



4712 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosa Malena de Araújo Carvalho - UFF - Universidade Federal Fluminense

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES (Edital 2014 - chamada II, Processo POS\_DOC - 99999.000610/2015-01).

### **INTRODUÇÃO: por uma didática da invenção**

Como Professora Licenciada em Educação Física, com experiência na Educação Básica, na Formação de Professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Física, há muito venho interrogando a forma como essa prática pedagógica vem sendo produzida e dialoga com os diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços dos cotidianos escolares e das formações docentes. Trajetória que dialoga com grupos de pesquisa da própria instituição, de outras instituições nacionais, de instituição da América Latina, assim como outros coletivos, grupos parceiros de problematização da prática docente, como centros formadores de professores, núcleos educativos de educação não formal e fóruns de diversas naturezas.

Esse processo considera relevantes as políticas de cooperação das universidades públicas, especialmente àquelas que valorizam os cursos de Licenciaturas, intensificando a formação de professores e, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que colabora com o trabalho de formação de professores e professoras de Educação Física para o magistério, com uma atuação questionadora da educação e da sociedade. Nessa perspectiva, tomo como objeto de estudos as experiências corporais na formação docente e, como isso é exercido na educação básica, especialmente na educação de jovens e adultos. Identificar as práticas corporais como conhecimento, linguagem e patrimônio humano, significa pensarmos quais exercícios de educação, escola e sociedade que, cotidianamente, criamos.

Na concepção ainda predominante de conhecimento, as diversas experiências dos sujeitos constituem-se ora em obstáculo daquilo selecionado para ensinar e aprender na escola, ora são percebidas em sentido utilitarista, ou seja, como algo menor, que serve apenas de meio para o selecionado como conhecimento válido. Por isso, muitos ainda percebem as brincadeiras, danças, jogos, por exemplos, dissociadas de aprendizagem, de prática culturalmente produzida. Talvez nós, professores, também jovens, adultos e idosos em formação, aprendemos a valorizar pouco as nossas experiências. Tornando-nos quase um “sujeito incapaz de experiência, aquele a quem nada acontece, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2004, p. 163). Quais experiências corporais circulam nas escolas? Como são inseridas nos processos escolares pelos gestos da docência? No movimento de construir respostas a essas e outras questões, percorremos o caminho de aprofundar e ampliar um trabalho docente que vem questionando as ideias hegemônicas de corpo, experiência, conhecimento, educação e sociedade. Por isso, é fundamental dialogar com diferentes contextos sociais, práticas pedagógicas, profissionais, cotidianos escolares e cenários formadores de professores.

A inserção, portanto, em processo de formação continuada, de pós-doutoramento na Universidade de Barcelona (UB), com a mediação e supervisão de professor e pesquisador cuja produção acadêmica qualifica as experiências como atitudes criativas de um mundo em comum, foi por acreditar que fortaleceria a constituição de uma educadora comprometida com a qualidade social e humana da educação, assim como com a democratização das escolas e universidades públicas. O pós-doutorado, assim, possuiu objetivo principal de contribuir ao que hoje vem sendo desenvolvido no plano institucional de um departamento inserido em universidade pública federal. Como objetivo secundário, aprofundar a contribuição da *cultura corporal* no processo de desnaturalizar a compreensão de corpo e práticas corporais e; compreender o exercício docente da educação física na educação de jovens e adultos (EJA), especialmente em momento de crise.

Na delimitação do objeto de estudo, nos interessam as experiências corporais e a docência em escolas públicas, especialmente na educação de adultos. A caracterização dos conceitos de experiência, cultura corporal e escola no exercício docente comprometido com a invenção da vida, da escola e da sociedade. Nesse processo, problematizamos as relações entre escola e sociedade e, nessas afetações, as concepções direcionadas ao corpo, ao movimento, às experiências corporais e como são consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Nesse tempo de afastamento do cotidiano de trabalho e moradia, a metodologia utilizada foi a de ampliar e aprofundar o referencial teórico que vem da filosofia da educação, em diálogo direto com a formação e orientações do professor supervisor. Aqui, a partir do relatório final apresentado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), trazemos elementos desse período de estudos para um universo que envolve ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores para a educação de jovens e adultos, na perspectiva do fortalecimento de uma escola pública como espaço de proteção de um grupo estudantil e social em que estar vulnerável às adversidades sócias condicionam suas existências.

### **JUSTIFICATIVA: experiências corporais como encontros na EJA**

Problematizando as formas como as práticas corporais são exercitadas nas escolas públicas, em particular na educação de jovens e adultos, indagamos o porquê da negação e do afastamento das expressões e movimentos corporais na escolarização. Considerar o corpo entrelaçado pela anatomia, fisiologia, condições históricas, filosóficas, sociais, é percorrer o caminho de entender corpo e educação como multiplicidade, diferença, particularidade - e não como universal e absoluto. Assim, nossas histórias e marcas corporais estão relacionadas com as diferentes formas de dialogar com as intensidades das nossas relações. Os encontros - que constituem os processos escolares -, podem ser alegres, críticos, mobilizadoras da minha inconclusão (GALLO (2008), FREIRE (1971)).

O que faz interrogar as compreensões de corpo que o define por instâncias independentes e separadas: a mente (configurando a nossa razão, lógica, pensamento), os sentimentos (formando as nossas sensações, “espiritualidade”, desejos) e o corpo (constituído por ossos, músculos e demais componentes anatômicos e fisiológicos). Junto à lógica da meritocracia e hierarquização, tão presentes em nossa sociedade, aprendemos a considerar o corpo em nível de menor

importância, potencialmente em situação de pecado e degradação. Encontros tristes? No sistema educacional preponderante, impregnado pelas formas neoliberais de pensar a vida, muitas vezes as práticas pedagógicas tornam-se violentas, afirmando, valorizando, privilegiando determinados caminhos das nossas existências. Pois,

(...) a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não conhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos (SANTOS, 2001, p.54).

Reconhecendo que ainda prevalece essa forma de encaminhar a vida em sociedade - o que inclui a educação -, também consideramos que há outras formas. Dentre essas, nos aproximamos daquelas marcadas pela heterogeneidade, conflitos, contradições, rupturas. Gallo (2008), ao convidar a pensar a “educação da diferença” pela diversidade e não pela unidade, também sugere pensar os que estão diante de nós a partir dos encontros. Entender os alunos da EJA pelas maneiras como dialogam com as histórias e condições que os formam é abordar um legado histórico, o qual muitos de nós tentamos modificar e ir além, pois nossa sensibilidade e atenção não estão imobilizadas pelos registros preponderantes do passado.

Pensar assim auxilia a criarmos condições para abertura ao novo - como o estudar oferece. E, justamente pela força da história nas nossas condições de existência e em tudo que é socialmente produzido, que a escolarização torna-se um direito e uma possibilidade de, pelo estudo, modificar o que estava previsto.

Gostaria, portanto, de esboçar uma idéia de educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir (LARROSA, 2001, 285)

Essa “descontinuidade” é um convite a considerar as experiências que se tem produzido para a constituição da escolarização de adultos, como uma tensão constante entre a regulação e a emancipação. Paiva (2006), ao indagar o que significa a educação de adultos na contemporaneidade, destaca que esse sentido é fruto do entrelaçamento de diferentes práticas nos espaços que educam (escolas, movimentos sociais, trabalho etc) e, que se organizam por meio de ordenações jurídicas, assim como por acordos firmados e aprovados nos cotidianos.

O PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizado em 2017 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), traz o dado de 7,5% de analfabetismo absoluto em relação à população brasileira - o que significa cerca de 15 milhões de habitantes, em um universo de 209 milhões de brasileiros e brasileiras. Ao questionarmos esses dados em pleno século XXI, também identificamos que na formação de professores a educação de adultos pouco aparece. Com exceção da Pedagogia, é uma discussão pouco existente nas demais formações de professores. Junto com isso, na iniciação à docência, o/a professor/a recém-formado/a pode ser alocado/a nessas turmas, colocando em atuação o que mais está impregnado em sua formação. Mas, o que exercita, em sua formação, que o/a possibilite desenvolver a prática pedagógica em benefício do aluno e do objeto de estudos que os unem?

Na esteira de um “pensamento da educação que seja, ao mesmo tempo, libertação do passado e abertura do porvir” (LARROSA, 2001, 285), aproximamos práticas corporais e formação docente em movimento que auxiliem a desnaturalizar a vida. Naturalizar significa não considerar os corpos como produtores e produtos das condições de vida, mas sim das condições biológicas (consideradas *naturais*) e da não competência, capacidade de cada um cuidar de si (*culpabilizando* a pessoa - transformando questões sociais em individuais, como a necessidade de higiene pessoal e sua não relação com o pleno saneamento da cidade, por exemplo). Questionar essa lógica é compreender que todas as práticas corporais são produções humanas e sociais. O que significa que nosso biológico passa a ter compreensão que extrapola a anatomia, pois aprendemos a impregnar de sentidos tudo que faz parte e está impresso em nossos corpos.

Final, nada parece mais “natural” que o corpo. As sensações de fome, sede, dor, prazer, frio e calor, parecem ser comandadas pela natureza e pouco nos damos conta de que o modo como são produzidas, como nos relacionamos com elas e o que fazemos para satisfazê-las tem relação com uma determinada inserção cultural. A antropologia social ajuda na discussão da relação contraditória entre natureza, humanidade e cultura, fazendo compreender que esta aparente oposição é tema de inúmeros debates no interior de diversos campos de conhecimento. Concordando com Rodrigues [1], essa oposição é falsa e pouco esclarecedora acerca dos processos de organização em grupos sociais.

O que parece se colocar como pano de fundo desta oposição é a ideia de neutralidade frente a seu objeto observado e a necessidade de uma ordem universal que norteie o mundo. Assim, diante da natureza não há o que contestar, já que ela está disposta de uma única maneira independente do sujeito que a observa ou a descreve, possuidora de uma ordem natural a qual é preciso conhecer para dominar. Em outra perspectiva, ao dialogar escolarização com (e não contra...) o corpo, tensionamos a relação entre práticas corporais e processos escolares e, o que isto significa em todas as situações da vida em sociedade. Essas experiências podem se inscrever como acontecimentos do corpo, com os quais se experimenta e cria o mundo, a vida, como um exercício da liberdade, jamais explicado.

Mas a liberdade mesma (ou uma vontade de viver que ainda seguimos nomeando com a palavra liberdade) só podemos compreender, sem nunca apropriar-nos dela, na experiência da resistência e na experiência da transgressão, quero dizer, sempre que se produz em nós uma relação com o poder que não é de submissão (LARROSA, 2004, p. 300-301)

O que requer questionamento e formação permanente, vivida como busca e agenciamento constante, atravessando elementos e conjuntos abrangentes, intensificando diferentes conhecimentos e sujeitos.

Aproximar corpo e práticas corporais no contexto da EJA, em movimento que afirme a ideia do direito à educação, pode causar impactos na organização escolar como um todo, pois requer incluir todos os saberes e práticas pedagógicas. Soares (2016) indica que o pleno direito à educação é constantemente abalado quando relacionado à EJA, sendo desfocado e reduzido para uma questão metodológica. Concordando com esse autor, temos desenvolvido esforços na consolidação de uma educação física que expresse a relação de seus objetos de estudos com o contexto escolar e social expressos nessa modalidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES: para pensar a educação em tempos de crises

Essa pesquisa transcorreu em um momento em os abismos sociais no cenário brasileiro foram agudizados. Nesse instante, uma das referências inspiradoras foi Hannah Arendt (1996). Nesse texto Arendt afirma que a crise é uma oportunidade para pensar além das aparências e, sem preconceitos: “*la ausencia de prejuicios significa que ya no tenemos las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos, sin siquiera comprender que en su origen eran respuestas a preguntas. Una crisis nos obliga a plantearnos preguntas*” [2] (p. 186).

Considerando que Arendt chama de *brecha do tempo*, uma condição da verdade, na qual nos colocamos de pé,

entre passado e futuro... Uma oportunidade de pensar, provocada pela crise. Situação, portanto, de suspensão do previsto e prescrito. O que forma o olhar para a educação como tempo que se faz livre dessa previsão, identificando que

A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. (...) O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 98)

Nesse caminho, Masschelein e Simons fazem perceber que os momentos de suspensão convocam a identificar que a transmissão e a preservação estão mais no passado do que no coração do tempo (que é essa brecha entre passado e futuro). Esse *coração do tempo* cria um espaço intemporal, por isso “suspensão” – o qual nos permite deslocar de lugares fixos, pela indefinição entre passado e futuro, entre essas forças. Essa tensão de forças altera a ideia de fluxo contínuo – e, por isso, temos que decidir.

Nos diálogos com o professor supervisor do pós-doutoramento, ele destacava que o tempo atual dá a ideia de que há a capacidade de decisão permanente, mas que isso é uma retórica, pois só decidimos banalidades. E que essa (falsa) ideia de decisão, nos afasta dos tempos e espaços de encontros, capazes de construir algo em comum. De compreender o que realizamos e como nos colocamos entre esse passado e o presente – para, então, decidir além de trivialidades. Como nós, professores, ao decidir o que entra ou não como conteúdo escolar ou; quem está ou não está na idade regular de estudos.

Quando Arendt (1996) auxilia a identificar na desaparecimento do comum o signo mais claro da crise de hoje, entendemos a força e necessidade da escola e da universidade pública, pela capacidade de congregar diferentes pessoas, em torno de algo comum, que é colocado pelo estudar. Mas, a organização social em que estamos intensifica o apagamento desse comum, ao evaporar histórias; ampliar o medo para transitarmos nos espaços públicos; apagar as desigualdades (como as de classes sociais). Na realização desse processo, Arendt menciona três medidas (às quais adjetivas como desastrosas): que existe um mundo infantil autônomo (desastres: surgem as tiranias das autoridades individuais; porque o adulto se retira e, aparece a aterradora vontade da maioria); aparece uma ciência do ensino (desastres: a metodologia aparece como motivo da crise e, quase vira autônoma do conteúdo; desaparecem as disciplinas específicas e a autoridade do professor) e; o pragmatismo que substitui o aprender por fazer (desastres: conhecimento torna-se morto; o importante são as habilidades; o mundo infantil ganha, nesse processo, um caráter absoluto).

Soares (2016) aborda um desses desastres, quando indica que centrar nas metodologias de ensino dificulta formar e firmar o campo da EJA, pois não centramos nos sujeitos e suas necessidades de formação – sejam os alunos/as das escolas, sejam os professores/as e a falta de entendimento do que é necessário para a formação desse profissional.

Ao pensar na formação docente para atuação com jovens e adultos, de uma realidade social como a brasileira, a escola pode ser lugar de proteção, de suspensão da previsibilidade da sua condição – o que inclui a manutenção da vida e a possibilidade de ampliar o mundo (exemplo de alguns velhos que dizem ter brincado na escola, nas aulas de educação física, pela primeira vez). Considerar que jovens e adultos tenham direito à sombra (proteção na escola e suspensão da previsibilidade) pode ser a possibilidade de suas existências, assim como fortalecê-los para os enfrentamentos da vida adulta, que já vivem (inclusive, alguns são, precocemente, assim tratados...). Para os jovens e adultos que constituem a EJA, em um processo de formação continuada, também se faz necessário apresentar diferentes visões do mundo através dos conteúdos de aprendizagem e das suas relações com a vida, com o passado.

Como a escola está no tempo presente, essa responsabilidade com o mundo que encontramos ao nascer (em que as tradições e as memórias nos revelam o passado), nos faz pensar e olhar o futuro – o qual não está prescrito e os alunos assumirão a responsabilidade e escolherão o que fazer com isso. O que traz a força da imprevisibilidade e mudança, incluindo aos jovens e aos adultos. Mas, um sistema totalitário rejeita a imprevisibilidade, por isso “supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada”<sup>[3]</sup> (LARROSA, 2000, p. 8).

Nessa lógica, a mudança representa o nascimento do novo. Ainda para Larrosa (*ibidem*), com Maria Zambrano aprendemos que o nascimento “no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero. Lo que va de lo posible a lo real es lo que se fabrica, lo que se produce. Pero lo que nace empieza siendo imposible y termina siendo lo verdadero”<sup>[4]</sup> (p. 10). O possível, nessa lógica, não está em desacordo com o real, mas com o necessário. E, o que pode vir a ser real depende de nosso poder. Nossa ação pedagógica, nesse caminho, seria a realização do possível, a partir do que nossos saberes determinam o que é possível e, de como nossas práticas pedagógicas produzem o real.

Já o impossível questiona todo nosso saber e poder, pois não é determinado por cálculo, em uma relação distinta entre saber e poder. Olhar os alunos e alunas da EJA pode ser por essa radicalidade do outro como diferente e, o inesperado como fora dos cálculos, do conhecido. O que sinaliza que, como docentes, necessário se faz termos tranquilidade quanto ao que não sabemos e acolhida do que não temos e não controlamos – Larrosa (2000) afirma que isso é podermos habitar próximo ao enigma da infância e, desejar ser transformados pela verdade que cada nascimento traz. O que independe de idade cronológica.

Para o encontro com a infância e à verdade como acontecimento, não conseguirá o sujeito que deseja ser reconhecido (pois só vê a si), tampouco o que se apropria de tudo (transformando em sua medida), mas àquele aberto à experiência do encontro com o desconhecido, do qual possa sair modificado. Da obra que menciona os textos pedagógicos de Maria Zambrano, Larrosa e Fenoy (2002) destacam que Zambrano, desde seus primeiros escritos, sente que a filosofia deixou de ser pedagógica – isto é, deixou de orientar a vida, assim como perdemos o sabor da experiência e, a tradição é transmitida como cadáver – o que significa que a vida está desencarnada ou que está violentada por uma razão totalitária.

A ideia de que o futuro é uma responsabilidade de todos, colocando em questão os impactos do que hoje fazemos e de suas relações com o porvir, está diretamente relacionado com a função pública da escola e da universidade. Em um contexto extremamente perverso, adverso à plenitude da vida, em que impera a desigualdade, a responsabilidade dos professores é aumentada, pois o fazer pedagógico, ao partir da igualdade ao estudo, ao acesso de todos aos conhecimentos socialmente produzidos, tornando-os bem público, coloca o passado no presente, mas sem a garantia do que será o futuro. Nesse movimento, para muitos, a escola pode ser o único lugar com disponibilidade de condições e tempo, para aprender e sentir a amplitude do mundo, assim como das possibilidades, múltiplas, de estar no mundo e, nessa presença, viver e criá-lo.

Todo esse pressuposto auxilia a pensar a educação de jovens e adultos que realizamos no Brasil. No período pós-doutoral, ao identificar aproximações e distanciamentos entre Espanha e Brasil, geograficamente longe, reconheci o quanto é forte a nossa experiência com a educação popular – expressa, inclusive nas diretrizes curriculares nacionais para a EJA, no Brasil. O que se aproxima, em Barcelona, aos imigrantes que recebe – como destacou o próprio coordenador da EJA, dessa cidade, em encontro realizado na secretaria de educação.

Em Barcelona, sua população jovem, nativa, está inserida nos níveis de ensino considerados “adequados” para a faixa etária. No cenário brasileiro, identificamos intensa presença de jovens, cada vez mais jovens, na EJA; assim como muitos evadidos que estão na idade considerada regular. O que convoca a olharmos para o que é realizado nesse tempo e espaço e, assim, falar da educação de jovens e adultos requer também falar da escolarização de uma maneira geral.

A entrevista com o coordenador da EJA de Barcelona e os documentos disponibilizados pelo endereço eletrônico da secretaria de educação dessa cidade<sup>[5]</sup> permitiram identificar a não inserção da educação física na educação de adultos. Mas, também se faz necessário olhar para a organização do sistema educativo de lá, pois a educação física que existe na educação de adultos (ou melhor, aulas de modalidades esportivas) prepara os interessados para as provas de acesso às carreiras técnicas (pós-médio, que chamam *bachillerato*) e de nível superior, que estejam relacionadas aos esportes e à educação física.

O acompanhamento de duas disciplinas do mestrado em educação (no doutorado não há disciplinas, mas seminários de pesquisa) fez identificar que esse nível de formação é que dá acesso ao magistério. Assim, de toda a turma, com cerca de vinte e cinco pessoas, de diferentes regiões da Espanha, havia apenas um professor catalão inserido na escola pública de Barcelona, da área de artes visuais, que vivia a tensão entre ser artista e ser professor de artes. Mencionar que o professor era catalão é destacar o quanto a língua significa para a vida local, sendo extremamente forte a questão da independência de Barcelona da Espanha. E como se expressa, pelo corpo, no dia a dia! Como exemplo, as aulas ministradas (na graduação e mestrado) pelo professor supervisor, eram em castelhano, especialmente porque ele é da região de Aragão (e não da Catalunha) e, na universidade era avisado em que língua a aula seria ministrada, pelo/a professor/a. Mas, no momento em que o debate calorosamente surgia, a língua materna dos/as alunos/as aparecia. E a aula seguia com falas em castelhano e em catalão...

Então, desse processo, das leituras e participações na universidade, para indagar a educação que realizamos nesse momento de crise, identifiquei o quanto a constituição de gestos pedagógicos que coloquem professores/as e alunos/as em relação, mediados pelos conhecimentos como algo da sociedade, fazendo-nos sujeitos que se constituem pela experiência, poderá auxiliar a existir a vida pública como um mundo em comum.

## Considerações finais

Esse processo formativo indicou pistas para continuar um trabalho de formação atento a não contribuir com nova domesticação, mas como possibilidade de suspensão do previsto e prescrito para todos e qualquer um – o que significa afirmar o caráter público e uma escolarização que contribua para ampliar a potência de ser e existir. Por isso, a educação como direito – não como carência ou suplência –, requer indagarmos e explicitarmos as responsabilidades que assumimos como professores/as; em nome de quê; como relacionamos nossos gestos pedagógicos com o mundo e; quais exercícios necessários para educar dessa maneira. Questões que indicam as bases para as proposições que seguem.

Como a pesquisa aqui realizada partiu e retornou a um trabalho institucional, com a singularidade de atenção à educação de jovens e adultos (EJA), falar em EJA significa destacar a escolarização como *devir*, em inconclusão, em partilha dos bens socialmente construídos. Nessa última parte do texto, então, realizo aproximações do contexto de estudos em Barcelona com a formação docente para a qual regressei.

O primeiro destaque é a respeito do melhor delineamento da atuação dessa prática pedagógica, ainda incompreendida, no cenário escolar. No Brasil, desde o movimento de abertura política, no final dos anos 80 do século XX, temos exercitado, na educação física, compreender essa área pelo paradigma da *cultura corporal*. No universo escolar, em diálogo com as características desse ambiente, a favor de quê; para quê; em nome de quê são perguntas que – direta ou indiretamente – acompanham o/a professor/a de educação física, para que os conhecimentos apresentados aos alunos exerçam autoridade, tragam à vida, ao mundo.

A forma hegemônica de pensar a educação física em Barcelona, observada nas conversas com Professores, na busca na biblioteca da Universidade e nos três eventos acadêmicos que participei na Europa<sup>[6]</sup>, fizeram-me perceber uma grande aproximação, quando trazem a força do contexto social para pensar os esportes, mas que tem distanciamentos da pesquisadora, quando a forma das competências e habilidades caracteriza a educação física na escola. As buscas de teses, dissertações e demais produções foi realizada no acervo da Biblioteca de toda a Universidade.

Como professora e pesquisadora exercitando o pensamento em relação à escola e em relação às práticas corporais na EJA, o período pós-doutoral, impregnado pela atitude filosófica, intensificou as indagações e inquietudes que desconfiavam, por vezes rejeitam uma ordem que se diz hegemônica na sociedade e na educação, a qual é apresentada como única forma de organizar a vida – naturalizando tudo e nos limitando aos ambientes imediatos.

Com atuação profissional em uma universidade pública federal que muitos, como o coletivo do departamento do qual faço parte, a quer plena e gratuita, estar em Barcelona continha o desejo de identificar os desafios e propostas encontradas na experiência educacional espanhola que possibilitassem pensar e indagar, de outro lugar, o que é realizado, singular e coletivamente, no Brasil. Estar um ano em afastamento para estudos, em suspensão do tempo ordinário do exercício no magistério, transitando por uma cidade em que o ser estrangeira tem diversos matizes, o primeiro sentimento é de rever, literalmente de longe, tudo o que fazemos e as coisas com as quais estamos habituados a lidar. Colocamos certezas abaladas e, ao mesmo tempo, qualificamos muito do realizado, pois muitos enfrentamentos são os mesmos. Sem dúvidas a marca da pobreza, das desigualdades sociais e da exploração em que vivem os alunos que compõem a educação de jovens e adultos é uma aproximação primeira e condicionante. Imigrantes em sua maioria em Barcelona, descendentes de negros escravizados, com linha de parentesco pouco mesclada, no Brasil, a tensão entre escolarização e certificação é a mesma, nos dois universos. No entanto, pensar que o conceito de público não é desdobramento direto para o conceito de gratuito, foi algo que percebi com clareza e intensidade em Barcelona.

No Brasil, a expressão *pública* se confunde com o *gratuito* – o que considero aspecto valioso no pensamento brasileiro, pois revela o desejo e a necessidade de um espaço e um tempo liberados da ideia e do uso de negócio, comércio, venda. Mas essa associação direta entre público e gratuito, como se fossem sinônimos também simplifica a questão, pois ao lutar apenas para não ser pago, as outras questões que compõem a natureza do público não são percebidas, discutidas – como a possibilidade de gerar um mundo comum. Em um cenário em que as desigualdades extremas se acentuam, vivendo lado a lado, essa ideia de escola pública solicita uma formação e atuação docente que tenha sua materialidade relacionada com a visibilidade do trato e acesso ao conhecimento; na igualdade de todos para isso e; no tornar esse espaço e tempo acessíveis a todos. Colocando o conhecimento socialmente produzido em debate, em circulação com todos/as e qualquer um/a.

Assim, o aqui exposto quer se fazer presente nos gestos, assim como aguçar a atenção de uma professora voltada à discussão das relações entre escola e sociedade e, nestas relações, a materialidade do corpo e das práticas corporais, como objetos de ensino da educação física que se realiza e desenvolve no escolar, especialmente na EJA.

Os momentos de crise podem aumentar a presença das tensões e contradições, tentando diminuir nossa potência

de atuação docente, fazendo desviar dos gestos pedagógicos em prol de todos/as e qualquer um/a. Por isso, tentando não perder isso de vista, faz-se importante considerar o corpo e as práticas corporais como integrantes da natureza e da organização pedagógica da educação física na escola; assim como um direcionamento mais aprofundado dos objetos de estudos dessa prática pedagógica na formação inicial e permanente de professores de educação física para a EJA.

No desenvolvimento dessa pesquisa, considerando-a como experiência da pesquisadora que a realiza, houve movimento na delimitação inicial do estudo, assim como nas perguntas iniciais – ambos sendo transformados, pelo aprofundamento que um pós-doutorado significa e, pela relação com as leituras realizadas e toda a dinâmica acima apresentada. Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois intensificamos o quanto à compreensão de corpo e práticas corporais, pela perspectiva da *cultura corporal*, possibilita desnaturalizar os objetos de estudos dessa prática pedagógica. E, aprofundar leituras que favoreçam caracterizar e qualificar o escolar, sem dúvidas, traz elementos para colaborar com o trabalho na formação inicial e continuada dos Professores da rede pública de educação, no Brasil.

Em relação à EJA, o que sobressai é o olhar para todo o sistema educativo. O que significa agudizar o que fazemos nessa modalidade da educação, sem perder de vista o que significa no cenário geral. Por isso, as experiências formativas, pelas diversas licenciaturas, na e com a modalidade são urgentes. No caso da inserção institucional específica dessa pesquisadora, iniciamos acompanhamento de egressos que passaram por diferentes projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados à EJA. Outro movimento reforçado é o estreitamento de trabalhos conjuntos, momentos de diálogos, desenvolvimento de agendas coletivas em que os gestos docentes, como as pesquisas, coloquem esforços para responder e barrar as agressões à educação pública, aos seus sujeitos, ao trabalho docente - como traz o tema da 39ª reunião anual da ANPEd (“Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”).

As proposições e desdobramentos de um período de estudos que percorreu o caminho de qualificar e caracterizar a educação física, em relação direta com a educação de jovens e adultos, também permite questionar uma gestão pública federal que possibilita, através de bolsa de estudos por edital público, a estadia de uma professora de universidade pública federal e, nesse mesmo período, desqualifica e descaracteriza uma modalidade da educação e um elemento curricular (exemplificada na alteração substancial ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); no que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz de educação física e; nas proposições de uma EJA não presencial). Questionar isso significa o compromisso e a responsabilidade com o dinheiro público – caracterizando sua vinculação com o bem comum e não com uma pessoa e suas necessidades.

Como Professora marcada por uma trajetória acadêmica de viver e indagar essas tensões, retorno fortalecida para continuar trabalho que se propõe a contribuir para a organização dessa prática pedagógica e, ao mesmo tempo, ao realizar isso, *dar a ver* o que caracteriza o escolar. Em movimento que evidencia que abordar a educação de jovens e adultos significa compromisso com esses jovens e adultos e, também, com o direito à escolarização, de todos/as e qualquer um/a.

Volto, então, com mais elementos e disposição para questionar lógicas que colocam a escola como frágil, que expõem as incapacidades de seus professores. Se há uma crise gerada pelo escolar, é a da imprevisibilidade, que a experiência do estudar pode causar. Ao que podemos chamar de mudança e de abertura de mundo.

## **Obras citadas**

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*. Texto apresentado no GT Educação de pessoas jovens e adultas da 29ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, 2006. <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553-Int.pdf>

GABRIEL, Carmen. *Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional*. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.104-130 jan./mar. 2016

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

LARROSA, Jorge & NUÑES, Violeta. A educação social e a gestão de resíduos humanos: um experimento com a arte, a educação social e o lixo na Universidade de Barcelona. In LARROSA, Jorge i FENOY, Sebastià. *Maria Zambrano: L'Art de les mediacions (Textos pedagògics)*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastià Fenoy. Espanha, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2002.

LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. El enigma de la infancia. O lo que va de imposible a lo verdadero In \_\_\_\_\_. *Pedagogía Profana - estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Coedición Buenos Aires/México: Edu\Causa, 2000, p. 04 - 13 (formato pdf distribuido em aula).

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista* - Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, |Outubro-Dezembro 2016.

[1] A obra mencionada é de José Carlos Rodrigues (*O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda., 1975).

[2] “a ausência de preconceito significa que não temos mais as respostas sobre as quais normalmente nos encontramos, sem sequer entender que elas eram originalmente respostas a perguntas. Uma crise nos obriga a criarmos perguntas” [Tradução nossa]

[3] “supõe a pretensão de projetar, planejar e fabricar o futuro, ainda que para isso haja que antecipar e produzir também as pessoas que viverão no futuro para que a continuidade do mundo seja garantida”. [Tradução nossa]

[4] “não passa do possível para o real, mas do impossível para o verdadeiro. O que vai do possível ao real é o que é fabricado, o que é produzido. Mas o que nasce começa a ser impossível e acaba sendo o verdadeiro”. [Tradução nossa]

[5] [www.edubcn.cat](http://www.edubcn.cat)

[6] ESREA Access, Learning Careers and Identities Network (em Sevilha/Espanha, na Universidade de Sevilha, novembro de 2015); I Jornada Catalana de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (em Barcelona/Espanha, na Universitat di Barcelona - Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), em junho de 2016) e; 10º Congreso de actividades físicas cooperativas (em Barcelona/Espanha, na Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciències de l'Educació (ICE), julho de 2016).