxílio mútuo e coordenação motora global.

Ao final das aulas, sempre fazíamos rodas de conversas para pensar as práticas e cada um tinha a oportunidade de falar sobre suas experimentações e os sentidos atribuídos durante a vivência corporal.

Tempo de outros tempos nas aulas-vivências, com foco na corporeidade e nos rizomas de conhecimentos que irrompem na cultura corporal de movimentos para além dos padrões hegemônicos e influências militares, médicas e esportivas de rendimento. Afinal, não dá pra controlar aquilo que é efêmero, que é tecido nas redes cotidianamente trançadas. Essa é a potência de vida que nos pulsa e impulsiona.

Passeando por um breve histórico da EJA e o contexto no IFES

Conhecer um pouco mais sobre as trajetórias da EJA e seus marcos temporais nos dá uma ideia da complexidade em que essa temática se insere politicamente. Para tanto, buscamos trazer contextos e alguns caminhos percorridos.

O que nos interessa nesse histórico, que compõe com nosso campo problemático neste artigo, é perceber, dentre outras coisas, o sucateamento e tentativa de apagamento da educação pública. Bem como destacar os movimentos de resistência que buscam fortalecer a educação de jovens, adultos e idosos.

Em 1995, pesquisadores começam a sentir a necessidade de um espaço próprio para as

produções específicas da EJA¹, que estavam em expansão. Em 1999, fica oficializada a criação do GT18 da Anped. Conquista relevante para a consolidação de um espaço específico para aprofundar os estudos nas temáticas da EJA e atrair novos pesquisadores e publicações que só vêm enriquecendo a área.

Os fóruns de EJA organizaram-se – em sua maioria – a partir de 1996 e têm se destacado como movimento social organizando reuniões locais e nacionais, fortalecendo e propondo políticas públicas para a área, possibilitando a troca de experiências, mobilizando pessoas, firmando parcerias, promovendo formações e disseminando a importância da educação continuada e do aprender por toda a vida.

Temos em <http://forumeja.org.br/node/1191> que

Gerido por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam, o Fórum do RJ consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores. A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999.

Os fóruns dedicam-se a defender a dignidade e o direito à educação de trabalhadores jovens, adultos e idosos. No documento elaborado pelos fóruns de EJA do Brasil sobre o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponível em <http://forumeja.org.br/brasil>, Maria Luiza Pinho Pereira afirma que os fóruns lutam, há mais de vinte anos,

em defesa da educação pública, popular, gratuita, laica, antirracista e de qualidade social para todas e todos. Essa defesa é para que jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, deficientes, indígenas, em privação de liberdade, maioria negros e negras, trabalhadores e trabalhadoras de todo país possam ter acesso aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade e mediados pela escola, mas que também, continuem produzindo novos conhecimentos e, assim, possam se reconhecer sujeitos na transformação da sua realidade e na construção da história, por uma sociedade brasileira justa, democrática e soberana.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96 - BRASIL, 1996) traz a afirmação da EJA como direito público subjetivo conforme dispõe em seu art. 4º:

¹ Anteriormente as publicações estavam inseridas nos GTs de Educação Popular e de Movimento Sociais – com os quais o GT da EJA ainda dialoga.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...].

E continua, na Seção V, afirmando a garantia “[...] aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, indicando que a educação de jovens e adultos deve “[...] articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (Brasil, 1996).

O parecer do Conselho Nacional de Educação, CBE-CNE nº11/2000 e a Resolução nº 1/2000, fortalecem a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino e tratam das diretrizes curriculares para a EJA. Esses documentos são marcos legais importantíssimos, entretanto definiram metas acerca da erradicação do analfabetismo e levantamento anual de experiência em alfabetização de jovens e adultos, que não foram cumpridas.

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Entretanto, após ampla discussão, o programa foi revisto e instituiu-se, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho 2006, mantendo-se a oferta obrigatória para a Rede Federal.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), órgão do Ministério da Educação, ficou com a responsabilidade de desenvolver ações e políticas específicas para viabilizar a implementação do Proeja com mais qualidade na Rede Federal. A partir de 2006, foram criados programas específicos de formação de professores e incentivo à pesquisa. É então lançado o Projeto de Formação Proeja e o fórum Diálogos Proeja². Posteriormente, em 2009, cria-se o Proeja de Formação inicial e continuada (FIC)³. Em 2012, já são mais de cem cursos executados em mais de 60 municípios conforme dados disponíveis no portal do MEC – Proeja

² Formação Proeja é um programa de fomento à pesquisa científica e tecnológica, incentivo à abertura de linhas de pesquisa em programas pós-graduação stricto sensu e programa de capacitação de professores que atuem nessa modalidade de ensino. Diálogos Proeja é um fórum de discussão e trocas de experiência entre os docentes, alunos e gestores que trabalham com essa modalidade.

³ Programa de formação inicial e continuada em estabelecimento dos sistemas prisionais, por meio do Ofício MEC/SETEC nº40/2009.

nos municípios.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Parecer CNE nº 11/2000).

Ocorre que as ofertas FIC acabaram por, de certa forma, enfraquecer as ofertas de cursos regulares de formação e qualificação de nível médio e técnico integrado para jovens e adultos. Oferta que, sequer, é cumprida em sua integralidade conforme determina a Lei de criação dos Institutos Federais⁴ e que é constantemente ameaçada em detrimento da oferta de vagas de ensino médio profissionalizante integrado para adolescentes.

Em 2017, acontece uma alteração na LDB, materializada na Lei nº 13.415/2017 – apelidada de Contrarreforma do Ensino Médio. A nova lei promove a divisão do currículo em cinco itinerários formativos e abre caminhos para um possível estímulo à visão utilitarista do conhecimento, intensificando a divisão propedêutica e profissional e colocando em voga, entre os críticos da área, a discussão sobre formação para o trabalho e formação intelectual em detrimento de um ensino capaz de valorizar uma formação integral.

Oliveira e Ferreira (2018, p. 54) nos alertam:

Do ponto de vista curricular, somos confrontadas com a proposta de itinerários formativos que anuncia a perspectiva de escolha por parte de estudantes, na tentativa de torná-los protagonistas do seu percurso de escolarização. O que vemos numa análise prospectiva é que as possíveis “escolhas” esbarram nas condições dos sistemas e de suas opções de oferta que, observando a lógica mercantil tendem a se restringir aos interesses e subordinação às demandas de um mercado de trabalho [...]. Nesse caso, a não possibilidade de escolhas determinada pela opção e condições da oferta dos sistemas tendem à responsabilização dos sujeitos pelo sucesso ou insucesso nos seus percursos formativos.

Para a educação de jovens e adultos, percebemos quase um silenciamento da lei. A contrarreforma apenas promove uma alteração no art. 24 da LDB, que passa a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI

⁴ Lei nº 11.892 de 29-12-2008, que define em seus artigos sétimo inciso I e oitavo os percentuais e garantias de oferta de escolarização de jovens e adultos como um dos objetivos dos Institutos Federais.

do art. 4º (NR).

Acerca disso, Oliveira e Ferreira (2018, p. 51) afirmam:

A maneira como a EJA é inserida no texto da lei, de certa forma reitera a lógica de desresponsabilização do Estado com a educação pública e, historicamente o trato das políticas educacionais para as camadas populares. Ao determinar que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de EJA, coloca-se em questão a garantia de sua obrigatoriedade pelos entes federados.

Entre medos e sonhos, nunca é tarde para re(começar) a estudar. Apesar de todas as questões legais e alguns retrocessos, o que pulsa o alunado do Proeja no Ifes campus Vitória extrapola as prescrições da legislação e mobiliza professores e gestores comprometidos com a busca por uma educação de qualidade. Profissionais que resistem e re-existem resignificando suas práticas e buscando currículos que dialoguem de forma mais efetiva com as necessidades cotidianas desses alunos.

[...] na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem. Mas, apesar de todas essas dificuldades e entraves, a vida real nas escolas, sejam elas de crianças, de jovens ou de adultos, não ocorre apenas em função das propostas e prescrições curriculares que são formuladas, mas incorporam no seu cotidiano as experiências, saberes e possibilidade dos sujeitos envolvidos na prática cotidiana do ensinar/aprender. Ou seja, apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos (Oliveira, 2007, p. 92).

As discussões acerca da EJA, em uma escola de base essencialmente técnica, mobilizam discussões interessantes e provocativas acerca do papel da educação profissional:

[...] o processo de construção da proposta curricular do Proeja faz parte de um grande trabalho dos profissionais envolvidos com a modalidade da EJA no Ifes-Vitória. Apesar de a Educação de Jovens e Adultos ser uma realidade nova na instituição, ela já tem provocado importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há cem anos, considerando as variações pelas quais passou a rede ao longo desse tempo. A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação, exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional. Como programa que busca integrar a educação básica com a educação profissional e a educação de jovens e adultos, o Proeja tem como meta uma formação que integre as dimensões técnica e humanística do estudante (Zen, 2016, p. 18).

Apesar do engajamento de muitos, infelizmente, nem todos os profissionais buscam resignificações e os embates e lutas ocorrem no campus na tentativa de fazer o Proeja sobreviver em meio a tensões políticas e interesses diversos.

[...] mesmo num contexto adverso à oferta da EJA na instituição desde a sua implementação, a ocupação dos cursos pelos sujeitos jovens e adultos trabalhadores evidencia marcas de resistência que vêm sustentando a manutenção da oferta do Programa no Ifes e o exercício coletivo em favor da luta pelo direito à educação por parte dos docentes e profissionais envolvidos (Oliveira e Ferreira, 2018 p. 45).

Muitos esforços têm sido feitos no sentido de buscar inserir os alunos do Proeja nos movimentos da escola, garantindo-lhes o direito de serem ouvidos e atendidos naquilo que couber, bem como registrar os encaminhamentos e sugestões dados por eles para aprimorar a dinâmica dos seus cursos.

Um exemplo disso são as reuniões pedagógicas semestrais que “[...] constituem espaços de diálogo para o protagonismo dos estudantes quanto aos direcionamentos políticos e administrativos da instituição” (Oliveira e Ferreira, 2018 p. 57).

Em parceria com a gestão pedagógica, o Proeja vem inovando nas reuniões semestrais/ conselhos de classe, nos quais os alunos passaram a ter participação mais ativa e se perceberem como sujeitos do processo. Scopel (2012, p. 104) explica:

Na dinâmica desenvolvida para os cursos técnicos que são ofertados aos alunos do Proeja, esse momento se diferencia dos demais cursos⁵, uma vez que todos os atores são envolvidos, ou seja, os alunos, os professores, os pedagogos e os coordenadores se reúnem uma vez por semestre para dialogar, trocar experiências, conhecimentos e valores sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Oliveira e Ferreira (2018, p. 58) acrescentam:

[...] os estudantes relatam as suas percepções acerca do planejamento das aulas, dos conhecimentos trabalhados, os aspectos que facilitam e/ou dificultam sua aprendizagem, relacionando as dinâmicas das aulas teóricas e práticas e os diversos processos avaliativos a que são submetidos. Além da avaliação das práticas pedagógicas vivenciadas, fazem referências ainda a outros serviços e setores da escola, tais como as monitorias ofertadas, as dependências, o apoio da assistência estudantil, as condições dos ambientes físicos, materiais e equipamentos de estudos.

Anualmente são realizados dois processos seletivos com oferta de 40 vagas por turma distribuídas entre os Cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho, Metalurgia, Guia

⁵ Nos outros cursos, apenas o representante de turma pode participar e somente no primeiro momento da reunião, quando expõe uma síntese geral da visão da turma sobre cada disciplina. Os membros são compostos por um representante do setor pedagógico, por todos os professores da turma, pelo coordenador do curso e por um representante da turma. No caso do Proeja, todos os alunos participam em todo o tempo da reunião e têm direito à fala.

de Turismo⁶ e Hospedagem⁷ dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

O Curso de Guia de Turismo e o de Hospedagem nasceram dos esforços da Coordenadoria do Proeja em montar um currículo específico e com professores lotados nessa coordenação, o que fortalece a identidade e autonomia do curso e busca [...] entender o Proeja enquanto política educativa que retoma a luta dos trabalhadores pela defesa de uma educação pública e de uma formação que intente superar as históricas dualidades, sociais e educacionais (Oliveira e Ferreira, 2018, p. 62).

Algumas reflexões mobilizam nosso pensamento em relação à oferta de escolarização para jovens e adultos. Ciavatta e Rummert (2010, p. 465) nos alertam que

[...] não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar [...]. Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida.

Assim, em um emaranhado de possibilidades, a Educação de Jovens e Adultos vai conquistando seu espaço e sobrevivendo cotidianamente em redes que são tecidas pelos sujeitos ordinários (Certeau, 1994) em seus modos de ser e reinventar as práticas. Suspiros de vida, de potência e de afetos em meio ao caos.

Quando tudo parecia um pouco mais estabilizado, somos assolados, em 2020, por uma pandemia que traz, dentre outros, o desafio da educação à distância, com a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) normatizadas pela Resolução do Conselho Superior do Ifes no 01/2020, de 6 de maio de 2020.

“Eu fiquei mais de 20 anos sem pisar numa escola. Não é agora que vou querer atropelar as coisas! Prefiro esperar tudo se acalmar, porque eu tenho fé que logo a gente vai poder voltar. Esse negócio de ficar falando pelo computador não é bom, não”. (Aluna A)

⁶ O Curso Técnico Integrado em Guia de Turismo teve sua primeira oferta de vagas em 2015 e foi o primeiro curso elaborado pela Coordenação do Proeja e com professores lotados especificamente nessa coordenação. Os demais cursos aconteciam com as disciplinas propedêuticas ministradas por professores lotados na Coordenadoria do Proeja e parte técnica específica ministrada por corpo docente alocado nos cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho. Muitas tensões, embates e conflitos internos ocorriam bem como ameaças constantes de fechamento de turmas do Proeja (acerca disso e de forma mais detalhada, ver a tese de Doutorado de Edna Graça Scopel, 2017).

⁷ O Curso de Qualificação em CAD teve sua última turma em 2018/2 e em 2019/1 foi aberta a turma de Hospedagem.

“Pobre é que ajuda pobre, professora! Aqui na comunidade falta o básico e ainda querem que a gente use máscara. Não é todo mundo que tem não, mas a gente vai dando um jeito”. (Aluno B)

“Olha, eu vou dizer pra você, fácil não tá não. Já conversei com a minha filha que ela que vai estudar. Eu não sei mexer em computador, não, tenho medo de quebrar”. (Aluna C)

“Eu acho legal esses encontros igual esse aqui. Mas pra ter aula eu acho que não vou conseguir, não. Dói a cabeça da gente e eu não sei mexer sozinha. Não posso ficar ocupando os outros”. (Aluna A)

Inúmeras discussões são feitas e questionamentos diversos nos inundam, como as falas dos alunos durante o evento de extensão intitulado “Rodas de conversas: ensino a distância: a invisibilidade dos sujeitos da EJA”⁸, acima mencionadas.

Alunos sem acesso a computador ou internet. Demandas cotidianas de trabalho home office, aulas on-line, desemprego e mudanças de todo tipo. Desigualdades ainda mais acentuadas. Incertezas e medos diante dos inúmeros casos de mortes e falta de sensibilidade, organização e gestão da crise por parte do Governo Federal.

Os anos de 2020 e 2021 foram um período de fechamento das escolas, necessidade de adequação para aulas on-line, eventos de extensão e rodas de conversa on-line, retorno híbrido (presencial e on-line com divisão das turmas) e, no final de 2021, com o retorno presencial gradativo⁹.

De qualquer forma, cabe-nos, então, fortalecer-nos cada vez mais, na luta contra as atuais políticas do Governo Federal, mas não só deste, que tem produzido desesperança, sofrimento, exclusão da diferença e dos diferentes, com práticas de diminuição da vida e de anulação da alteridade. É preciso continuar resistindo, também na ótica de Espinosa quando afirma que o conhecimento é o mais potente dos afetos.

Ter contato pessoalmente e também de forma virtual com os alunos nos fez experienciar um jeito novo de perceber os contextos em que estamos inseridos e as formas como a escola se espalha para além muros.

2022 se inicia com o retorno presencial das aulas e a necessidade de acolhimento ainda

⁸ Evento realizado pelo Ifes em plataforma on-line, no período de 1º de agosto de 2020 a 30 de setembro de 2020, onde os alunos conversavam com os professores e palestrantes através da plataforma e também por mensagens no *chat*.

⁹ Informações interessantes desse período podem ser acessadas no e-book *Pílulas de realidade*. O livro reúne relatos autobiográficos de 16 estudantes do Proeja, do Curso Guia de Turismo, durante o isolamento social. (Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1980>).

maior aos alunos. Um novo tempo. Momento de intensidades e atravessamentos onde é necessário estar sensível aos acontecimentos e agenciamentos que nos tomam. Seguimos, então, na possibilidade de criação de conhecimentos-afetos no *entrelugar* Educação Física-Proeja, subvertendo o instituído e o prescrito, acompanhando os fluxos.

Tempo fora do tempo

Pensando no tempo numa perspectiva bergsoniana, temos que as lembranças e memórias são atualizações feitas no presente. Não há regressão do presente ao passado... O tempo em Bergson¹⁰ traz a ideia de um cone invertido. A ponta do cone é sempre o presente e todo o restante é o virtual que se atualiza na ponta do cone. Então, toda lembrança é uma memória do presente. Memórias são atualizadas no presente. Não há passado. É o virtual se atualizando no presente, uma imagem-lembrança, uma atualização no presente de algo vivido.

Machado (2009, p. 278), compartilhando sobre o pensamento de Deleuze acerca do virtual e do real, sob influência de Bergson, afirma que

[...] passado e presente não são dois momentos sucessivos do tempo, mas dois elementos coexistentes ou contemporâneos [...]. Há diferença de natureza entre passado e presente. Enquanto o presente não é, ou é puro devir, isto é, muda, passa, não para de passar, o passado não deixa de ser, não para de ser, conserva-se em si, conserva-se no tempo indefinidamente, como passado não cronológico, passado em geral [...]. O tempo desdobra-se, divide-se, diferencia-se a cada instante entre presente e passado: presente que passa e passado que se conserva.

Des(organizando) o pensamento, o tempo, as ações e problematizações... Que contribuições a Educação Física pode trazer aos alunos do Proeja nesse processo de escolarização dito tardio?

A legislação nos mostra que EJA vem sendo vista com duas grandes funções:

[...] a função reparadora que deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais e uma função equalizadora que dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desigualdades

¹⁰ No livro *Matéria e memória*, Bergson traz como tese central (estou sendo bem simplista aqui) os paradoxos do tempo e afirma que todas as informações das formas de memória são formuladas pela metáfora do cone invertido. Os três elementos que compõem a memória e estão entrelaçados: lembrança-pura (informações que estão inconscientes); lembrança-imagem (informações da lembrança-pura que são trazidas à consciência); e percepção (combinação entre os dados dos sentidos e os conteúdos fornecidos pela memória). Esses elementos são dinâmicos e contínuos e não dá para separar quando começa um e termina o outro.

oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 9).

Ocorre que, para além desse processo “reparador” com a abertura de turmas e oportunidade de formação para os alunos trabalhadores, é necessário ouvir os alunos e construir em conjunto propostas de aulas que façam sentido para esse público.

Por mais bem-intencionados que os burocratas dos sistemas e mesmos os educadores que estão nas escolas possam ser, não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por ele. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses, desejos e expectativas de vida (Ferraço e Carvalho, 2008, p.7).

Por isso tentamos construir conjuntamente o plano de trabalho e as vivências corporais que seriam realizadas em sala de aula. Tecendo conhecimento conjunto, eles se sentiam parte e assim se integravam mais e se ajudavam, traziam dúvidas, compartilhavam curiosidades. As aulas iam se tornando cada vez mais interessantes e cheias de expectativas.

[...] disposição em promover reciclagens nos vários padrões e procedimentos educativos que trazemos na mochila pedagógica atrelada às nossas costas. Não quero dizer com isso, que devemos abandonar o que aprendemos, mas re-ver essa aprendizagem, simultaneamente, quando nos dedicamos a preencher a mochila de outros, os quais, pretensiosamente, cremos trazem-nas vazias. Penso, como tantos outros, que é preciso re-criar, re-educar o Educador, caracterizando-o como um mestre-aprendiz imerso num processo de formação e trans-formação permanente (Brotto, 1999, p. 24).

Questionamentos acerca das contribuições da Educação Física nesse processo de escolarização “tardio” surgem, ao mesmo tempo em que vem à tona, também, a tranquilidade ao saber que proporcionar vivências corporais diversas trouxe reflexões acerca da vida. Acerca de limites, possibilidades, possíveis, de se permitir práticas antes inimagináveis.

“_Professora, não trouxe maiô, esqueci completamente que era aula na piscina hoje!
(aluna X)

_Tem problema não, eu trouxe reserva, te empresto. (Professora)

_Ixe professora, mas eu tô menstruada. (Aluna Y)

_Tem problema não, tem O.B. aqui na minha bolsa! (Professora)

_Mas e meu cabelo? Se molhar vai ficar uma bucha, tô sem creme. (Aluna Z)

_Ahhh, que isso... trouxe também! Shampoo, condicionador e creme pra pentear. Tem

até pente com o dente mais largo aqui, ó. Tá tudo bonitinho pra emprestar pra vocês!
(Professora)

_Senhor amado!!! Tem de tudo nessa bolsa sua. Nem dá pra gente dar uma desculpa. A senhora é sinistra! (Aluna X)

_Desculpa não dá pra dar mesmo, não, mas se você disser que não quer fazer a aula, se assumir isso sem inventar um migué, tem problema nenhum. Tá liberada. Desde o início já falei com vocês: ninguém é obrigado a nada, mas não mintam pra mim e nem pra vocês mesmos! Nossa relação precisa ser de confiança. E tenho certeza que, se vocês experimentarem, vão viver novas sensações com o corpo”. (Professora)¹¹

O que se passa para além desse diálogo acima transcrito? O que nos mobiliza são as discussões a partir das falas das alunas... Questões que foram problematizadas em relação ao corpo e ao padrão aceitável de corpo para estar na piscina da escola; as burlas que são feitas usando-se menstruação como “desculpa” e poder rememorar o tempo da adolescência, dos tabus com o corpo, de como o sangue era visto como algo sujo e a beleza de se poder gerar uma vida; a necessidade de estar com o cabelo arrumado; o medo de a água estragar a chapinha, do cabelo arrepiar, de se sentir feia por causa do cabelo alvoroçado; a quantidade de salões de “beleza natural” e a possibilidade de cuidar dos cachos, do cabelo natural crespo ou encaracolado. A necessidade de se sentir aceita, de ter validação externa, de aprender que o definido como bonito é, muitas vezes, um padrão inalcançável.

Quanto desses encontros, conversas, questionamentos, aulas se carrega pra vida? Afectos que têm uma dimensão de transformação. Não se mensura... mas você começa a decifrar, a entender, desenrolar sentidos, produzir sentidos que façam sentido para você.

Há um tempo, em um encontro com uma dessas alunas (Aluna X) que participou desse diálogo, ela perguntou se a “bolsa mágica” ainda estava na ativa e brincou, dizendo que ali só poderia ter um esconderijo secreto pra poder caber tanta coisa!

Afeto. Afecto... Que efeitos foram produzidos nesse grupo de pessoas a partir desses diálogos na aula? O que importa em nossas pesquisas é dar visibilidade ao diagrama de poder que se institui e aprisiona os modos de vida na escola ou dar importância às re-existências?

Romper com a limitação que vem do termo “escolarização tardia” e “função reparadora” e aventurar-se nos cotidianos experienciados por esses alunos nos move e sensibiliza a perceber tantos possíveis! O fato de eles estarem na escola é uma resistência. Tudo o que se permitem

¹¹ Conversa realizada entre a professora-pesquisadora e as alunas durante a aula de Educação Física na piscina do Ifes em novembro/2019.

durante as aulas, as formas como são afetados, como significam os conhecimentos, como se permitem as práticas... isso é muito mais potente! Isso é o que impulsiona! As falas que reverberam... as lembranças de algo que foi significado a partir de diálogos nas aulas que puderam mobilizar o pensamento... Pensar além de estar ou não fazendo a prática na piscina. Pensar em si. Pensar em quebrar padrões, permitir-se, aventurar-se, inventar-se... cuidar de si e do outro, ter relações éticas, produzir uma vida bonita!

São momentos assim, de conversa despretensiosa, que nos fazem defender, ainda mais, a cartografia como um acompanhamento de processos. Ela vai se desenhando à medida que os processos vão acontecendo. O método é permanentemente aberto. Ele não antecede a realidade. Ele é um efeito da realidade. Assim, os fatos e acontecimentos existem. Estão lá, em uma conversa aleatória sobre o que a professora carrega na bolsa pra viabilizar uma aula. Estão também nas burlas dos alunos. Estão em momentos aparentemente desconectados da pesquisa, mas que agenciam e trazem tantas outras discussões.

Cartografar é acompanhar os efeitos, as reverberações, as propagações desse acontecimento que foi aquela aula ou atividade, no coletivo. E, ao final, tanto a professora que pensou a atividade e levou vários objetos para fazer com que os alunos participassem da aula, quanto a atividade em si deixam de existir, misturam-se e o que fica é o que foi produzido. Muitas vezes os efeitos foram muito mais amplos que a aula em si. E é aí que se busca a potência. É aí que o tempo se faz outro e nos toma, agencia.

Às vezes penso que estamos muito presos ao *chrónos* – o tempo sucessivo do relógio; a continuidade entre passado, presente e futuro – e não nos permitimos o tempo *Aion*, o tempo que se refere a uma intensidade, uma experiência ou acontecimento que irrompe. Aquilo que Deleuze chama de *devir*.

No livro *Lógica do sentido*, Deleuze (2009) distingue esses regimes temporais (*chrónos* e *aion*) e mostra que o tempo *aiônico* se refere a algo intempestivo, que não cessa de renascer constantemente. É um tempo infinito, do acontecimento; e o tempo cronológico só existe no presente vivo, concreto.

Durante as aulas, apesar da correria do dia, da exaustão do trabalho, das preocupações com filhos, sustento, horário de pegar o ônibus pra voltar pra casa e outras questões da rotina, “meus meninos” se esqueceram da idade e se viram pulando corda, brincando de bambolê, dançando, jogando futebol, fazendo *slackline*... Rememoraram seus tempos de escola, quando

ainda crianças, atualizando essas virtualidades no presente e potencializaram seu aprendizado, conforme percebe-se no material do portfólio¹² dos alunos N e M, abaixo transcrito.

“Hoje na aula foi bom demais pois lembrei de minha infância. Esse jogo de queimada eu adoro, pois não posso mais jogar e fico na saudade”. (Aluno N)

“Equilíbrio, jogo da velha, carrinho de mão. Brincar com exercícios de quando era criança é muito bom. Dinâmica do Elefantinho relembra os velhos tempos e faz muito bem para a alma, ainda mais quando conseguimos fazer”. (Aluno M)

Embora vivamos em uma estrutura temporal aristotélica (tempo cronologicamente organizado), é preciso estar atento à vivência dessa temporalidade que se coloca a cada instante, quando, paradoxalmente, a gente perde a noção do tempo (porque ele é só intensidade, só Aion). A vida pode até ser trem-bala, mas sempre é tempo de apreciar a paisagem, compartilhar vida a cada estação, de ampliar a temporalidade cronológica com a temporalidade aiônica.

Os tempos têm diferentes dimensões dependendo de onde você se coloca. As aprendizagens não se dão no tempo chrónos, apesar de serem pensadas e organizadas segundo uma matriz de tempo contado e medido... Condicionamos a multidimensionalidade em uma linha cronológica, o que é ilógico.

Que relação nós estabelecemos com o tempo? Deixamo-nos atravessar por uma multiplicidade temporal ou ficamos sempre presos nessa engrenagem temporal cronológica?

Devir... Deleuze nos mostra que o devir é conteúdo do desejo, não se fixa em cronologias e está sempre criando algo novo, uma potência criadora. O “[...]devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 23 apud Zourabichvili, 2004, p. 24).

Devir é o que atravessa. Rompe sem a nossa autorização. O devir não é planejado. Se é planejado, faz o devir escapar... Ele é acontecimento que nos toma.

Cronologia. Não é o tempo contado que vai permitir o acontecimento, o devir. Antes, é o agenciamento feito que nos leva a outras temporalidades, mesmo sem sairmos do lugar.

O processo de escolarização de jovens e adultos nos convida a pensar de forma diferente do que estávamos habituados e permite ampliar nossos modos de perceber e ensinar-aprender a educação e a Educação Física.

Desestabilizar.

¹² Os alunos produziram portfólios, como uma das avaliações ao longo da disciplina, e ali descreveram as atividades realizadas, sensações processadas com o corpo e relato por imagem.

Inventividades... Tempo sem tempo. Tempo fora do tempo... outros tempos! E assim seguimos admirando e “administrando” o tempo para promover uma educação que traga experiências, vivências, compreensões e composições nessas redes que nos compõem junto aos alunos do Proeja.

inConclusões, considerações finais, ou pra finalizar essa conversa e, depois, iniciar outra

A potência desta proposta de vivências corporais e cooperação está exatamente no movimento de negociação de sentidos que vão produzindo encontros e reverberações. A força está nas redes de relações. Redes como força para pensar os currículos, as formações, os cotidianos, os alunos, os encontros... Não estamos propondo os jogos cooperativos como “salvação” para o ensino, como modelo a ser aplicado. Mas como potência. Como possibilidade de pensar de forma solidária, ética e colaborativa, na contramão de tudo que despotencializa a vida.

Pensar os processos da educação de jovens e adultos nessa perspectiva rizomática, nas provocações, reverberações, estabelecendo redes de sentidos com a filosofia da diferença evidencia a singularidade presente em cada relação, as sensações experimentadas, as oportunidades de experienciar outras práticas.

Apostamos em uma educação que não se pretenda apenas para o adulto como uma forma de “compensação” ou com uma “função reparadora”, mas a partir do jovem/adulto, com o jovem/adulto, seus modos de existência, suas produções de sentidos, suas vivências. Toda a bagagem de vida que trazem além dos muros da escola.

São esses efeitos que potencializem o novo, o acontecimento, o encontro e a possibilidade de outras experiências, de novos sentidos, outras sensibilidades, outros modos de existir.

Um tempo fora do tempo, de intensidades, atravessamentos. Trabalhamos por essa educação que move as certezas, desestabiliza as verdades e inventa outros modos de viver os currículos e cotidianos no Proeja. Apostamos na força do conhecimento, na potência dos encontros. Não nos interessa um currículo que não tenha a vida das pessoas como objetivo.

Nossa resistência está na busca por cooperação possibilitando e potencializando a invenção de outros modos de existências.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alit, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 2 ed., Martins Fontes, 1999.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 dez. de 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017 – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília DF: Congresso Nacional.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos-SP: Projeto Cooperação, 2003.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461- 480, abr/jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: **capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 14., 2008, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

JOSGRILBERG, Fábio. Michel de Certeau e o Admirable commercium de sentidos na Educação. Educação: Teoria e Prática. **Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unesp**, v. 18, n. 30, p. 95-105, 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 19, p. 15-22, jan./abr. 2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. Políticas de EJA no IFES: percursos de escolarização, de profissionalização e de resistência no PROEJA. **Revista trabalho necessário**. Disponível em: www.uff.br/revistatrabalhonestessario ano 16 nº 30/2018. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.), **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes campus Vitória**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SCOPEL, Edna Graça. **Experiências e práticas no proeja do Ifes Campus Vitória: desafios da integração curricular e da construção coletiva, na perspectiva da educação popular**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

ZEN, Eliéser Toretta. **Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no Ifes**. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Danusa Simon Robers. Doutora em Educação e Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9736313965477574>

Rita Vilanova Prata. Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3794748731909386>

Como citar

ROBERS, Danusa Simon; PRATA, Rita Vilanova. TEMPO FORA DO TEMPO: jogos cooperativos nas aulas de educação física do PROEJA. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3: e68454, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.68454