

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES
E POSSIBILIDADES¹**

**CORPOREITY AND EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS:
TENSIONS AND POSSIBILITIES**

**CORPOREIDAD Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:
TENSIONES Y POSIBILIDADES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi53.52087>

CARVALHO, Rosa Madalena de Araújo²

SILVA, Cintia de Assis³

BARROS, Nathália da Rocha Corrêa⁴

Resumo

Relacionar corpo e práticas corporais com as dimensões políticas, sociais, culturais, além da biológica, é colocar a corporeidade em evidência, como parte do trabalho docente que se faz em conjunto com os diversos conhecimentos, tempos e espaços educativos. O acesso e permanência à escola, para todos, ainda não se consolidou no Brasil - o que é contrário à concepção democrática de currículo, como significa o direito pleno à escolarização, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na pesquisa aqui apresentada, objetivando caracterizar o corpo e as práticas corporais parte desse processo do direito à escolarização que a EJA significa, colocamos em discussão um curso de extensão desenvolvido em universidade pública federal localizada em Niterói, estado do Rio de Janeiro. Dialogando especialmente com autores da filosofia e da sociologia da educação, com narrativas de quem organiza e realiza o Curso, nossos resultados destacam a responsabilidade da Universidade para essa formação. Nessas conclusões, sempre inconclusas e provisórias, a corporeidade vem apresentando vigor criador de novos sentidos ao trabalho docente.

Palavras-chave: Corpo. Educação de adultos. Formação docente. Democracia.

Abstract

Relating body and body practices to political, social, cultural, as well as biological dimensions, is to put corporeality in evidence, as part of the teaching work that is done together with the diverse knowledge, times and educational spaces. Access and permanence to school, for all, has not yet been consolidated in Brazil - which is contrary to the democratic conception of curriculum, as it means the full right to schooling, which includes Youth and Adult Education (EJA). In the research presented here, aiming to characterize the body and body practices part of this process of the right to schooling that EJA means, we discussed an extension course developed at a federal public university located in Niterói, state of Rio de Janeiro. Talking especially with authors of the philosophy and sociology of education, with narratives of those who organize and carry out the Course, our results highlight the University's responsibility for this training. In these conclusions, always inconclusive and provisional, the corporeality has been showing new creative power to the teaching work.

Keywords: Body. Adult education. Teacher training. Democracy.

¹ Esse artigo é desdobramento de texto que compôs painel apresentado no ENDIPE 2018, em Salvador-BA.

² Pós-Doutorado em Educação Física pela Universidade de Barcelona-ESP. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: rosamalena@id.uff.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Colégio Pedro II – Campus Realengo I. E-mail: cintia03assis@yahoo.com.br.

⁴ Mestranda em Ensino em Biociência e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Graduada em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (UCB). Professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). E-mail: nathalia.barros@fiocruz.br.

Resumen

Relacionar cuerpo y prácticas corporales con las dimensiones políticas, sociales, culturales y biológicas es poner en evidencia la corporeidad, como parte del trabajo de enseñanza que se realiza en conjunto con los diversos conocimientos, tiempos y espacios educativos. El acceso y la permanencia a la escuela, para todos, aún no se ha consolidado en Brasil, lo que es contrario a la concepción democrática del plan de estudios, ya que significa el pleno derecho a la escolarización, que incluye la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En la investigación presentada aquí, con el objetivo de caracterizar el cuerpo y las prácticas corporales como parte de este proceso del derecho a la educación que EJA significa, discutimos un curso de extensión desarrollado en una universidad pública federal ubicada en Niterói, estado de Río de Janeiro. Hablando especialmente con autores de filosofía y sociología de la educación, con narraciones de quienes organizan y llevan a cabo el Curso, nuestros resultados destacan la responsabilidad de la Universidad en esta capacitación. En estas conclusiones, siempre inconclusas y provisionales, la corporeidad ha estado mostrando un nuevo poder creativo para el trabajo docente.

Palabras clave: Cuerpo. Educación de adultos. Formación del profesorado. Democracia.

CORPOREIDADE E EJA: TENSÕES E POSSIBILIDADES

Introdução

Por mais negros que crucifiquem ou pendurem em ganchos de ferro que atravessam suas costelas,
são incessantes as fugas nas quatrocentas plantações da costa do Suriname.
Selva adentro, um leão negro flameja na bandeira amarela dos cimarrões.
Na falta de balas, as armas disparam pedrinhas ou botões de osso;
mas a floresta impenetrável é o melhor aliado contra os colonos holandeses.
Antes de escapar, as escravas roubam grãos de arroz e de milho, pepitas de trigo,
feijão e sementes de abóbora. Suas enormes cabeleiras viram celeiros.
Quando chegam nos refúgios abertos na selva,
as mulheres sacodem a cabeça e fecundam, assim, a terra livre
("Elas levam a vida nos cabelos", de Eduardo Galeano)

Para que o novo e o inédito possam acontecer, como Galeano, acima, convida a pensar, o estudar pode ser considerado um tempo suspenso, momento em que a inserção no escolar permite. O que vai requerer um tratamento pedagógico dos conteúdos, como parte da organização do trabalho docente, para orientar o interesse dos/as alunos/as por algo do mundo – não nos permitindo, portanto, como Professores e Professoras, ficarmos restritos ao que “gostamos”, “compreendemos” ou “achamos” importante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a). Para isso, a formação continuada se faz necessária – afinal, o que elegemos do mundo para ser estudado?

Pensar os conhecimentos básicos na escola, em uma perspectiva ampliada de currículo, requer expor a materialidade de cada elemento curricular e a articulação entre os diferentes saberes. A educação física, como prática pedagógica, vem auxiliando a deslocar o corpo e as práticas corporais do estritamente biológico (que recebe o apoio da aptidão física, como concepção) e; como objetos de estudos, caracterizados pela ideia de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2014), apresentar aos estudantes como conteúdos socialmente construídos e organizados em grupos de conteúdos (jogos, danças, lutas, esportes, atividades

rítmicas e expressivas, brincadeiras, possibilidades aquáticas), os quais dialogam com inúmeros temas transversais (saúde, juventudes, feminilidades e masculinidades, artes etc.).

No envolvimento atento com esses conhecimentos, os alunos estarão em condições de perceber aspectos que também são da história, da filosofia, da antropologia, do artístico etc. Como uma prática pedagógica não se faz por ela mesma (JULIÁ, 2002), para que essa forma de pensar ganhe dimensão, necessário se faz dialogar com outros sujeitos e saberes, pois o corpo não está restrito a um campo de conhecimento, visto que ele é nossa inscrição no mundo.

Porém, predominantemente encontramos a educação física como área do conhecimento “responsável” por tratar e educar o corpo e o movimento. Em sua organização hegemônica, seus conteúdos específicos, a forma de desenvolvê-los, a relação estabelecida com as demais áreas do conhecimento acabam valorizando um determinado tipo de técnica (em particular, a excelência dos gestos de alguns esportes, em sua forma competitiva), negando outras experiências, principalmente dos que fazem parte dos grupos e camadas socialmente desfavorecidas - auxiliando, assim, a excluir as histórias e as memórias corporais daqueles/as que têm suas narrativas e tradições “normalmente” excluídas e apagadas. Muitas vezes, quando o aluno jovem ou adulto brinca, por exemplo, revela conhecimentos ainda pouco compreendidos como produção social e, ao mesmo tempo, indesejáveis, pelos padrões dominantes – como sinalizam o funk, o rap e o hip hop.

No movimento curricular hegemônico, para todos os elementos que o integra, o corpo ideal de aluno ainda é o imóvel, em silêncio, jovem, saudável, limpo, disciplinadamente trabalhando as atividades propostas. Aqui defendemos outra perspectiva, na qual as práticas corporais sejam consideradas e compreendidas em sua dimensão sócio-histórica, como linguagem e patrimônio cultural – podendo, assim, inserir-se no currículo como uma oportunidade educativa. Por isso, indagamos como considerar o que jovens e adultos trazem para as escolas e, neste processo, discutir e encaminhar novas possibilidades de corpo e práticas corporais no escolar?

Desejando construir possíveis respostas a essa pergunta, com objetivo de auxiliar a fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica e, ao mesmo tempo, a prática pedagógica da educação física como constituinte do direito à escolarização, apresentamos pesquisa direcionada a um curso de extensão, por nós organizado e desenvolvido, destinado a professores e professoras interessados/as no corpo e nas práticas corporais que se realiza (ou não) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse curso está vinculado a um Instituto de Educação Física de Universidade Federal, na região sudeste do

Brasil, cujo trabalho coletivo está atento aos compromissos de uma universidade pública e das diretrizes que dizem respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aqui colocamos em discussão esse curso de extensão, apresentando os pressupostos que o conduzem desde 2012, bem como indagações realizadas no ano de 2019.

Junto com professores e professoras da educação básica, o curso se desenvolve em diálogo com os questionamentos, as concepções e os planejamentos que os/as gestores/as e professores/as trazem de suas realidades educacionais. Na construção do presente artigo, através de uma metodologia nos/dos/com os cotidianos, identificamos narrativas, cenas, situações, acontecimentos que materializam a educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Ao tratarmos a pesquisa, metodologicamente, compreendemos a importância de afirmação do valor do cotidiano, como uma

[...] tendência de pesquisa em educação que foi se configurando como nos/dos/com os cotidianos – é o termo que utilizamos para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia. [...] Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se entre eles, os valores, e de produção da existência. (FERRAÇO *et al.*, 2018, p. 90).

O contexto aqui investigado foi constituído por nós, três professoras integrantes do grupo de pesquisa responsável pela criação e coordenação desse curso de extensão, o qual também contou com um graduando em Educação Física (bolsista do projeto) e vinte e quatro Professores e Professoras cursistas (dos municípios do Rio de Janeiro, Itaboraí, Niterói e São Gonçalo). Dialogar com professores e professoras, através de um curso de extensão, com a perspectiva de relacionar gestos pedagógicos com a ampliação democrática, nos faz eleger a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, como exercício de experiência, pois as pesquisadoras, autoras desse texto, também se colocam em questão.

Essa forma de pesquisa também se refere à relação Universidade-Escola, quando colocando o escolar, a formação docente e a forma de fazer pesquisa implicada com a potência e a vitalidade da vida. Estar na universidade com professores/as que trazem as experiências, indagações e realizações do seu espaço tempo escolar, faz afirmar esses cotidianos (universitários e escolares) como locais privilegiados para formação inicial e continuada de professores/as. Em relação que não hierarquize, por reconhecer a singularidade de cada espaço institucional, com compromisso igual e responsabilidades diferentes na

formação. Isso indica que questionamos as duas ideias mais presentes na relação Universidade-Escola: uma que identifica os/as professores/as do ensino superior, suas ações pedagógicas de extensão, ensino e pesquisa como “salvadoras”, “inovadoras” dos problemas encontrados nas escolas e; a outra é aquela que desconfia de toda e qualquer aproximação Escola-Universidade.

Certeau (2014), Goodson (2013), Oliveira (2004), Sacristán (2000) e Ferrazo *et al.* (2018) são alguns dos autores que auxiliam a pesquisar cotidianos. Vêm ensinando que falar em pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares não é o mesmo que falar *sobre* – e por isso entendemos os/as professores/as e as escolas que rejeitam a presença dos/as professores/as e estudantes universitários/as, pois possivelmente conhecem a relação que hierarquiza e coloca o escolar como lugar subalternizado. Na perspectiva do *com*, defendemos e realizamos, portanto, ações pedagógicas – como a pesquisa – para aprender mais, em que todos colocam em cena o que sabem, em movimento que identifica o escolar como tempo de suspensão do previsto, como argumentam Masschelein e Simons (2014a e 2014b).

Ao dialogar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000), somos convidados/as a superar o caráter instrumental e compensatório na escolarização e a pensar na efetivação da educação permanente, em movimento que colabore com a criação de uma sociedade solidária e heterogênea. Assim,

[...] os termos “jovens” e “adultos” indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (SOARES, 2002, p. 43).

Quando aproximamos essa discussão da formação de professores/as, as experiências vêm apontando que há profissionais que produzem uma prática docente descontextualizada, próximo ao que poderíamos chamar de “senso comum pedagógico” (LUCKESI, 2011), na medida em que elegem conteúdos fragmentados, sem conexões com a realidade social e sua dinâmica histórica. Evidenciando-se uma perspectiva que não contribui para interlocução com o conjunto da sociedade.

Em contrapartida, também encontramos professores e professoras mobilizados/as para a realização de mudanças na educação, em que a discussão dos problemas educacionais, as reflexões em relação às práticas pedagógicas são questões presentes nas comunidades escolares. Os/As professores/as buscam, assim, pensar suas práxis, possibilitando qualidade

social nos processos de construção e questionamento do conhecimento. Esse é um movimento contínuo de investigação e pesquisa que coloca a prática pedagógica, a identidade profissional, os diferentes saberes e as transformações sociais como objetos de estudos.

Com essa perspectiva nos identificamos e seguimos o artigo.

Em prol da educação permanente e da vida em sociedade

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios
("Uma didática da invenção (I)" – poesia de Manoel de Barros)

O poema ajuda a pensar na necessidade de ampliar as reflexões acerca do trabalho com a EJA, para a sensibilidade que o criar, o inventar de novas proposições requer, assim como construir o lugar de professoras pesquisadoras que buscam a afirmação da formação humana e profissional com a perspectiva democrática.

Na pesquisa em questão, nossa atuação tem se dado a partir de atravessamentos presentes no Grupo de Pesquisa em que participamos – vinculado à mesma instituição pública federal na qual o curso de extensão se desenvolve. Essa inserção no grupo nos oportuniza uma reflexão permanente sobre os temas emergentes, contemporâneos, que dizem respeito à Educação e à Educação Física com um pouco mais de ênfase. Buscamos, através de leituras, debates, oficinas, seminários internos e produções, perceber e problematizar questões que afetam direta e indiretamente nossos cotidianos.

Dentre os afetos, destacamos a necessidade constante de formação continuada para atuação na escola pública. Neste movimento, uma das instâncias que tem sido foco de nossa atenção é o trabalho com a EJA, o que resultou em um curso de extensão voltado para professores/as e gestores/as que atuam nessa modalidade da educação básica. Curso que tem a participação de membros do grupo de pesquisa, incluindo a coordenação, bolsista e professores/as colaboradores/as. Nesse artigo, uma das autoras é coordenadora do curso; outra é colaboradora na organização, egressa do Curso de Especialização em Educação Física

Escolar, realizado na mesma instituição; e a autora seguinte foi cursista e é aluna dessa Especialização. Todas integram o mesmo grupo de pesquisa.

Na centralidade das discussões, temos a corporeidade como conceito de base, na qual o corpo é entendido como produção da relação natureza e cultura, fruto das interações que constituem cada contexto. Em cenário de intensificação das assimetrias no direito à vida, as experiências e as práticas corporais tornam-se expressões, corporificadas, de como a desigualdade é produzida, pois se as condições de existência e interação social

[...] deixa de espelhar o meu valor como ser humano, devo ter uma visão crítica das categorias e estruturas que produzem essa forma de apagamento e desigualdade. Em outras palavras, não posso afirmar minha própria vida sem avaliar criticamente as estruturas que valorizam a própria vida de modos diferentes. (BUTLER, 2018, p. 219).

Com essa perspectiva, o corpo e as práticas corporais revelam tensões e possibilidades da vida em sociedade. Essa e outras pesquisas auxiliam a identificar que a maior tensão é a negação histórico-cultural do corpo e que isso não atinge somente a educação física escolar, mas toda uma compreensão da vida (NAJMANOVICH, 2001). Isso impacta a maneira como inserimos a corporeidade na formação escolar e universitária, ou seja, pela negação histórico-cultural, mantemos a compreensão do corpo nos limites da biologia e da fisiologia (explicando, por exemplo, as feminilidades e as masculinidades apenas pela genitália de nascimento). E, ao olhar a contribuição da Educação Física no escolar, alguns só reconhecem o condicionamento físico (aumento do batimento cardíaco e capacidade respiratória, por exemplo).

O curso, aqui indagado, teve seu início em 2012 e vem proporcionando pensar nos desafios para entrelaçar anatomia, fisiologia, história, antropologia, filosofia; para indagar as maneiras pelas quais os corpos e as práticas corporais estão presentes na formação e atuação dos/as professores/as que atuam na EJA. Na interação com os objetos de estudos (o corpo e as práticas corporais), as relações estabelecidas entre os participantes do grupo e do curso de extensão são permeadas pela perspectiva democrática, de modo que ampliamos conhecimentos a partir dos muitos saberes que trazemos de nossos cotidianos, das experiências de formação e do que construímos coletivamente, a partir da problematização, do debate, pautados no diálogo. Afinal, falamos e expressamos livremente em tempos e espaços que proporcionem a liberdade e o bem estar para isso.

Como essa perspectiva, no planejamento, participativo, sempre há a indagação acerca das opções de leituras, filmes, temas, eventos: faz sentido isso? Essa pergunta pode ser

entendida como um partilhar de ideias, interesses e de responsabilidade que um coletivo, pelo menos o nosso coletivo, se alicerça.

Pensar democracia requer considerar a nossa inserção, nossa presença no mundo (ARENDR, 1996). Isso exige compreender que fazemos parte de uma sociedade que é marcada por relações injustas e de exploração, que desde muito cedo hierarquiza os sujeitos, os seus saberes, valorizando uns e desqualificando outros, naturalizando as desigualdades sociais que se revelam nas corporeidades de cada ser humano. Como exemplo, quando olhamos uma pessoa, a forma como está vestida, a cor da sua pele, o volume do seu corpo, sua altura trazem uma marca, um valor social, o qual, hegemonicamente, é utilizado para padronizar e oprimir.

Mas, como não existe apenas o olhar hegemônico e, considerando que “as condições de realização de uma democracia efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios e interativos” (OLIVEIRA, 2009, p. 26), fazer parte de um grupo de pesquisa exige de nós posicionamentos e ações que visam contribuir com a ampliação de espaços dialógicos, fortalecendo cada um, como singularidade, em sua inserção social – em nosso caso, no campo da Educação e, dentre os seus níveis e modalidades da educação básica, destacamos a EJA.

Nesse movimento de afirmação democrática, no curso de extensão colocamos a necessidades de pensar, em conjunto, encaminhamentos às questões disparadoras (objetivos, sugestões de leituras) e da construção do curso ao longo do ano. Podemos arriscar dizer que os desdobramentos do curso são igualmente pensados e debatidos com os cursistas, a partir de um fio condutor epistemologicamente pautado no planejamento e execução dele, o que inclui os muitos saberes que todos trazem de seus diferentes cotidianos.

Identificamos que desse modo nos aproximamos do sentido institucional da universidade pública, ao consolidar espaço de formação gratuito, ampliando/amplificando as vozes dos que estão vivenciando a educação básica no chão da escola, tornando possível repensar a escola em que habitam os sujeitos da EJA (professores/as, alunos/as, gestores/as), a partir de uma lógica emancipadora que pressupõe uma possibilidade de participação “do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc.” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Essa perspectiva nos provoca, enquanto grupo, ao deslocamento de nossos olhares já costumeiros. Somos convocados pelo debate, pelo estudo, a indagar com mais cuidado e curiosidade para o que está próximo, ao que trazemos para os encontros do curso. Olhamos

mais atentamente ao que os cursistas narram de seus cotidianos e vamos afirmando, costurando, soltando, questionando, desatando nós, enfim, compondo a formação coletivamente – o que inclui a formação das autoras desse artigo.

Com base nos encaminhamentos dos encontros, temos percebido que os conhecimentos que estão em jogo são resultados de histórias de vida e formação dos que ali estão. Tais conhecimentos muitas vezes vão ao encontro da perspectiva conflitante, pois a disposição para o encontro, o qual pode trazer desconcertos, é interessante para o entendimento de como as diferenças são produzidas (RANCIÈRE, 2002) e, de como interferimos para potencializar os saberes dos/as distintos/as sujeitos da/na escola. O que identificamos como potencial, pois explora a diferença e a diversidade, questiona estereótipo e padrão, as formas como são produzidos e, quais grupos e interesses servem.

Santos (2009), ao tratar de conflitos de conhecimentos, destaca a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência – essa última consideramos importante para o trato das questões apresentadas no decorrer do curso. Por isso não há uma pauta fechada com leituras e ações que trazem conceitos e noções dados como universais e inquestionáveis. Ao contrário, como dito anteriormente, há o escopo do curso, porém ele vai se desenhando a partir dos saberes de todos.

Quando há priorização da aplicação técnica, é possível que haja verticalização das relações entre os sujeitos. Isso pode se dar na escola e no espaço universitário. No curso de extensão em foco, os saberes têm sido compartilhados com a perspectiva edificante, em que

A aplicação é, assim, um processo argumentativo e a adequação, maior ou menor, da aplicação reside no equilíbrio, maior ou menor, das competências argumentativas entre os grupos que lutam pela decisão do conflito a seu favor [...] A aplicação edificante procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade, para isso, deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade. (SANTOS, 2009, p. 20-21).

A horizontalização das relações, portanto, favorece o exercício democrático. Assim, as experiências trazidas pelos envolvidos são materialização de exercícios possíveis de compartilhar saberes, políticas públicas, conceitos, tendo sempre o debate, o diálogo como balizador. Esse partilhar se deu em estudos em pequenos grupos, em grandes grupos, em oficinas dinamizadas pelos cursistas, em relatos de atividades culturais e portfólios.

Desse processo, aqui seguimos problematizando uma inquietação destacada por professora cursista – uma das autoras desse artigo e integrante do grupo de pesquisa, agora como aluna do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, na mesma instituição.

Destaques de uma narrativa em que saúde e território revelam corporeidades

Uma cobra obre um ovo
Bem menor que o da ema
Mas cada um tem sua gema
Que começa a ser de novo
O veneno de outra cobra
O galope de outra ema
Porque é da natureza recomeçar
Porque é da natureza recomeçar

Já com o vírus acontece
Uma coisa bem estranha
Se tira um pedaço dele
Outro pedaço ele ganha
O pedaço extirpado
Outro vírus vai formar
Porque é da natureza recomeçar
Porque é da natureza recomeçar (...)

(“Porque é da Natureza” – Música de Catia de França)

No decorrer dos encontros presenciais em que a educação física e o corpo se fazem presentes, como pilares de um curso no qual a EJA apresenta-se como possibilidade de começo escolar para muitos jovens e adultos, o debate teórico em torno das temáticas historicizam conceitos, desvelando as disputas teóricas que tornam possível o questionamento dos mesmos, os quais se refletem nas corporeidades e nas vivências escolares. E há temas recorrentemente vindos à tona, perpassando os sujeitos da EJA e atravessando a prática docente na modalidade, como saúde e território.

A presença da saúde e do território, na maioria das vezes, não se dá por uma abordagem que saia do estritamente biológico, que leve em conta as condições históricas para sua existência, que considere a ocupação dos espaços sociais como parte da dinâmica que hierarquiza e qualifica as pessoas.

Neste sentido, quando a temática saúde emerge nos debates em que docentes em EJA abordam as perspectivas dos estudantes sobre a disciplina, observamos que há uma relação da saúde com a aptidão física, trazida nos relatos dos/as professores/as e por integrantes do curso. Considerando isso, o objetivo principal do curso, qual seja ampliar o olhar dos cursistas sobre os temas centrais, possibilitou um debate sobre a abordagem deste tema nas aulas de EJA. Entender o conceito de saúde ampliada, constituída pelas relações de um corpo sócio-histórico, a qual se opõe ao conceito de ausência de doenças, se faz fundamental.

A VIII Conferência Nacional de Saúde, que norteou a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), aborda a saúde como direito e traz uma concepção ampliada:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida, a saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas. (OITAVA..., 1986, p. 4).

Essa definição foi incorporada à Constituição Federal de 1988, que também institucionalizou a participação comunitária para o desenvolvimento da saúde no Brasil, através da criação dos conselhos de saúde que são compostos por diversos atores sociais (SILVA *et al*, 2013). No aprofundamento deste tema, partir da concepção de corpo marcada pela interação entre o biológico, o cultural e as relações que marcam e constroem os contextos, tornou-se fundamental que a discussão acerca de corporeidade fosse alargada. Nesse sentido, foram propostos estudos e debates no curso e nas instituições escolares dos participantes (cursistas, professores colaboradores).

Os estudos e debates apontaram para algumas concepções de corpo: uma voltada especialmente para a perspectiva biológica, fisiológica, na qual a saúde é responsabilidade unicamente do indivíduo, sem considerar o contexto em que está inserido; a outra trata o corpo enquanto materialização da corporeidade “que implica, portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos do seu mundo” (FREITAS, 1999, p. 53).

A ideia de corporeidade oportunizou uma reflexão mais profunda acerca das questões relacionadas ao corpo, saúde e democracia, pois foi necessário que houvesse contextualização das condições de vida e trabalho, narradas nos encontros do curso e nas turmas atendidas pelos professores e professoras cursistas. Os encontros destinados para a discussão trouxeram à tona algumas possibilidades de ampliação de saberes, dentre elas: a proposta de estudos acerca dos documentos referentes aos direitos à educação e à saúde; pesquisas sobre o que funciona em seus locais de moradia que se relacionam com saúde; relatos de experiências dos estudantes da EJA, de como enfrentam as demandas cotidianas; e construção de ações que possibilitem a ampliação do conhecimento sobre o tema nas escolas, especificamente nas

aulas de educação física, através de portfólios, trabalhos de grupo e apresentações de práticas potencializadoras de manutenção da saúde.

No desenvolvimento específico da discussão da saúde, consideramos importante enfatizar que os cursistas atuavam ou residiam no estado do Rio de Janeiro, sendo este um espaço marcado por territorialidades, com múltiplos modos de vida e características próprias de cada lugar (cidade, bairro, comunidade, escola). Compreendemos que território é

Espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Território como campo de forças; uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (os membros da coletividade) e os “outros” (os de fora, os estranhos). (SOUZA, 2009, p.78-86).

A partir disso, o curso buscou dialogar com os cursistas de modo a promover a participação ativa dos estudantes de EJA nos territórios que estão inseridos/as, objetivando alcançar um desenvolvimento maior da saúde. Por isso, durante o curso debatemos a potência da disciplina de Educação Física na EJA, em diálogo com os outros elementos curriculares, para dilatar o olhar crítico dos educandos sobre o território, assim como o empoderamento como indivíduos através de práticas corporais e do entendimento do corpo como construção social. Ao realizar uma prática corporal, portanto, cada um/a ocupa o território com todos os significados sociais que as corporeidades revelam: gênero, idade, classe social etc.

Neste contexto, cada cursista apresentou um portfólio do seu cotidiano como trabalho final. Nesses trabalhos identificamos o quanto ficaram evidentes as marcações dessa territorialidade também no cotidiano de cada um/a. Recorrendo aos temas centrais do curso, a presença do corpo e das práticas corporais, promovida pela educação física e outras práticas pedagógicas direcionadas à EJA, pôde oportunizar a cultura corporal dentro e fora do espaço escolar, pelas formas como habitamos, nos inserimos, nos fazemos presentes nos espaços sociais. Uma cultura corporal que se faz, historicamente, nas interações entre as pessoas e suas conjunturas, seus cotidianos.

Compreendendo os limites e as possibilidades de uma educação pelo movimento e, visando à compreensão do corpo em sua totalidade, através da reflexão destes aspectos, podemos ampliar o leque de percepções da relação entre corpo e território. Assim torna-se possível aos estudantes da EJA reconhecer a produção de conhecimento para além do momento da aula, visando à participação social como sujeitos ativos. Esse reconhecimento é extremamente necessário quando defendemos uma educação democrática, pois a atual

conjuntura demonstra que os ataques aos direitos sociais estão em assustadora velocidade, com mudanças concretizadas, na maioria das vezes, sem a participação da sociedade.

Ao problematizarmos temas relacionados aos direitos de variadas dimensões (saúde, educação, lazer) foi possível dar visibilidade aos diferentes modos de tratar a saúde nas aulas de educação física, nos diferentes tempos e espaços, onde “o corpo não é somente território próprio, mas lugar de encontro” (NAJMANOVICH, 2001, p. 103). Desse modo, as múltiplas territorialidades (geográficas, sociais, econômicas, corporais) oportunizam pensar e desenvolver ações que fortalecem os cotidianos escolares habitados pela EJA.

De acordo com os/as professores/as do curso, os jovens e adultos que frequentam os seus cotidianos escolares constituíam grupos marcados pela pluralidade. Havia diferenças geracionais, de gênero, de ocupação no mundo do trabalho, de religião, de moradia, enfim, as diferenças que marcam as corporeidades. Existia, também, em cada turma, cada escola, a necessidade e o compromisso de se discutir e fazer ações que dialogavam com os discentes. Nesse sentido, as histórias, experiências de vida, saberes e interesses de alunos e alunas foram fundamentais para planejamento e execução das aulas e das ações. Dentre as narrativas e momentos de socialização dos trabalhos (portfólios, projetos etc.), destacamos uma que foi proposta e realizada em uma unidade escolar.

A situação partiu de um debate com uma turma, no início do ano letivo, para elencar os temas que fariam parte das aulas. A discussão tornou-se acalorada porque alguns estudantes demonstraram interesse em práticas esportivas e outros/as, com mais idade e alguns jovens, ficaram contrariados/as e disseram que não iriam participar, pois não tinham mais condições físicas, que não lembravam ou que nunca tinham jogado. A partir da roda de conversa ficou acordado que pensariam e construiriam coletivamente um jogo, brincadeira ou qualquer prática corporal da qual todos pudessem participar e que contemplasse as duas situações.

A professora fez as mediações e intervenções necessárias e chegaram à conclusão de que poderiam fazer várias experimentações para que as aulas acontecessem. Uma ideia aceita pelo grupo foi a de começar com jogos, brincadeiras e voleibol. Pesquisaram sobre o que poderia ser feito nas aulas e, dentre as escolhas, elaboraram e praticaram brincadeiras com bolinhas de papel e peteca (rebater para o alto, para outra pessoa, para passar por cima de elástico, rede); jogo de peteca com marcação no chão e rede; brincadeiras relacionadas ao voleibol (volençol, câmbio) e pequenos jogos de voleibol. Importante ressaltar que o material foi selecionado a partir de conversas e experimentações feitas pelos/as alunos e alunas. As aulas foram se desdobrando em práticas corporais e debates com base nas experiências,

interesses e potência dos estudantes. Houve proposta de criação de festival de jogos de rebatida e outros, que acabaram tornando-se projetos.

No decorrer das aulas surgiram muitas questões relacionadas ao corpo, à saúde e a prática correta de atividades e exercícios físicos. Em todo momento havia a contextualização do que era tratado, pois a ideia era fazer problematizações e ações que dialogassem com as muitas corporeidades e suas presenças na escola, nos locais de moradia, nas construções de aprendizagens de seus direitos. Alguns estudantes trouxeram manifestações da cultura corporal que se constituíram em práticas corporais cotidianas em seus lares, na rua, como, por exemplo, a capoeira, o alongamento, os jogos de tabuleiro etc. Os diálogos que surgiram trouxeram à tona a necessidade de perceber, de notar os corpos diversos, individual e coletivamente, suas possibilidades, limitações (provisórias ou definitivas), pois ao prestarem atenção em si e em sua presença no mundo (escola, aula, trabalho, condução etc.) podem estabelecer táticas de promoção da saúde e de participação com qualidade nas aulas de educação física. Ampliar esse olhar para as corporeidades também trouxe para as aulas os conhecimentos específicos da área, tanto pela mediação da professora quanto dos estudantes.

Considerações finais: gestos e movimentos na/da EJA em debate

Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo
Mas, aprendendo a jogar

(“Vivendo e aprendendo a jogar” música de Guilherme Arantes)

A pesquisa nos oportunizou, ao longo do ano de 2019, pensar nas possibilidades pedagógicas que iam surgindo a partir da polifonia constituída pelos sujeitos que compunham o curso, direta e/ou indiretamente (os alunos e alunas dos cursistas; os professores/as e gestores/as mencionados/as nos relatos). Essas muitas vozes trouxeram também questionamentos e reflexões acerca dos temas, dos conteúdos e de como a corporeidade pode ser conceituada e materializada nos diferentes cotidianos escolares. Fez e faz parte do curso superar a ideia de aptidão física, na perspectiva somente biológica, por aproximar-se dos ideais de exclusão, pois traz em sua base a forma competitiva, a não compreensão histórica da vida, a valorização exacerbada de habilidades e experiências motoras que podem ser fatores de negação dos corpos presentes nas escolas, contribuindo, assim, para as desigualdades sociais.

O curso proporcionou o retorno à universidade para diversos professores e professoras que estavam afastados/as da área acadêmica, especialmente por conta da demanda do trabalho docente. Como dentre os participantes havia professores/as de Educação Física, pedagogos/as,

gestores/as, graduandos/as em Educação Física e estudantes de pós-graduação, essa formação diversificada da turma enriqueceu a troca de conhecimentos e experiências, pois a dinâmica pedagógica do curso se dava por leituras de textos sobre EJA; corporeidade; corpo e educação física escolar; compartilhamentos de vivências em EJA; experiências pedagógicas e do cotidiano em geral. Como os encontros presenciais foram demarcados por rodas de conversa, as impressões sobre os textos e experiências fluíram democraticamente e se diluíram nas experiências pedagógicas em educação física ou outra prática pedagógica na EJA. É importante ressaltar que um conhecimento não sobrepõe o outro e a prática pedagógica norteou a discussão, onde o texto acadêmico se apresenta como um mediador e não como centralizador da discussão.

Ao pesquisar o realizado, através de um curso de extensão dirigido aos professores/as e gestores/as de escolas públicas que fazem a EJA existir, um primeiro destaque é a relação ensino, pesquisa e extensão que aqui se estabelece, pois pesquisamos uma formação continuada que se dá através de um curso de extensão. Movimentos que podem coexistir quando se deseja a democratização do socialmente produzido e, ao mesmo tempo, as relações horizontalizadas na organização do trabalho docente – o que convida a percorrer o caminho de que todos os professores e professoras (sejam da educação básica, do ensino superior ou das secretarias) são capazes de realizar uma docência que não se limite à regência.

Outro destaque é o quanto a formação inicial é inexistente e a continuada é frágil para exercer práticas pedagógicas atentas à modalidade educação de jovens e adultos. E, assim como essa modalidade requer um modo específico de se desenvolver, pensar o corpo e as práticas corporais, pela educação física e pelas outras práticas pedagógicas, com suas especificidades e singularidades, é tarefa complexa, quando consideramos a história e dinâmica da própria prática pedagógica (cultura corporal? aptidão física?), assim como sua relação com a realidade dos sujeitos da EJA e o valor socialmente atribuído ao corpo.

O caminho de pensar o corpo e as práticas corporais que amplie o conhecimento anatômico-fisiológico continua espinhoso, dentro e fora dos ambientes escolares. São séculos em que a sociedade ocidental compreende o habitar e partilhar o mundo de forma predominantemente esartejada, compartimentaliza e constituída linearmente.

Como formação permanente, pensar o curso nos oportuniza sonhar, divagar acerca de outras possibilidades, outras concepções para o trabalho docente realizado, assim como outras maneiras de nos constituirmos socialmente. A partir de como estamos fazendo isso, uma possibilidade de desdobramento dessa pesquisa é o levantamento de documentos que dizem respeito aos currículos encaminhados pelas secretarias em que os cursistas estão inseridos e,

os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas em que atuam. Não para identificar “certo e errado”, ao contrário, uma oportunidade de olhar o que tem sido escrito e praticado e, com esse olhar, encontrar lacunas em que o desenvolver as ações de pesquisa, extensão e ensino na formação inicial e na continuada, para atuação na modalidade, crie outras formas de conduzir e organizar o pedagógico e a vida.

Nesse cenário, a discussão solicita ampliar os números de atores envolvidos nesse processo, caracterizando com maior intensidade o que significa falar em corporeidade; o que constitui e caracteriza o escolar; para quê e por que acontece. Especialmente porque fazemos parte de um país de tamanho continental, no qual as culturas locais, as variações territoriais interferem em todas as dimensões da vida em sociedade – o que inclui o escolar.

Entendemos que a forma de realizar essa pesquisa, interrogando um curso de extensão que se faz em prol da EJA, expressa possíveis contribuições dessa investigação para o contexto de formação de professores/as e para a educação, em geral. Abordar a educação de jovens e adultos revela o quanto as urgências e as tensões pedagógicas não estão descoladas dos desafios em torno da constituição, efetiva, de uma realidade sócio educacional menos perversa e adversa à maioria da população brasileira. Afinal, considerar uma parcela da população que tem seus direitos cotidianamente negados, significa contrapor essa lógica e, ao mesmo tempo, destacar sua equivalência com o direito à vida - como e com quais condições fazem a vida ganhar sentido e significado.

O que evidência a responsabilidade que é pesquisar com/na educação de jovens e adultos, em movimento que auxilie a materializar a concepção de educação como um direito de todos e todas; na qual a escola pode ser um *espaçotempo* de possibilidades de ampliar conhecimento sobre o mundo e; que somos todos sujeitos em processo de formação continuada.

Considerando toda essa dinâmica, ao aproximar corpo e práticas corporais do conjunto da organização escolar que constitui a EJA, problematizando os elementos curriculares, especialmente a prática pedagógica educação física, identificamos a necessidade da parceria e do estreitamento de laços entre Educação Básica e Ensino Superior. E, por isso, convocamos as formações iniciais, de todas as licenciaturas, a inserirem elementos curriculares relativos à modalidade, assim como presença das práticas de ensino e dos estágios supervisionados estarem na/com a EJA.

Não menos importante é a formação continuada, como os cursos de extensão, de especialização, de mestrado e doutorado. Aprofundamento de estudos para alguns, mas o início da formação, para atuação na modalidade, de muitos professores e professoras. Os

resultados desse estudo sinalizam isso, pois quase todos os professores e professoras cursistas indicam ser esse curso a primeira experiência formativa para inserção profissional na EJA.

Também compartilham a dificuldade em abordar o corpo, com estudantes e colegas da profissão, indo além das características anatômicas e fisiológicas do entendimento do corpo. O que faz compreender o quanto essa discussão requer um contexto educacional e social que acolha pensar e sentir as diferentes formas, historicamente construídas, de nos constituirmos em sociedade. O que significa que as marcas corporais (como a cor da pele, o gênero, a idade, o tônus muscular) fazem parte desse processo.

Ao mesmo tempo, os encontros, dialógicos e afetuosos, também trazem o sentimento de os/as cursistas saírem mais fortalecidos/as pelo debate coletivo, por saberem que não estão sozinhos/as, por ampliarem a percepção sobre a modalidade e identificarem o quanto realizam - muitas vezes despercebidos, pela não sistematização do seu próprio trabalho.

Referências

ARENDDT, H. La crisis en la educación. In: ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro** – ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, ESP: Península, 1996. p. 185-208.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília: CNE/CEB, Parecer 11/2000.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 22^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2^a ed. 3^a reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

OITAVA Conferência Nacional de Saúde. 1986. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf.

FREITAS, G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020
CEMOrOC-Feusp

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JULIÁ, D. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 22ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola – uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

NAJMANOVICH, D. **O Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. **Currículos praticados**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009. 128 p. (Pedagogias em ação).

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 2009, 296p.

SILVA, C.; SILVA, D.; SOUZA, E. A Participação da Sociedade Civil na Democratização do Setor de Saúde no Brasil. **Rev. bra. educ. med.** [online]. Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 254-259, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, M. O território sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I.; COSTA, P.; CORRÊA, R. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, p. 77-116.

Recebido em	04/02/2020
Aceito em	20/04/2020