

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE**

BRUNO ARCOVERDE CAVALCANTI

**CORPOREIDADES EM DIÁLOGO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DOCÊNCIA/PROMESTRE**

**Belo Horizonte
2021**

Bruno Arcoverde Cavalcanti

**CORPOREIDADES EM DIÁLOGO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS**

Dissertação submetida ao Promestre
(Mestrado Profissional em Educação e
Docência da UFMG (Universidade
Federal de Minas Gerais) para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Márcio
Oliveira

Belo Horizonte

2021

C376c
T Cavalcanti, Bruno Arcoverde, 1990-
Corporeidades em diálogo -- educação de jovens e adultos
[manuscrito] : compartilhando experiências / Bruno Arcoverde
Cavalcanti. - Belo Horizonte, 2021.
127 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Cláudio Márcio Oliveira.
Bibliografia: f. 119-124.
Anexos: f. 125-127.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Memória -- Teses. 4. Experiência -- Teses. 5. Educação física --
Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Cláudio Márcio, 1974-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



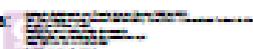
FOLHA DE APROVAÇÃO

CORPOREIDADES EM DIÁLOGO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

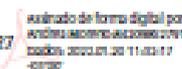
BRUNO ARCOVERDE CAVALCANTI

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

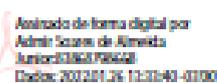
Aprovada em 17 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Claudio Marcio Oliveira: 
78553440630

Prof. Cláudio Márcio Oliveira – Orientador
UFMG

Andrea
Moreno:842098527 
91
Assinado de forma digital por
Andrea Moreno/842098527
Dados: 2021.12.20 11:02:17
+0100

Profa. Andrea Moreno
UFMG

Admir Soares de
Almeida 
Junior:83868798668
Assinado de forma digital por
Admir Soares de Almeida
Junior/83868798668
Dados: 2021.12.20 11:31:40 -0100

Prof. Admir Soares de Almeida Júnior
EEFFTO -UFMG

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.

Dedicatória

Em memória ao meu pai, Ubirajara Arcoverde Cavalcanti e à minha irmã Thais Arcoverde Cavalcanti, por tudo o que me ensinaram ao compartilhar de suas experiências.

À minha mãe, Nadir Pereira Rosa, por todo afeto e gratidão.

À minha esposa, Paola Daniele, por sua cumplicidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador e professor, Cláudio Márcio Oliveira, pela competência intelectual e profissional e, sobretudo, por acreditar neste trabalho. Por ter me acolhido e por sua paciência e compreensão, principalmente nos momentos mais difíceis, ao longo desta caminhada.

Ao professor Admir, pelo carinho, conselho e suporte nesta jornada.

A todos aqueles com quem tive o prazer de conviver e aprender ao longo de minha graduação e durante o meu período no mestrado profissional. Vocês fazem parte de tudo o que sou.

Aos membros da banca, por terem aceitado o convite e pela contribuição que deram ao trabalho, para que hoje ele viesse a se materializar.

À direção e professores do Polo de Educação Integrada– POEINT, pelo acolhimento, carinho e aprendizado.

Aos alunos narradores, por me presentarem com suas histórias e memórias. Obrigado, pois nada seria possível sem vocês.

Ao Promestre, por ter aberto as portas e me permitir realizar mais um sonho. Obrigado por contribuir com a minha formação.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender como se manifestam as corporeidades dos educandos da EJA frente às suas experiências e memórias, bem como identificar qual o lugar e o sentido das práticas corporais no processo de formação humana desses sujeitos. Como opção metodológica, o estudo se pautou na produção de uma pesquisa qualitativa, tendo como base as narrativas compartilhadas. Para tanto, o estudo contou com a participação de três estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo duas mulheres e um homem, com idades variadas entre 30 e 57 anos, que foram entrevistados por meio de ligações telefônicas e vídeo chamadas. A metodologia em questão foi realizada no período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, instaurada entre o fim do ano de 2019 e todo o ano de 2020/2021.

Para o desenvolvimento dessa temática, tomou-se o cuidado de assumir como interlocutores autores como Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Walter Benjamin e Merleau-Ponty, que vão tratar das questões envolvendo memória, experiência e corporeidade que, ao longo do texto, vão dar vida ao que denominei como *tríade para a formação humana*, a qual estaria a interconexão existente entre memória-experiência-corporeidade.

Amparado pelas narrativas dos sujeitos pesquisados, o texto vai se costurar, inicialmente, por reflexões pessoais e problematizações, que conseqüentemente vão dar voz aos sujeitos e possibilitar a construção das categorias empíricas deste estudo, quais sejam: *A vida e seus deslocamentos*, *Mundo do trabalho e Sentidos da escolarização*. Estas, por sua vez, vão estabelecer diálogo com o reconhecimento das manifestações corporais diante das experiências narradas. Assim, o trabalho aponta para a importância do direito e desenvolvimento de trabalhos com as práticas corporais na educação de jovens e adultos. Por fim, o trabalho esboça por meio das realidades analisadas uma Unidade Didática, que apresenta possíveis formas de dialogar com as práticas corporais, repensando a prática docente nessa modalidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; memória; experiência; corporeidade; práticas corporais; Educação Física.

ABSTRACT

The present study sought to understand how the corporeities of the students of the EJA are manifested in their experiences and memories, as well as to identify the place and meaning of body practices in the process of human formation of these subjects. As a methodological option, the study was based on the production of a qualitative research, based on shared narratives. To this end, the study included the participation of three students of Youth and Adult Education, two women and one man, aged between 30 and 57 years, who were interviewed through telephone call and video calls. The methodology in question was formed by the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic established between the end of 2019 and the whole of 2020/ 2021.

For the development of this theme, we were careful on taking as interlocutors' authors such as Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Walter Benjamin and Merleau-Ponty, who will treat each one in their own way, and the issues involving memory, experience, and corporeity, which to the text goes to the life to what I called triad for human formation, where would be the interconnection between memory-and experience-corporeity.

Based on the narrative of the subjects surveyed, the text will initially be based on personal reflections and problematizations, which will consequently give voice to the subjects and enable the construction of the empirical categories of this study, which are: *Life and its displacements, World of Work and Meanings of Schooling*. These, in turn, will establish dialogue with the recognition of the bodily manifestations in the face of the narrated experiences. Thus, the work points to the importance of the right and development of work with body practices in the education of young people and students. Finally, the work outlines through the realities analyzed by a Didactic Unit, which presents possible ways of dialoguing with body practices rethinking the teaching practice in this modality of Basic Education.

Keywords: Youth and Adult Education; memory; experience; corporeity; body practices; Physical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CP** Centro Pedagógico
- ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** Educação Física
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FAE** Faculdade de Educação
- FEBEM** Fundação Educacional para o Bem-Estar do Menor
- INSS** Instituto Nacional do Seguro Social
- LDB** Lei de Diretrizes e Base
- NEJA** Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
- OMS** Organização Mundial da Saúde
- PEC** Proposta de Emenda à Constituição
- POEINT** Polo de Educação Integrada
- PROEF** Projeto de Ensino Fundamental
- PROEMJA** Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
- RME-BH** Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
- SUS** Sistema Único de Saúde
- TCC** Trabalho de Conclusão de Curso
- UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	9
SOBRE A CORPOREIDADE, OS SUJEITOS DA EJA E SUAS NARRATIVAS . 9	
Tempo para recordar - tessituras de um caminho.....	10
Meu percurso biográfico e o encontro com o problema de pesquisa	12
CAPÍTULO 1	23
APROXIMAÇÕES COM O CAMPO E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA ... 23	
Sintomas clínicos e políticos de uma pandemia.....	24
Indagações ao se pensar uma corporeidade em um contexto pandêmico	27
Pensando o campo de pesquisa e seus sujeitos	34
Minha chegada ao campo de pesquisa - aproximações com os sujeitos do estudo	38
Thais	42
Nadir.....	42
Ubirajara.....	42
CAPÍTULO 2	43
EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EJA..... 43	
EJA – Um possível diálogo com as práticas corporais	58
CAPÍTULO 3	71
COMPARTILHANDO HISTÓRIAS – CULTIVANDO EXPERIÊNCIAS..... 71	
A vida e seus deslocamentos.....	72
A vida e os deslocamentos de Nadir.....	74
A vida e os deslocamentos de Ubirajara	75
A vida e os deslocamentos de Thais	76
Mundo do trabalho	79
Mundo do trabalho – Nadir	80
Mundo do trabalho – Ubirajara	81
Mundo do trabalho – Thais	82
Sentidos da Escolarização	84
Nadir – Sentidos da Escolarização.....	86
Ubirajara – Sentidos da Escolarização	87
Thais – Sentidos da Escolarização	89

Corporeidades em diálogos – sujeitos de experiência.....	91
Nadir:.....	96
Ubirajara:.....	96
Thais:	97
Repensando a prática	97
CAPÍTULO 4.....	98
PENSANDO A PRÁTICA	98
Revisitando as proposições da pesquisa.....	99
Apresentação do Material Didático.....	101
Carta aos professores.....	102
Uma conversa com as Proposições Curriculares da RME/BH.....	103
Pensando a Prática.....	106
UNIDADE 1 – Corpo-cidade	106
AULA 1 – Conhecendo e Reconhecendo a cidade	107
AULA 2 – Compartilhando memórias	107
AULA 3 – Lazer e cidade	107
AULA 4 – Meu corpo, minha cidade	108
AULA 5–Deixa que eu conto	109
UNIDADE 2 – Memórias de um brincar	109
AULA 1 –Reconhecendo o brincar	110
AULA 2 - Caixa de brinquedos	111
AULA 3–O brincar em reflexão	111
AULA 4- Resignificando o brincar	111
UNIDADE 3 - Tudo junto e misturado	111
AULA 1-Corpo em movimento	112
AULA 2 –Luz, Câmera, Ação	113
AULA 3 – A dança nos seus estilos	113
AULA 4- Memórias dançantes	113
Apenas outro ponto de vista – trabalho em debate.....	114
Apontamentos	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	125
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TCLE	126

INTRODUÇÃO:

SOBRE A CORPOREIDADE, OS SUJEITOS DA EJA E SUAS NARRATIVAS

Segundo o filósofo francês Merleau-Ponty, o que diferencia a infinidade de corpos é sua constituição própria, sua auto-organização, isto é, sua corporeidade. Seu princípio vital está diretamente relacionado às nossas experiências (MERLEAU-PONTY, 2006a). Portanto, a corporeidade é essa unidade corporal indivisível e que está sempre em diálogo com o mundo. Desse modo, a corporeidade só pode ser compreendida como vivência humana, ou seja, vai além da ideia abstrata do corpo. A corporeidade é a realidade humana que se constrói a cada momento no mundo. O homem é a sua característica individual. Sendo assim, ele é movimento criativo que possui possibilidades ilimitadas de vivências, que produzem gestos e expressões, também ilimitados, tornando a relação com o mundo significativa e cheia de sentido (MERLEAU-PONTY, 2006a). Isso significa que o comportamento humano é reconhecido enquanto exercício de corporeidade, o que, por sua vez, concebe o ser humano numa perspectiva de sua totalidade e não em partes. Dessa forma, a noção de comportamento refere-se às ações do corpo no mundo, porque são parte do mundo, não sendo, portanto, resultado do puro reflexo e estímulos físicos. Não que esses sejam ignorados, mas o que revela o comportamento é a expressão humana, que é uma situação inerente ao comportamento, uma vez que a relação do sujeito com o seu meio são, verdadeiramente, relações dialéticas, que, por sua vez, promovem novas relações, sugerindo, assim, diferentes interpretações para o que lhes acontece (MERLEAU-PONTY, 2006a). Com isso, é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos - isto porque a percepção não é uma representação mental, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência humana (MERLEAU-PONTY, 2006a). Dessa forma, o presente estudo assume o termo “corporeidades em diálogos”.

A escolha por desenvolver esse trabalho junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem, sobretudo, de um diálogo, o qual decidi traçar, com base nas minhas experiências, ao perceber, durante meu período como professor da EJA, os “ruídos” que se formavam entre as práticas corporais e essa categoria de ensino, e como isso se estendia para além do meu espaço de atuação nas aulas. Isso promoveu reflexões e problematizações ao se pensar o campo e o processo de formação humana a partir de um olhar para as práticas corporais.

Neste estudo, as narrativas ganham um papel primordial, não só porque ele vai se estruturar baseando-se nelas, mas porque, segundo Walter Benjamin, toda experiência estaria ancorada ao ato de narrar, que é, nada menos, que a troca de experiências. E como já dito, é por meio das nossas experiências com o mundo que nos constituímos como sujeitos (BENJAMIN, 1987). Esses e outros temas aparecerão de forma recorrente ao longo deste estudo, porém, serão tratados posteriormente. Chamo a atenção agora para o problema de pesquisa, pois tenho a intenção de compreender, nas narrativas produzidas por educandos da Educação de Jovens e Adultos, como se manifestam suas corporeidades frente às suas experiências e memórias e, assim, problematizar o sentido e o lugar das práticas corporais para o processo de formação humana. A partir de tal explicitação, o leitor pode se perguntar: como se deu tal temática de investigação? Tal temática é fruto das minhas experiências, reflexões e indagações. Elas foram sendo construídas ao longo da minha formação acadêmica e das experiências que tive enquanto professor. Buscando esclarecer essas e outras dúvidas, convido-os a embarcarem em minhas memórias, com destino ao que se configurou como o problema de pesquisa e como ele se fundou.

Tempo para recordar - tessituras de um caminho

Recordar é olhar para o passado com os olhos do presente, é enxergar além do horizonte um vislumbre para um futuro.

Bruno A Cavalcanti

Todo percurso tem um ponto de partida, como nos jogos de tabuleiro, que para se movimentar é preciso lançar os dados que, ao caírem, revelam números que te fazem avançar em direção à próxima casa. Esses números te levam a desafios que podem te impulsionar, paralisar ou até mesmo te fazer recuar. Todavia, não é simples falar sobre os caminhos que percorremos. Além do mais, como saber qual teria sido o momento exato onde tudo começou? Quando foi dado o pontapé inicial? O que te levou a fazer o que você fez? O que te levou a escolher os caminhos que você escolheu e fez com que tudo mudasse?

Questionamentos como esses me fazem refletir sobre os passos que foram dados até aqui e que provocaram em mim um deslocamento no transcurso do tempo. Isso faz com que um turbilhão de imagens estivesse diante dos meus olhos, e como se eu pudesse, num toque de mágica, me transportar para cada uma delas e traçar, entre elas, um itinerário, uma espécie de trilha no tempo. Essas imagens parecem formar um caminho: o

caminho que teria me trazido onde me encontro hoje e que continua a se desenhar, indo ao encontro das minhas lembranças. Assim, busco realizar o trabalho de me reencontrar em minhas experiências. Com o auxílio das minhas memórias, tento decifrar como minhas vivências me guiaram às feitura deste estudo. Para isso, faço o exercício da recordação. Um olhar para o passado com os olhos do presente, uma espécie de mergulho em minhas próprias memórias, onde buscarei, por meio das lembranças, estabelecer o que podemos chamar de interconexão. Embora, preciso alertar que, ao entrelaçar este encontro entre presente e passado, tais lembranças podem sofrer os impactos do tempo e do espaço, na medida em que avanço em direção a elas na busca por decifrá-las.

Segundo o filósofo francês Henri Bergson, a memória consiste em uma fonte inesgotável de força subjetiva e, ao mesmo tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora e que, de modo algum, pode ser uma regressão do presente ao passado, mas, ao contrário, um avanço do passado no presente. O corpo e tudo que o cerca é nada mais do que a ponte que move e desloca o passado em direção ao presente (BERGSON, 1999). Dessa forma, a memória é responsável por tais registros e também agente da criação da subjetividade, o que possibilita diferentes leituras de mundo (BERGSON, 2006). Portanto, neste processo, o da reconstrução a partir de um reencontro com as experiências e lembranças da memória, é que se apresenta a capacidade que nós seres humanos temos de evocar percepções passadas análogas a uma percepção presente, o que Henri Bergson vai dizer ser a função primária da memória. Ou seja, recordar-nos do que aconteceu e como se seguiu, sugerindo-nos assim decisões para o que nos acontece (BERGSON, 1999).

A memória reafirma a realidade do espírito, como algo além da matéria, daquilo que lhe é palpável. Portanto, seria a memória um fenômeno que corresponde à reelaboração do passado no presente, ou seja, um alongamento do passado no presente. Embora, ressalte ser sempre do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde (BERGSON, 1999). O que nos leva a perceber as funções do corpo e suas potencialidades em relação às imagens-lembranças. Afinal, os objetos que cercam meu corpo refletem a ação possível do meu corpo sobre eles (BERGSON, 2006). Isso leva à concepção de uma realidade que é preenchida por lembranças, que são resgatadas em articulação com a situação presente. Levando à memória a estar sempre conectada, mas sob a forma de vitalidade, ou seja, ela nos acompanha ao longo da vida e atualiza-se de acordo com as necessidades (BERGSON, 1999).

Falar sobre a própria vida não é uma tarefa simples, pois é no exercício de rememorar, que revivemos nosso passado e damos a ele novos sentidos. Existe um diálogo recorrente entre o presente e o passado, aquilo que sou e o que fui, bem como aquilo que ainda pretendo ser. Assim, sigo com o exercício de rememorar, na tentativa de decifrar os caminhos de uma trajetória, que delimitam as tessituras deste estudo. E sob o processo no qual conduzo, por meio da construção de uma narrativa, e que se estrutura na medida em que busco refletir sobre as escolhas que tomei ao mesmo tempo em que o estudo se constrói.

Dessa forma, a experiência assume um lugar fundamental nesse estudo. Afinal, não seria possível desvinculá-la ao exercício de rememorar, se assim o é possível. Walter Benjamin ressalta em seus ensaios que a experiência e memória estariam intimamente ligadas, mantendo entre si uma relação de interdependência. Assim, só é possível reviver e restabelecer experiências passadas através da memória, que se fixam através de outras experiências, como a narrativa, por exemplo. Caso contrário, o mundo se fragmentaria, tornando-se mudo. Norteado pela efemeridade do instantâneo, não seria necessária a memória, pois não haveria o que ser lembrado ou contado. Portanto, se parece a experiência parece também a memória e, por conseguinte, a tradição (BENJAMIN, 1987 apud REBUÁ, 2017). Assim, cuidadosamente, tento ilustrar meu percurso, apresentando pontos da minha história as quais quero acreditar que fazem parte dos caminhos que percorri para chegar até aqui. Seja por reforçar convicções, atitudes, saberes ou mesmo refutá-los.

Meu percurso biográfico e o encontro com o problema de pesquisa

Nasci em Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte, no ano de 1990. Sou licenciado em Educação Física desde 2017, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Atualmente, sou aluno do Mestrado Profissional, pela Faculdade de Educação – FAE/UFMG. Atuo como professor desde 2017 e atualmente leciono em duas escolas, uma da rede privada de ensino, em Belo Horizonte, e outra da rede municipal de Santa Luzia; ambas com o ensino fundamental. No entanto, antes mesmo da minha formação e posteriormente a ela atuei como professor/monitor da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Período que marca um ponto importante especialmente para mim e para minha formação.

Sou recém-casado com a Paola. Não temos filhos. Conheci a Paola na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), da UFMG, onde cursamos licenciatura em Educação Física. Paola também é professora, mas atualmente tem se dedicado ao seu estúdio para mulheres, onde presta serviços voltados para a área do bacharelado, a qual também tem formação.

Meu pai, que faleceu há pouco mais de quatro anos, foi um “faz tudo”. Ele teve somente o ensino fundamental II incompleto. Filho mais velho de uma família de 11 irmãos, ele deixou os estudos de lado para ajudar o seu pai com o sustento da família. Seu primeiro emprego foi de ajudante do seu próprio pai, que trabalhava como entregador de hortifrutis; depois veio a trabalhar como ajudante de obra, porteiro, eletricista e encanador. Mas o que poucos que o conheciam sabiam, era que desde pequeno ele sofria com poliomielite, doença infecciosa que o levou à paralisia de um dos membros inferiores, fazendo com que uma das pernas ficasse atrofiada. Isso fez com que ele, sabendo da sua deficiência e limitação, passasse anos da sua vida enfaixando uma de suas pernas, para que pudesse se parecer com a outra, de modo que ninguém percebesse a diferença da atrofia muscular presente em uma de suas pernas. A perna enfaixada tinha que ficar firme o suficiente para sustentar o seu próprio peso, para que, assim, ele pudesse se movimentar sem o auxílio de uma bengala. Isso o possibilitou, quando jovem, praticar alguns esportes na escola. Segundo ele, se assim nunca tivesse feito, não teria conseguido um emprego e nem desfrutado da alegria que sentia quando conseguia jogar bola com seus colegas de escola.

Minha mãe, que sem sombra de dúvidas foi a pessoa que mais me ajudou a ser quem sou hoje, é uma mulher que aos 68 anos de idade ainda sonha com sua casa própria. Doméstica por mais de cinquenta e seis anos e há quatro anos aposentada, nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais. Filha caçula de uma família grande, ela ficou órfã de sua mãe ainda muito nova e foi criada por seu pai e seus irmãos. Seu pai, segundo ela, sempre foi um homem rude e autoritário, o que fez com que ela e o seus irmãos o abandonasse - isso aos onze anos de idade, quando decidiu sair de casa para tentar a vida em Belo Horizonte. Na capital, morou por três anos em um orfanato; aos quatorze anos de idade começou a trabalhar como empregada doméstica em casa de família, onde passou a morar de favor. E foi assim, boa parte da sua adolescência e início da vida adulta. Somente aos vinte e um anos de idade ela entrou pela primeira vez em uma sala de aula, onde cursou até o 6º ano, “rompendo” os muros, que por tanto tempo a limitavam

a encontrar o chão da escola, pois, na sua infância, seu pai nunca havia permitido que ela frequentasse a escola.

Minha irmã mais nova, que faleceu há pouco mais de um ano, não chegou a terminar o ensino superior. Mas com certeza foi para mim a minha inspiração de vida. Ela sempre foi uma pessoa indecisa e amargurada com os estudos, nunca sabia direito o que queria, pois era do tipo de pessoa que começa mil coisas e nunca termina nenhuma. Chegou quase a desistir do segundo grau, se não fosse pela insistência dos meus pais para que ela continuasse. Mesmo assim, foi a pessoa mais inteligente com quem já convivi, quem mais me ensinou e quem mais me desafiou e me impulsionou a seguir adiante. Apesar das suas indecisões nos estudos e no trabalho, foi uma pessoa que viveu e sempre curtiu a vida intensamente. Vinha daí sua sabedoria.

Já eu, sempre fui um garoto muito tímido e de poucos amigos, mas com um sonho, o de me tornar um atleta. Sonho que talvez tenha surgido pelas inúmeras histórias que ouvia do meu pai e de como ele fazia coisas que pareciam impossíveis, por conta da sua deficiência. Isso porque, o que era simples para a maioria das pessoas como: andar, correr, pular, saltar e chutar, para ele era algo de outro mundo. Todo dia era um desafio, uma luta contra o próprio corpo. Isso era o que eu mais admirava nele, esse espírito de lutador. O mesmo espírito que via no olhar dos jogadores ao correrem atrás da bola.

Hoje, professor recém-formado, permaneço no chão da universidade. Vivo cotidianamente o processo de formação nos espaços e tempos escolares e sempre me indago sobre o que minhas experiências fizeram de mim, e de como essas vivências contribuíram para o meu processo de formação. Assim, pergunto-me sobre as práticas corporais e suas contribuições para o processo de formação humana. Acredito que ser professor é mobilizar, a partir das nossas experiências, elementos que nos ajudam a problematizar a docência e nossa própria atuação, em busca de uma práxis significativa e formativa que, de fato, contribua para a formação humana.

Um professor é aquele que está sempre em constante transformação, pois, a construção de saberes docentes é diretamente influenciada pelos saberes experienciais, que só podem ser reconhecidos a partir de reflexão sobre o ensino. Reflexão que ocorre com a transformação da prática educativa, com a prática do trabalho, interagindo com os pares, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e sobre os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder (CAVACO, 1999).

Mas, preciso confessar que não faz muito tempo que me reconheci como educador, pois, como trouxe anteriormente, não era esse o meu sonho de garoto. Talvez

seja por isso que, não à toa, por vezes, encontro-me desnorteado, indagando sobre os caminhos que escolhi. Afinal, não poderiam ser eles um grande emaranhado de nós, que de tão entrelaçados provocam a falsa impressão de um caminho, quando supostamente esse nem exista. Seria tudo só um grande encontro de coincidências? Refletindo sobre esse tema e tudo aquilo que se correlaciona, tento encontrar conexões que expliquem tudo isso. No entanto, vejo-me paralisado, atônito, afoito e em silêncio. Com o olhar fixo, preso no tempo, com a esperança de decifrar algo que possa fazer sentido. É dessa forma que busco, em minha reminiscência, a criança que fui e a vida que tive, na expectativa de desfazer o nó que se desdobra em um conjunto de experiências, as quais me impulsionaram a este momento.

De algum modo, no decorrer da minha jornada, ao longo da minha formação, me esbarrei em histórias como as de meus pais. Claro, cada uma a sua forma. E como ambos, meu pai e minha mãe, de certa forma, tiveram seus direitos e acesso à educação negados, cada qual, por um motivo, mas que os levaram a ter a vida que tiveram e a maneira com a qual escolheram criar seus filhos. Suas vidas foram marcadas por experiências e elas foram forjadas ao encontro das necessidades.

Minha infância foi de um garoto que não sabia fazer amizade e tinha vergonha de todos. Sempre muito calado e reservado, vivia me escondendo das pessoas à minha volta. No entanto, tinha ao lado a companhia da minha irmã. Éramos grandes amigos e adorávamos brincar juntos. Ao lado dela, esquecia-me do tempo e das pessoas à minha volta. Os poucos amigos que conquistei na infância e que prevalecem ainda hoje, são frutos das amizades as quais minha irmã me ensinou a conservar. Hoje, ao reencontrar essas lembranças, começo a compreender e perceber todo o processo daquilo que se passou, da vida que tive e o que fui aprendendo ao longo dela. Pois, por mais difícil que seja a vida, e por mais que nos deparamos com barreiras, sempre existe uma saída, talvez não a mais fácil, mas a necessária.

Ainda garoto, dada a minha timidez, nunca fui um excelente aluno, sempre tive muita dificuldade na escola. Falar com o professor ou com qualquer outro colega de sala sempre era muito difícil e eu odiava quando tinha que me expor. Lembro-me de uma vez que fiquei escondido debaixo dos bancos do pátio da escola, fora tantas outras que fiquei dentro da sala de aula só para não ser visto pelos meus colegas, pois acreditava que uma vez no pátio todos os olhos se voltariam para mim, estaria exposto, e todos estariam atentos a qualquer movimento ou passo que eu desse. Ou seja, o meu corpo estaria sempre em evidência, revelando quem eu sou. A esse respeito, podemos dizer: que pensar

sobre o corpo é compreendê-lo como aspecto da existência humana. Tendo em vista que o corpo não é coisa, é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, sonhos, memórias e expressão criadora. O corpo é algo múltiplo, diverso de dimensões que não se fragmentam, mas ao contrário se combinam para formar cada sujeito (NÓBREGA, 2010).

Isso me parece estar ancorado ao que seria o sentido da palavra experiência, que é derivada do termo “*experiri*”, que vem do latim e que significa: provar, experimentar. Assim, poderíamos compreender a experiência como o encontro com algo que se experimenta. Poderíamos então integrar a seguinte passagem: o sujeito da experiência não é aquele que sempre permanece de pé, seguro de si, que se apodera daquilo que quer, definido por suas vitórias, por seu poder, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Caso contrário, seria o sujeito da não experiência, ou seja, aquele que é firme, forte, inatingível, definido por seu total saber, por seu poder (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA, 2002).

[...] fazer experiência é algo que nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Mas, de que modo aquele garoto tímido e introspectivo veio a se tornar professor? Aos 11 anos, minha mãe preocupada com o que estava acontecendo e com medo de que minha timidez me prejudicasse, me ajudou a mudar os hábitos. A começar pela alimentação, depois, com a prática de exercícios físicos. Fazíamos caminhada juntos até a escola, e com o tempo, passei a fazer sozinho. Às vezes, quando sentia que ninguém me olhava, até me arriscava em uma corrida contra o ônibus. Adorava quando conseguia acompanhá-lo até deixá-lo para trás, quando ele parava nos pontos para embarque e desembarque de passageiros. Ainda hoje quando tenho a oportunidade, adoro visitar as escolas por onde passei e as ruas por onde brinquei. Sinto como se em cada um desses lugares contasse um pouco sobre mim, é quase que mágico os visitar. Com isso, aos poucos aquele garoto tímido foi dando lugar a um garoto alegre, que passou a travar uma luta pessoal, uma luta que nunca envolvia outros garotos, uma luta particular, uma luta consigo mesmo.

Aos 13 anos, não parava dentro de casa, sempre corria para lá e para cá, adorava brincar na rua e jogar bola. Na escola aguardava ansioso pelas aulas de Educação Física, que eram dadas pelo professor João Eustáquio, que carinhosamente o chamavam de “João capeta”, pelo seu estilo sério e meio militar de ser, o que transformava suas aulas em um campo de batalha, dado a tamanha competitividade que se firmava em suas aulas. Vendo tudo aquilo e o meu entusiasmo, meu pai logo me levou para uma escolinha de futebol, onde eu jogava, enquanto ele ficava na arquibancada me vendo jogar. Na escolinha de esporte não demorou muito para que começasse a me destacar. Era como se um potencial que já estava em mim, tivesse ficado adormecido por muito tempo e que aos poucos eu ia descobrindo. Logo comecei a fazer peneiras e jogar em alguns times, mas nunca conseguia me firmar por muito tempo, pois vivia faltando, afinal, nem sempre meu pai podia me levar ou manter os meus deslocamentos com o clube, uniformes e compras de materiais. Assim, aos poucos fui percebendo que a idade já era um fator limitante para participar e conseguir uma vaga nos clubes de futebol.

Com a chegada do ensino médio, o desejo de me tornar um jogador de futebol ia ficando de lado, mas não o sonho de me tornar um atleta. Inclusive, sonho que por vezes foi alimentado quando fui estudar no Estadual Central, escola localizada no bairro de Lourdes, em de Belo Horizonte, que ficava próxima ao Minas Tênis Clube, maior clube desportivo de Belo Horizonte, ao qual tentei fazer parte inúmeras vezes. Era só falar que teria uma peneira para selecionar atletas que lá estava eu. Não importa para qual esporte fosse. E olha que sempre me destacava, estava sempre ali, “batendo na trave”, mas a vaga nunca veio.

Com o final do ensino médio, comecei a trabalhar, porque queria ganhar o meu dinheiro e ajudar meus pais. Meu primeiro emprego foi como panfleteiro, depois *office boy*, corretor de seguros, auxiliar de escritório, dentre outros. Só aos 21 anos de idade consegui ingressar em uma universidade, mas não consegui me manter. Somente dois anos mais tarde, já aos 23 anos de idade é que, de fato, ingressei no curso de Educação Física, na UFMG. Antes disso, nunca havia imaginado que isso aconteceria, dado à vida de meus pais e a experiência de não ter conseguido me manter, anos antes, quando ingressei, pela primeira vez, em uma universidade.

A escola, para mim, sempre se resumiu em um conceito em forma de letras, que é a palavra: "APROVADO". Isto fez com que eu acreditasse que não seria possível uma universidade. Assim como aquele sonho de me tornar um atleta, esse parecia ser apenas outro. E que, provavelmente, nunca chegaria também a sua vez. No entanto, em 2013 eu

passsei, como um dos últimos da lista, para cursar o curso de Educação Física. E olha que nem sei dizer ao certo o porquê da escolha pelo curso. Talvez tenha sido com a expectativa de manter acesa aquela velha chama de ser um atleta. Com a entrada no curso de Educação Física, vim a descobrir que o curso havia sido desmembrado, em licenciatura e bacharelado, e eu estava entre os alunos que teriam optado pela modalidade da licenciatura. O que jogava por terra a ideia de me tornar um treinador esportivo. Mas, naquele momento, estando dentro da universidade, em um lugar que nunca acreditei que pudesse ocupar, decidi que iria cursar a licenciatura e quando terminasse pediria continuidade de estudos e completaria o bacharelado. Assim, eu teria dois títulos e, um deles, poderia me ajudar no momento em que eu me tornasse um técnico de futebol. A paixão que eu tinha pelos esportes e o desejo de seguir na carreira esportiva eram tão grandes que, intuitivamente, ao longo da minha formação, fui cada vez mais me aproximando dos programas e projetos voltados para atletas. Isso fez com que boa parte da minha formação na licenciatura fosse, de certo modo, negligenciada. O que só fui me dar conta anos mais tarde quando conheceria a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, tais escolhas não foram ao acaso, fizeram parte do que desejava para mim naquele momento, e que me levaram a ter experiências incríveis, uma delas foi fazer parte da equipe que acompanharia a pré-temporada dos atletas Paraolímpicos das Olimpíadas do Rio 2016. Experiência que se desdobrou em meu trabalho de conclusão de curso (TCC), da licenciatura.

Defendi meu TCC antes do esperado e já não via a hora de me ingressar no bacharelado. Entretanto, ainda faltava pouco mais de um ano para terminar a licenciatura. Restava-me concluir as disciplinas de estágio. O que eu não sabia, é que seria naquele momento que tudo mudaria. A começar pela chegada do Professor Cláudio Márcio Oliveira, que viria a ser meu professor de estágio. Professor que, ao compartilhar de suas experiências, provocou em mim um olhar para o curso de licenciatura que até então me parecia distante.

Era o primeiro semestre de 2016 e, diferente dos meus colegas que aguardavam ansiosos para o início da disciplina de estágio I, eu ainda não sabia o que esperar. Mas, enfim ela chegava. Como de costume, estava sentado em um dos corredores próximos à sala de aula, onde provavelmente conversava sobre como seriam os estágios. Não demorou muito para que o professor chegasse, não o conhecia, era recém-chegado à universidade e acabava de assumir aquela disciplina. Já em sala, com todos os alunos sentados, após se apresentar, aquele professor começou, antes mesmo de explicar a

ementa da disciplina, a compartilhar suas experiências como professor e sua chegada até à universidade. Naquela ocasião, com mais da metade do curso concluída, nunca antes havia escutado a sigla EJA, que repetidamente ouvia-se nas falas daquele professor. Isso, por alguma razão, me chamou a atenção. Assim, foi que vim a conhecer a EJA, que ganhou voz na fala daquele professor e formas ao escutar colegas de estágio e uma grande amiga que, naquele ano, elegia a EJA para estagiar. E que tempos depois, me convidava a tentar uma bolsa de monitoria para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola onde semestre antes havia estagiado.

Convite aceito! Entrava no processo seletivo para a vaga de monitor em Educação Física para a EJA do Centro Pedagógico; escola de aplicação de Educação Básica, localizada dentro das dependências da UFMG, também conhecida como CP. O CP que desde meados de 1980 já dava voz ao projeto da EJA, quando o país ainda vivia um período de redemocratização e de direito à educação de jovens e adultos e, que só viria a ser conquistado anos mais tarde. Mas, já naquele contexto, dava início a um projeto de extensão, denominado Curso Supletivo, para atender inicialmente funcionários que trabalhavam na UFMG que não haviam terminado seus estudos. Projeto que anos depois passa a se denominar: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – segundo segmento. Juntamente com ele o Projeto de Ensino Fundamental – primeiro segmento – (PROEF II), e que hoje conta com o Projeto de Ensino Médio – (PROEMJA), que passa a atender não somente aos funcionários, mas toda a comunidade externa. Levando-o a receber e também assumir a formação de docentes que estão em processo de formação nos cursos de licenciatura da UFMG (SOARES, 2016).

Portanto, foi no CP e junto à EJA que vivi minha primeira experiência como professor. E onde permaneci por dois anos e meio desenvolvendo trabalhos e aprendendo a ser professor. Mediante a esta experiência também pude viver em seu processo meu primeiro ato como estudante de uma universidade pública e futuro docente, que foi o movimento: Ocupa UFMG, onde nós, alunos, ocupamos os prédios da UFMG, paralisando as aulas em defesa da educação pública, contra a proposta de emenda constitucional (PEC) 241, que impunha, naquele momento, um teto ao crescimento dos gastos públicos que se impôs de fato.

Foi assim, junto ao CP, à EJA e a movimentos como esse que me vi formado na licenciatura e dando continuidade aos meus estudos no bacharelado. No CP conheci o que é a Educação de Jovens e Adultos e, reconheci, nas histórias daqueles com quem ali convivi, semelhanças com a história dos meus pais. Assim, fui aos poucos construindo o

que tempos depois começava a se materializar, o que denominei naquele momento como: *Proposta Curricular para se pensar a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos*. Lembro-me das histórias contadas e das experiências trocadas, não só por colegas, mas por cada um daqueles estudantes. Não me recordo de não haver um dia que não voltasse pensativo para a casa depois de uma noite de aula.

Lembro-me do meu primeiro encontro com aqueles estudantes. Era uma terça-feira e a minha aula era no primeiro horário, às 18 horas. Estava nervoso, pois era meu primeiro dia como professor/monitor e, diferentemente do que havia imaginado, não haveria comigo um professor supervisor, seria apenas eu e os estudantes. Arrisco-me a dizer que, naquele momento, a única coisa que devia estar passando em minha cabeça, era como tudo aquilo não tinha a menor chance de dar certo. Afinal, quem, ao sair de uma jornada de trabalho, ia querer fazer uma aula de Educação Física com um jovem que nem experiência tinha e que, para piorar, tinha metade da idade daqueles que ali estavam?

Daquele dia, lembro que enquanto caminhava em direção à sala ficava pensando: “Como seria... como seria ser professor? ”, “Como seria ensinar? ”, “E o que eu seria capaz de ensinar?”. Enquanto os meus pensamentos me atormentavam em indagações, os corredores pareciam se estreitar e encurtar-se a cada passo que eu dava. Naquele momento, eu parecia ser aquele “velho” garoto se esgueirando pelo corredor na tentativa de não ser notado, como quem quisesse só espiar. Logo fui tomado por um frio na barriga, eu estava trêmulo e sem saber o que ia acontecer. Notei que alguém se aproximava e que, de forma carinhosa, descansava a mão sobre os meus ombros. Fiquei sem reação por uma fração de segundos, até perceber que a mão que se descansava em meu ombro era de uma das coordenadoras do projeto EJA (Rosane), que fazia aquilo, como quem dissesse em gesto “seja bem-vindo, essa é a EJA”. Ali foi que eu descobri que a EJA não era e nem seria como qualquer outra experiência que já tivesse tido ou viesse a ter.

Durante minha passagem pela EJA, tive a oportunidade de encontrar pessoas que foram capazes de mobilizar o meu olhar para a educação e, principalmente, para a Educação Física Escolar. Tudo isso fez com que eu participasse de grupos de estudo e coletivos que se voltavam a pensar a Educação e a Educação Física, do mesmo modo, que minhas experiências com a EJA me levaram a problematizar o sentido das experiências para a formação humana. Isso só foi possível a partir de uma escuta sensível, construída junto com aqueles que ali estavam. Esses que, muitas das vezes, tiveram suas histórias desvalorizadas. Como se nada os tivesse constituído como sujeitos de experiências e

como se elas não tivessem valor, como se não formassem suas identidades e fossem rasgadas, como se não tivessem gravadas em suas peles e não contassem suas histórias.

Histórias que ecoam ao retornarem à escola, mas que acabam sendo vistas, unicamente pelo que lhes falta.

“Ao dirigir o olhar para a falta de conhecimento dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos e dificulta para que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelas experiências no convívio social e no trabalho” (DI PIERRO, 2005).

Assumindo tais preceitos e com intuito de mostrar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na EJA, fui ao encontro do coletivo, “Pensando a Educação Física Escolar”, com a intenção de compartilhar minhas experiências nessa jornada, dando voz aos professores de Educação Física da EJA. Junto ao coletivo, e com o apoio de outros professores, em especial o professor Luiz Nicácio, que foi um dos meus professores orientadores no CP, fui incentivado a tentar uma vaga para o mestrado profissional da Faculdade de Educação FAE/UFMG, onde, naquele momento, apresentei como projeto inicial um olhar para a Educação Física a partir das experiências dos educandos da EJA. Essa sensibilização, de provocar um olhar voltado para se pensar a Educação Física e a EJA, foi fundamental para que eu pudesse enxergar a Educação Física para além de uma disciplina que pode proporcionar um encontro com a cultura corporal de movimento, mas também um encontro com o que é corpo, e por sua vez, corporal em suas experiências.

Outro ponto de destaque foi que, ao ser aprovado no mestrado profissional, tive a felicidade de me reencontrar com o professor Cláudio, que anos atrás me sensibilizou a olhar para a educação ao me apresentar a EJA. Hoje, ele me acompanha neste percurso que é o mestrado. Outro privilégio foi ter o professor Admir na linha da pós-graduação de Educação Física do mestrado profissional, com quem tive o privilégio de encontrar em sala de aula, mas também nos corredores da ocupação e no coletivo Via Lettera a qual também participei.

Todos esses conjuntos de encontros e desencontros desde o início e ao longo da minha formação me levaram a fazer escolhas: deixar meu emprego para conseguir cursar uma universidade pública; permanecer na licenciatura para descobrir a EJA; permanecer na EJA mesmo após a conclusão da licenciatura; pedir continuidade de estudos para cursar o bacharelado; encarar a minha primeira experiência como professor substituto na rede privada; tentar conciliar formação, o trabalho na EJA e a experiência com a rede privada; tentar, e posteriormente ser chamado por um concurso público; concorrer e ser

efetivado como professor da rede privada; ingressar no mestrado e ter que me “desligar” da EJA para dar continuidade aos estudos em mais um processo de formação. É desse modo que minha dissertação vai ao encontro das indagações, que surgiram diante de cada um desses encontros e desencontros, frutos de outros tantos questionamentos que se deram a partir daquele primeiro material apresentado no ingresso do mestrado em 2019. E que, por sua vez, veio se configurar no que se tornou meu problema de pesquisa, que tem como objetivo: *Compreender como se manifestam as corporeidades dos educandos da EJA frente suas experiências e memórias? Qual o lugar e o sentido que as práticas corporais assumem na formação humana?*

Diante de tal problemática, buscou-se tecer como fio condutor para o desenvolvimento desta pesquisa uma tríade, que seria formada pela conexão entre *memória, experiência e corporeidade*, que me proponho a dizer: ser na projeção desta tríade que nos estabelecemos como sujeitos do e no mundo, pois, como corpo-sujeito, não somos intocáveis nem invulneráveis, pelo contrário. Somos inacabados e mutáveis, mas sempre em movimento e em constante dinamismo, justamente por sermos sensíveis a tudo aquilo que nos acontece. Assim, este trabalho tem como forma de análise narrativas produzidas e compartilhadas por educandos da EJA.

Desta forma, os capítulos que se seguem foram organizados de modo a apresentar como se deu minha imersão junto ao campo de pesquisa diante de um contexto pandêmico e as reflexões que me pautei para problematizar a forma como as práticas corporais são vistas na EJA. Do mesmo modo, busco estabelecer como se deu a formação da base teórica para construção deste estudo e a construção de categorias empíricas, originárias das análises das narrativas. Afinal, esse processo nos ajudou a pensar a construção de uma unidade didática, que tem como intencionalidade um diálogo com as experiências, com o intuito de possibilitar a forma de se pensar a prática docente e o trabalho com as práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos. Desta maneira, tal trabalho se estabelece como uma ferramenta de sensibilização do ato educativo, ao se pensar as práticas corporais com a EJA, de modo a permitir que as histórias e experiências dos educandos façam parte da construção do conhecimento.

No primeiro capítulo, intitulado: “Aproximações com o campo e com os sujeitos da pesquisa”, descrevo como foi minha chegada ao campo de pesquisa e o encontro com os sujeitos deste estudo. Estruturou, mediante a todo um contexto de problematizações diante de um estado de calamidade pública, social e civilizatória instaurada, devido à

pandemia pelo novo coronavírus. E como isso veio endossar as indagações ao se pensar o corpo, o campo de pesquisa e seus sujeitos.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÕES COM O CAMPO E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os aspectos determinantes que me conduziram ao campo de pesquisa, em especial, como se desenvolveu a aproximação, a chegada e o encontro com os sujeitos da pesquisa, bem como se seguiu a sistematização para coleta das narrativas. A princípio, vale ressaltar que os caminhos que foram tomados para a construção desta investigação estão diretamente ligados à minha trajetória e às minhas experiências como professor, que junto ao mestrado profissional se depararam com uma das maiores crises sanitárias da humanidade e que, ainda, vive seus efeitos.

Por conseguinte, esse estudo não se fixou somente em um único referencial teórico-metodológico, uma vez que o seu processo se desdobrou por meio de vários movimentos que foram realizados à medida que suas tessituras ganhavam formas, o que não significa a ausência ou a inexistência de todo um cuidado epistemológico.

Inspirado em Elsie Rockwell e em suas contribuições para a estruturação de uma pesquisa, reforço que este trabalho levou em conta as condições possíveis para sua construção, que se apresentaram com relação ao observável e o concebível devido ao contexto em que estamos vivendo, assim como a análise e a síntese das narrativas que posteriormente serão apresentadas - o que Rockwell (2009) chama a atenção ao tratar da base do trabalho de campo e seus registros é a forma de fazê-los, que deve, segundo a autora, estar sempre pautado por indagações constantes. Embora seja um processo central para um trabalho de campo, a constante observação e interação com os seus sujeitos, os seus registros e análises seriam o processo mais difícil, pois, não basta só o esforço de construir registros de tudo aquilo que acontece o tempo todo, uma vez que tal processo se alterna com o simples fato do conviver, de estar no lugar, de familiarizar-se com as maneiras locais, de falar e comportar-se. (ROCKWELL, 2009). Portanto, é deste modo que ao longo do processo de construção desse estudo não pautei meu olhar a uma simples análise do processo, mas em viver o processo e sua construção, pois, afinal, sou parte também de tudo aquilo que mobilizou sua construção.

Segundo Rockwell (2009), esse é um fator indispensável para compreender o que se passa e o que se diz sobre o campo de pesquisa. Por isso, a escolha do campo de observação, dentro de um estudo, merece uma atenção, pois, é importante escolher um que corresponda às indagações da investigação. E, para isso, é necessário que contemos com informações prévias sobre o possível local de pesquisa. Mas é claro que em um processo como esse sempre selecionamos em função de categorias prévias e sobre a situação a qual nos encontramos.

Sintomas clínicos e políticos de uma pandemia

Em 2020, o mundo se deparou com um dos maiores vilões das últimas décadas, a Covid-19. Doença causada pelo novo coronavírus, capaz de levar as pessoas a um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, levando-as ao óbito. Doença que tomou conta do século XXI, em mundo repleto de conquistas científicas, médicas e tecnológicas. No entanto, mesmo com todo esse aparato, o medo e a insegurança se instauraram. Medidas restritivas foram impostas, o jargão “fique em casa” ganhou voz e foi implantado e, mesmo assim, ninguém estaria 100% seguro ou livre de contrair a doença. *Até porque “fique em casa”, na prática, é um privilégio de classe* (SOLIS, 2020, grifos meus).

Como eu havia entrado no Promestre, no ano anterior à pandemia, com uma expectativa de cursar e concluir o mestrado profissional com mérito, organizei-me para concluir no meu primeiro ano todas as disciplinas e créditos obrigatórios, para que, no segundo ano, eu conseguisse me dedicar exclusivamente ao campo empírico e ao desenvolvimento da pesquisa e recurso pedagógico. Entretanto, não esperava que um ano após minha inserção no mestrado aconteceria o surto de COVID-19, que adiaría todo o segundo ano, fazendo com que meus planos fossem adiados e posteriormente alterados. Com o mestrado interrompido e as escolas fechadas, todo o trabalho passou a ser revisto.

Em um estalar de dedos tudo mudou! Vi o dia nascer e as pessoas permanecerem em suas casas de portas fechadas. Os olhares se voltavam ao pouco movimento que havia nas ruas e em direção aos poucos e corajosos que por ali passavam, cobertos do pé à cabeça e usando máscaras. Vi as pessoas se exilarem, afastarem-se do convívio social, evitando umas às outras. Vim a descobrir, sem querer, formas para se trabalhar em um mundo onde o corpo se fazia ausente, mas as mentes se interconectavam. Faltou pouco para que eu desistisse do mestrado. Peguei-me questionando inúmeras vezes sobre minha

profissão e sobre aquilo que pretendia ainda fazer. Senti-me indefeso, fraco e com medo. Por vezes me reergui e novamente me abati, enquanto ainda esperava a reabertura do começo e a normalização das aulas presenciais.

Com o novo coronavírus, fomos obrigados a nos afastar, aderimos o isolamento social, pois, caso contrário, o contato colocaria todos nós em risco. Entretanto, o isolamento acometeu a muitos de nós a outras doenças. No texto publicado no Livro *Filosofia em Confinamento*, de 2020, Solis ressalta que, segundo o Allan Carlos Pscheidt, doutor em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente, em entrevista concedida ao Brasil de Fato, em 18 de março de 2020, o que teria facilitado o alastramento do vírus seria as próprias ações humanas contra a natureza e o crescente processo de urbanização. Seria esse o motivo pelo qual o vírus teria quebrado seu ciclo natural, alojado em morcegos de cavernas subterrâneas. A solução parece estar mesmo nas vacinas, mas em um país como o Brasil, em que o descuido sanitário e governamental é tão grande, nunca se sabe. Aqui, embora a medicina tivesse alertado para a gravidade da doença e estabelecido que o isolamento social seria o que mais possibilita a não contaminação, alguns dos nossos representantes sociais preferem se manifestar contrários a tudo aquilo que se é recomendado (SOLIS, 2020).

Outra autora que vem tratar os problemas que temos enfrentado com a pandemia é Denise Sant'Anna, com o texto "*Lavar as mãos, descolonizar o futuro*". Ela aborda a reportagem feita com o virologista José Antônio Guerreiro, que afirma que: a Covid-19 nunca mais será exterminada da face do planeta, "teria vindo para ficar". Diante da fala do pesquisador, a autora nos faz um adendo, dizendo: "há tantas outras doenças que nunca foram exterminadas" (cita: o Sarampo, a Catapora, a Malária, a Febre amarela, a Dengue, o Ebola e a AIDS). A autora ainda nos recorda de algumas outras doenças, como a Peste bubônica, que assolou a Europa no século XIV e muitas das soluções monstruosas que foram encontradas na época, devido à rápida contaminação, o que provocou a desconfiança sobre as missas e os eventos que favoreciam a aglomeração de pessoas. Alguns até diziam ser a peste um castigo de Deus aos pecadores, outros diziam ser culpa dos judeus que teriam contaminado os poços de água, o que levou muitos a serem perseguidos e mortos. Surgiam hipóteses que condenavam as mulheres "bruxas", ou que os ratos seriam a pista para a infecção, ou, ainda, hipóteses que conseguiram juntar a ideia que a propagação provinha dos ratos e judeus. Casos como esses são centrais para compreender a memória que hoje forja boa parte de nossos medos e ações diante da Covid-19 (SANT'ANNA, 2020).

A pandemia possui mais do que qualquer outro exemplo do passado, o poder de forçar uma quantidade crescente de pessoas a se curvarem para dentro delas. Do Ocidente ao Extremo Oriente, passando por pequenas e grandes cidades, a Covid-19 parece engolir todos os outros tempos e espaços (SANT'ANNA, 2020).

Corroborando com o grifo apresentado sobre o jargão “fique em casa” trazido por Solis (2020), Sant'Anna (2020) ressalta:

“[...]e ainda há aqueles que se revoltam porque precisam lidar com o cotidiano sem suas faxineiras, cabeleireiras e cozinheiras. E há os que perdem o emprego e não têm como sobreviver. Coisa do diabo que só Deus pode curar, anunciam os novos crentes. Mas quem trabalha para manter a água escorrendo das torneiras, a energia elétrica, o abastecimento e o transporte de alimentos, entre outros serviços essenciais durante a quarentena, são seres bem humanos, incluindo judeus, afrodescendentes, “nordestinos” e homossexuais (SANT'ANNA, 2020, p. 6).”

Segundo Sant'Anna (2020), a quarentena tem custos elevados, mas como a mesma crítica: “o tempo não pode parar”, afinal, este é o ideal que se baseia na suposição de que a todo tempo é preciso fazer o tempo render. Assim, a autora vai problematizando em seu texto os cuidados que devemos ter, não só conosco, mas com os outros com todo um país diante de um estado de calamidade pública. Desse modo, a autora nos apresenta a seguinte reflexão: “Então quem pode lavar as mãos e se isolar?” Pergunte a um morador de rua. Vivemos em uma sociedade onde quarentena e até mesmo um simples ato como o de lavar as mãos é privilégio (SANT'ANNA, 2020).

Devido à Covid-19, escolas, universidades, academias e outras instituições e centros de comércio fecharam as portas por tempo indeterminado, o que tem gerado uma onda de desemprego. A cada dia uma nova empresa decreta falência, não é só por causa do vírus, mas por causa do abandono da população à própria sorte pelo Estado, instaurando, assim, uma crise, em que a alternativa dos poucos que ainda permanecem empregados parece estar nas plataformas digitais. Portanto, o que se tem é pressa para erradicar a doença, que nos deixou em luto por aqueles que se foram e de que mal pudemos nos despedir, mas também por se tratar de uma doença que reconfigurou nossas vidas, ruas e cidades. Que fez das máscaras um item indispensável, em um cenário caótico e trágico, onde a aproximação e o contato físico viraram sinônimos de descuido.

Ao refletir sobre essa crise que nos ameaça, não posso deixar de pensar a educação, a EJA e seus sujeitos, afinal, são eles trabalhadores que apresentam uma tensa relação entre estudar e trabalhar. Logo, a pergunta está em quem são esses trabalhadores? E de quais trabalhos estamos falando? Em sua maioria, pobres, negros, aqueles que

esperam nas filas, passageiros do fim do dia e início da noite, aqueles de longas e intermináveis jornadas de trabalho. São as faxineiras, os pedreiros, serventes, autônomos, garis, porteiros, cozinheiras e costureiras, que não podem ficar em casa.

Desta forma, não é possível deixar de pensar a formação humana diante de um contexto pandêmico. Sendo assim, como corpo-sujeito que sou, que sente e é acometido por suas experiências, não posso deixá-las invisíveis às feitura deste trabalho. Assim, a pandemia se adere ao estudo no sentido de complementar e trazer novas indagações a respeito da corporeidade humana, que se compreende enquanto sede da formação humana, em que corpo é, ao mesmo tempo, sede da memória, tema e objeto dessa pesquisa.

Indagações ao se pensar uma corporeidade em um contexto pandêmico

*Em meio a devaneios vejo uma imagem,
uma espécie de sombra,
que parece estática,
que ao me aproximar, me parece familiar
é aí que eu percebo, ser meu próprio rosto,
meu reflexo;
é então, que me percebo exilado,
trancado,
guardado a sete chaves,
onde só minha própria sombra
e o silêncio me parecem fazer companhia,
até que ao acender da tela,
me permite transmutar
para um corpo artificial,
como aqueles feitos de metal,
que se encontram em um novo espaço,
por se fazerem on(...).*

Bruno A. Cavalcanti, Corpo Online (2020).

A epígrafe acima nasce ao encontrar, na canção “*Futurível*”, de Gilberto Gil, a inspiração para dizer em que medida a Covid-19 mudou mais do que as nossas rotinas. Mudou a forma como nos portamos, vemos e sentimos o mundo, mudou nossa corporeidade.

Em pleno século XXI, vivemos o que vem se apresentando como um dos maiores desafios sanitários em escala global, a pandemia da Covid-19, que tem gerado profundas transformações na sociedade. O coronavírus foi uma doença caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março, de 2020, como pandemia - nome dado por se tratar de sua ocorrência endêmica, presente em vários países, que se espalhou pelo mundo em alta velocidade, levando milhões de pessoas a óbito

(WERNECK, 2020). Trata-se de um vírus altamente transmissível por gotículas de saliva e contato que não escolhe gênero, idade ou religião, mas que acomete, em sua maioria, pessoas adultas com comorbidades, portadoras de: doenças vasculares, pulmonar, diabetes, hipertensão e outras. Um vírus que levou a países do mundo todo a implantarem medidas de segurança para evitar seu alastramento. Com isso, foram implementadas medidas de saúde e etiquetas, além do próprio isolamento social, para evitar qualquer contato físico, como um simples aperto de mão. Juntamente com essas, outras medidas foram tomadas. Houve o fechamento de estabelecimentos e quaisquer atividades consideradas não essenciais para a população, o que acarretou no fechamento das escolas e centros comerciais (WERNECK, 2020), o que favoreceu um cenário de incertezas.

Assim, assumimos novos hábitos, como a experiência abrupta do ensino remoto, o que fez com que as plataformas virtuais ganhassem ainda mais espaço, ao ponto de levantar incertezas a respeito do que seria parte da corporeidade humana em um cenário pós-pandemia. Segundo o jornalista e doutor em literatura pela PUC-Rio, Vitor Paiva,

"Basta olharmos ao redor para percebermos que a pandemia já alterou a maneira como nos relacionamos, trabalhamos, sentimos e pensamos, nossa realidade que agora não é mais a mesma." ¹

O site de notícia UOL, em matéria publicada em abril de 2020 pela jornalista Paula Rodrigues, trouxe notícia de que a pandemia teria mudado a forma como nos relacionamos, e que o isolamento social e a quarentena teriam mudado, de forma brusca, as nossas rotinas, a ponto de fazer com que um simples aperto de mão, abraço ou beijo já não carregassem o mesmo sentido, tornando-se proibição médica e ganhando novos significados [até pouco tempo a expressão que ganhava voz “ninguém solta a mão de ninguém” criada pela artista Thereza Nardelli como forma de resistência e luta pela liberdade de expressão, agora parece não fazer mais sentido frente ao novo cenário que vivemos].²

Embora tais questionamentos se façam presentes, não quero causar a falsa interpretação de que as estratégias assumidas para se evitar o alastramento da doença não se fizeram essenciais. No entanto, o que busco é problematizar de que forma a pandemia afeta a nossa forma de ser e agir no mundo. Para isso, lhes convido a um diálogo com

¹Dados obtidos a partir do site HYPENESS <https://www.hypeness.com.br/2020/04/coronavirus-fotos-mostram-como-pandemia-mudou-dinamica-mundial/>< URL> acessado em: 16, de julho de 2020.

²Matéria acessada no site UOL <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/coronavirus-afeta-as-relacoes-humanas-e-muda-nosso-conceito-de-normal/#Cover URL>> acessado em: 16 de julho de 2020.

diferentes autores que me levaram a refletir sobre os possíveis impactos da pandemia para a formação humana e para a nossa corporeidade.

A corporeidade tem seu conceito apoiado na obra *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty, em que o autor destaca o seu interesse em mostrar que as estruturas não se reduzem a uma forma atomista de estímulo físico e de contração muscular. Assim, examina o comportamento para além de uma perspectiva atomista e physicalista. Seus estudos têm como principal conduta as expressões da vida enquanto acontecimento, o que anuncia uma nova configuração para o exercício do pensamento, expresso na vivência corpórea com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006a).

De acordo com o autor, é importante dizer que o ser humano é corpo. Isso significa dizer: ser corpo ao invés de ter corpo, sendo que o corpo é a condição primária do ser humano, e, portanto, é por meio dele que tomamos consciência do nosso modo de ser e estar no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006b). Assim, subentende-se o corpo como local da experiência, pois é através desse corpo que o ser, de forma sensível, vai se encontrar no mundo. Afinal de contas, o mundo nos envolve e também é envolvido pelo nosso corpo (MERLEAU-PONTY, 2006b), portanto, seria a própria experiência.

Ao tratar sobre o corpo e corporeidade e, por sua vez, a experiência, trago para este texto reflexões do ensaio do filósofo sul coreano Byung-Chul Han³, que escreve ao jornal EL País, em texto publicado em 23 de março, de 2021, sobre a crise que vivemos hoje com o coronavírus, e como ela tem mudado o nosso cotidiano e na nossa forma de viver. Segundo o autor (2021), a Covid-19 é o espelho do que vive a nossa sociedade, pois teria ela acelerado alguns dos males do nosso tempo, e um deles seria o cansaço, pois, a cada dia nos sentimos mais extenuados. Isso, porque, rotineiramente, somos cobrados a produzir e a render cada dia mais. (BYUNG-CHUL HAN, 2021).

Byung-Chul Han faz tais associações ao refletir sobre o tempo de pandemia e o *teletrabalho*, que segundo ele cansa ainda mais do que trabalhar no escritório. Causa cansaço, principalmente, porque carece de rituais e estruturas temporárias fixas. É esgotante trabalhar sozinho, passar o dia todo sentado de pijama na frente da tela do computador. Também ficamos exaustos com a falta de contatos sociais, a falta de abraços e de contato corporal com os outros (BYUNG-CHUL HAN, 2021). Ou seja, o

³Autor do ensaio *Sociedade do cansaço*, publicado pela primeira vez há mais de 10 anos, onde o autor abordou a fadiga como uma doença da sociedade neoliberal do rendimento. Onde o sujeito era forçado a render cada vez mais, onde se tinha que explorar a si mesmo, sendo assim, ao mesmo tempo senhor e escravo de si. Onde o que nos esgota não é uma coerção externa, mas o imperativo interno de ter que render cada vez mais.

coronavírus, atrelado ao uso que fazemos da tecnologia, teria provocado uma aceleração do desaparecimento dos rituais, que são estruturas temporárias fixas de nossas vidas e que estão presentes no contato corporal com o outro. O que estaríamos vivendo são os rituais que geram uma comunicação sem comunidade. Por isso mesmo, acelera-se também a erosão da comunidade, pois a distância social destrói o social. (BYUNG-CHUL HAN, 2021).

De acordo com o filósofo, estamos vivendo em forma de vídeo-zumbis, pois já estaríamos cansados das “lives” contínuas e de ver nossa própria cara espelhada o tempo todo na tela do computador. Não deixa de ser uma ironia que o vírus tenha surgido justamente na época das selfies, que se explica, sobretudo por esse narcisismo que se espalha pela nossa sociedade. Esse seria só outro dos efeitos desse vírus, aliado ao crescimento da digitalização, que põe em relevo pontos negativos de uma vida sem corporeidade.

A comunicação digital é uma comunicação bastante unilateral, que não se transmite com o corpo ou através de olhares e que, portanto, é bastante limitada. A pandemia faz com que se estabeleça, como padrão, esse tipo de comunicação, que em si mesma é tão desumana (BYUNG-CHUL HAN, 2021).

“Espero que a pandemia nos faça perceber que a mera presença corporal do outro já tem algo que nos faz sentir felizes, que a linguagem implica uma experiência corporal, que um diálogo bem-sucedido pressupõe um corpo, que somos seres corporais”(BYUNG-CHUL HAN, 2021, p 7).

Isto, pois, aponta:

“Rituais são processos de incorporação e encenação corporal. As ordens e os valores vigentes em uma comunidade são vivenciados e se consolidam no corpo. São consignados no corpo, são incorporados, ou seja, são assimilados corporalmente. Desse modo, os rituais geram um saber corporificado e uma memória corpórea, uma identidade corporificada, uma compenetração corporal. A comunidade ritual é uma corporação. A comunidade como tal tem uma dimensão corporal que lhe é inerente. A digitalização enfraquece o vínculo comunitário na medida em que tem um efeito decorporizador. A comunicação digital é uma comunicação descorporizada(BYUNG-CHUL HAN, 2021).⁴

Isso nos remete a perguntar: a que ponto tal incisão, por intermédio da tecnologia, estaria sendo uma mudança significativa para o futuro?

Para o sociólogo Hartmut Rosa (2019), a sociedade moderna está em crescente aceleração e inovação, entretanto, preservando uma estrutura social que apenas mantém seu status quo. A causa disso seria a aceleração global, as coisas que se modificaram e

⁴ Passagem apresentada e trazida pelo autor com base em seu ensaio *Do desaparecimento dos rituais*, onde aborda a dimensão corporal dos rituais.

modificam também as pessoas e, fundamentalmente, o tipo e a forma do “estar no mundo”, ou seja, seu estar no tempo e espaço e sua relação com as outras pessoas. Fato que, por sua vez, revolucionou a forma de interpretação do “eu” no mundo e, com isso, influenciou profundamente a configuração da subjetividade e da sociedade (ROSA, 2019 p.189).O autor ainda nos adverte de que tal aceleração advém desde a criação do mapa e do relógio, que já sinalizavam uma transformação da consciência espaço-temporal, que se manifesta na crescente desvinculação da percepção espacial em relação ao lugar e a percepção temporal em relação ao espaço. Assim, o que os computadores e a tecnologia teriam feito foi somente acentuá-las (ROSA, 2019 p.191).

No que diz respeito às transformações na relação do ser com a sociedade, inovações nos modelos de comunicação aceleraram a forma pela qual as informações circulam, intensificando, por consequência, a velocidade com que escolhas são tomadas, pois a todo momento se vê a necessidade de estar um passo à frente. Sempre em um estado reativo, sem que este implique, necessariamente, em melhorias nas condições de vida. Ou seja, o indivíduo está sempre se movendo e se transformando em um ritmo demasiadamente acelerado, para estar, simplesmente, no mesmo lugar que ocupa (ROSA, 2019).

A este respeito, buscando problematizar o corpo e esse lugar que ele passa ocupar na sociedade, frente à inovação tecnológica, trago para o texto o sociólogo francês David Le Breton e sua obra *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*, em que o autor traz ideias e temáticas acerca das novas tecnologias e suas aplicações ao corpo. O autor ainda apresenta elementos para se pensar o corpo frente às tecnologias. Talvez nunca antes fosse possível pensar numa existência que renunciasse o corpo físico e, junto, dispor-se de uma forma para tal execução. No entanto, hoje já haveria uma gama de possibilidades que abstrai o corpo mais do que qualquer radicação utópica sobre uma superação da existência corpórea humana, e são elas as experiências no espaço cibernético, onde é possível a criação de vários outros “eus”, e, assim, ir além dos limites dos espaços-temporais definidos pela existência corpórea (LE BRETON, 2013).

[...] no espaço cibernético a dimensão corporal perde sua importância, deixando assim de impor suas limitações, se tornando livre dos entraves do corpo, o sujeito torna-se pura informação, no reino do ciberespaço, o sujeito experiencia a multiplicidade de eus, uma vez que a rede favorece a pluralidade de si, levando a identidade se degenera em manuseio, providenciando uma sucessão de eus provisórios. Onde o sujeito é uma autorização para a experimentação de possíveis (LE BRETON, 2013. p. 146).

Segundo o autor, vivências como essa gerariam confusões entre o real e o virtual, dado que, mesmo sendo uma simulação, o espaço cibernético não deixa de propiciar um sentimento de realidade, já que as percepções de fato são sentidas. Assim, ele se apresenta como outra dimensão do real, sendo mobilizador de afetos, levando seus usuários a se questionarem se suas identidades corporais seriam mais importantes do que qualquer outra que eles assumem no mundo virtual (LE BRETON, 2013).

Nessa condição, mal ousaríamos lembrar de que o corpo é o suporte material, o operador de todas as práticas sociais e de todas as trocas entre os atores, o que lembra o homem sua condição de carne (LE BRETON, 2013, p. 193). No entanto, o que a sociedade estaria preste a fazer seria, mais uma vez, repousar sobre um apagamento do corpo, pois não seria a primeira vez que o corpo é visto como prisão da alma, já que essa forma de pensar o corpo é bem antiga na tradição ocidental, remontando aos pré-socráticos, a Platão e seu mundo das ideias, as doutrinas gnósticas e sua aversão ao corpo. Contudo, agora seria traduzido pelo distanciamento e substituição pelo mundo virtual.

De acordo com Le Breton (2013), ritos como o toque, o contato físico, o aperto de mão e abraços seriam a base da constituição de toda sociedade. Pois a todo instante o sujeito simboliza, por meio de seu corpo, a tonalidade de sua relação com o mundo. Nesse sentido, o corpo, quaisquer que sejam as sociedades humanas, está sempre significativamente presente, embora a sociedade possa escolher colocá-lo à sombra ou à luz da sociabilidade. Elas podem escolher entre a dança e o olhar, entre a inclusão ou a exclusão de toda a forma imanente de condição humana. Portanto, ao escolher a distância, elas privilegiam o olhar, negando ao mesmo tempo o olfato, o tato, a audição e até mesmo o paladar. *Negando a existência de um corpo-sujeito* (LE BRETON, 2013, p. 194, grifos meus).

Corroborando com o exposto, Marilena Chauí (2010) nos ajuda a pensar os impactos de um mundo virtual e seus reflexos, assumindo como base a concepção da fenomenologia de Merleau-Ponty, onde o autor se refere à corporeidade como relação humana, em que o homem é sua própria corporeidade e se constrói a cada momento no mundo. Desse modo, o homem enquanto corpo e corporeidade está intimamente exposto a uma transmutação de si mesmo no decorrer do tempo e do espaço (MERLEAU-PONTY, 2006b).

“Nós não somos uma consciência cognitiva pura, nós somos uma consciência encarnada em um corpo. O nosso corpo não é um objeto tal como descrito pelas ciências, mas é um corpo humano, isso é habitado e animado por uma consciência. Nós não somos pensamento puro, porque nós somos corpo, mas nós não somos uma coisa, porque somos uma consciência. E o mundo não é

um conjunto de coisas e fatos estudados pelas ciências, segundo relações causais e funcionais, pois, além do mundo como um conjunto racional de fatos científicos existe, o mundo como lugar onde vivemos, onde vivemos com outros e rodeado pelas coisas, é um mundo de cores, sons, odores, texturas, figuras, fisionomia, obstáculos, caminhos, lembranças, um mundo afetivo, um mundo de nós com os outros, um mundo de conflitos, angústia, luta, esperança e paz. Por isso, somos seres temporais, ou seja, nós nascemos e temos consciência do nascimento e da morte. Temos a memória do passado, a esperança do futuro, somos seres produtores de história e que sofre o efeito da mesma, nós somos tempo.” (MERLEAU-PONTY, 1994 apud CHAUI, 2010).

Portanto,

“aos defensores do ciberespaço e todos outros que se referem a ele, significativamente como espaço desincorporado e espiritual. Espaço que nos permite nos transformar em seres de pura luz, livre da brutalidade e do caos do nosso próprio corpo. Livres do espaço, livres do tempo, novos anjos de um novo paraíso terrestre no qual evidentemente não haverá morte, porque podemos fazer o download das nossas mentes para os computadores, transcendendo a materialidade, o espaço e o tempo, viver eternamente no espaço digital. Atenção: pois, ao fazermos deste mundo irreal o nosso real, é que passamos por esta utopia, por esta acronia, por esta desmontagem do nosso corpo como corpo sensível e ser simbólico, a ponto de nos reduzimos a sinais virtuais fora do espaço e do tempo, e nos transformamos em outros seres, menos seres humanos (CHAUI, 2010).”

Pois, no mundo virtual, o da internet, não existe mais a referência do espaço e do tempo como centro da nossa experiência. Essa experiência é outra, não mais daquela retratada por Merleau-Ponty (CHAUI, 2010). Afinal, o tempo só existe porque nós existimos (MERLEAU-PONTY, 1994).

Para Chauí (2010), somos seres espaciais, para nós o mundo é feito de lugares: do perto, do longe, o caminho, a cidade, o mar, a montanha, o céu e a terra. Mundo espacial, feito de dimensões: o grande, o pequeno, o maior, o menor. Assim, meu corpo não é uma coisa, não é uma máquina, um feixe de ossos, músculos e sangue, nem uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou uma consciência. O meu corpo é sensível para si mesmo, o meu corpo é o meu modo fundamental de ser no mundo. Ou seja, somos seres temporais, seres espaciais.

A este respeito, reforçando os dizeres aqui apresentados, Michel de Certeau (1994 apud OLIVEIRA, 2011), em diálogo com a fenomenologia de Merleau-Ponty, vai dizer o espaço antropológico marcado pela experiência que constitui uma “espacialidade que é existencial”. Em suas palavras:

“Essa experiência [do espaço] é relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer anterior à sua diferenciação, ela exprime ‘a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situa doem relação ao meio – um ser situado por um desejo, indissociável de uma ‘direção da existência’ e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas”. A perspectiva é determinada por uma “fenomenologia” do existir no mundo.”(CERTEAU 1994 apud OLIVEIRA, 2011, p. 29)

Mas o que todas essas reflexões teriam a ver com a EJA e seus sujeitos? A proposta por detrás de toda essa reflexão é pensar em que dimensão nos encontramos hoje, e como essa dimensão pode afetar nossa vida em sociedade, mesmo para aqueles que se apresentam como “não protagonistas” dessa mudança, pois toda ela implica no compromisso ético de se pensar uma sociedade e seus sujeitos, e o caminhar da sociedade para com esses que, mesmo antes da pandemia, já viviam no anonimato e que, por muitas vezes, já tiveram suas vozes ocultadas. Se negligenciarmos esse momento, estaremos não só nos “perdendo” em um mundo virtual, mas perdendo a compreensão do que é corporal. Estaremos perdendo também nossa humanidade.

Se tomarmos como base as estratégias que vêm sendo implementadas com a tecnologia, vamos perceber que tais processos têm levado a tecnologia a assumir papéis cada vez mais importantes em vários ramos da sociedade, dentre eles, na educação. Pois, devido à Covid-19, escolas e universidades em todo país estão fadadas a permanecerem fechadas. E a resposta até então encontrada tem sido o uso das plataformas digitais, nas quais os professores podem postar atividades e entrar em contato com seus alunos, enquanto acessam os conteúdos e interagem via internet (RAMOS, 2020), o que tem provocado um movimento de incorporação e de adaptação do uso da tecnologia. Porém, não se trata apenas de mais uma forma de se fazer o que fazíamos antes, vai muito além.

Pensando o campo de pesquisa e seus sujeitos

Até pouco tempo, nossas relações sociais se restringiam ao corpo presente e, hoje, esse corpo teria também transcendido a corporeidade para fundar um plano virtual de encontros - o que me provoca a pensar se, talvez, não seja esse o elemento capaz de redesenhar a vida, o ser sujeito e sua existência, e, acima de tudo, o de sobreviver numa lógica de corporeidades em trânsito, que reconfigurou o sentido de existência para estes novos homens, dessa nova sociedade que, por consequência, ao reafirmar o triunfo da tecnologia, colocou à prova quem são os sujeitos privilegiados “de direito”, uma vez que a solução encontrada para resolver o problema foi a implementação das aulas remotas emergenciais.

No entanto, a partir dessa decisão, surgiram vários questionamentos em relação à precariedade estrutural das escolas públicas, que não acompanham o desenvolvimento da tecnologia, e a realidade de muitos jovens e adultos da EJA que, muitas das vezes, não

têm as ferramentas adequadas para dar início aos estudos. Em grande parte, esses alunos não têm o conhecimento ou acesso a recursos necessários como a internet.

Digo isso, porque a Educação de Jovens e Adultos é formada por uma população de trabalhadores e estudantes composta por jovens, adultos e idosos, de maioria negra e com histórico de vulnerabilidade social, que precisou interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, exercer a maternidade, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações dificultadoras. E a pandemia teria se somado a tudo isso. Grande parte dos sujeitos da EJA é composta por indivíduos que apresentam dificuldades de acesso às aulas online, pois estas demandam tempo e, muitas das vezes, os estudantes dependem da ajuda de terceiros.

Além disso, é preciso ressaltar que os encontros diários entre os educandos da EJA constituem como um fator importante no que se refere ao convívio e interação social. Para esses sujeitos, além do interesse em aprender, há também a busca de outro bem precioso: o convívio com seus pares. Essa interação com os/as colegas e professores/as é muito importante para eles, pois constitui um escape da solidão e da rotina. Nesse sentido, a escola é vista como um território de construção de identidades, e, em última instância, um território de experiência pública mesmo se tratando de diferentes convivências etárias.⁵

Posto isso, quero deixar claro que não tenho a pretensão de colocar a tecnologia e seus avanços como o vilão do nosso século, mas sim o seu uso, sobre a maneira que fazemos e como o fazemos - o que provoca a pensar que um problema que seria de todos e uma solução que seria para todos, em realidade, não o é. Ao contrário do que se pensava, a pandemia não é igual para todos, mas enfatiza as diferenças, até porque o vírus vive e mata diferentemente nos vários corpos, o que tem se reafirmado em vários níveis: diferença física, social, econômica, cultural, política entre tantas outras. Ou seja, no cotidiano a pandemia se mostra não só pela diferença entre as políticas e como gerenciá-las, mas pela diferença das condições. O vírus da globalização é também o vírus da desigualdade (SCHUBACK, 2020 p.131).

Em uma pandemia de tamanha letalidade, como é o caso do coronavírus, o objetivo fundamental de todas as políticas públicas não pode ser outro a não ser o da garantia da vida e da saúde coletiva, e isto inclui saúde física e mental. Neste contexto, o uso dos artefatos tecnológicos não pode ser pensado de modo desvinculado das condições

⁵<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro/>

de habitação dos estudantes da educação básica e superior. E quando falamos sobre isso estamos dizendo não só da ausência ao acesso à tecnologia, mas também das condições de vida, que vão desde a localidade, a energia, a iluminação e o acesso à água potável (COLEMARX, 2020), afinal, é essa uma realidade para muitos, o que afeta a vida de milhões de crianças, jovens e adultos. Segundo Colemarx (2020), isto já nos demonstra que determinadas condições básicas devem ser asseguradas para que seja possível uma interação positiva ao se pensar alternativas, como é o caso dos meios tecnológicos e as interações sociais deles advindas.

Para o autor, o Comitê Gestor da Internet no Brasil é falso ao afirmar que o acesso à internet foi universalizado. Segundo dados do Observatório Social da COVID-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), “20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais[...]. Além do que, cerca de 42 milhões de pessoas vivem nesses domicílios, entre as quais 7 milhões são de estudantes, sendo 95% matriculados em escolas públicas [...] e mais de 40% das residências não possuem computador. Entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. Além do mais, a maioria dos computadores são de uso comum de 3 ou mais pessoas. No geral, a maior parte do acesso à internet é realizada por meio de celulares, o que não assegura conectividade compatível com as plataformas de Educação a Distância[.] (COLEMARX, 2020, p. 16).

Portanto, não se pode deixar de se atentar para os estudantes e as condições deles, pois o cenário atual só reforça o que já sabíamos. Vivemos em uma sociedade que hora e outra são forjados grandes entraves para a acessibilidade daqueles que fazem parte das classes menos favorecidas, o que se apresenta ao tratarmos sobre a EJA. Afinal, segundo o Parecer CME 01/2002, de Belo Horizonte, desde que a EJA surgiu, seus sujeitos são os mesmos: homens e mulheres, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas.

De acordo Arroyo (2005), deve-se ressaltar que, embora sejam todos eles jovens e adultos de todas as cores e raças, em sua grande maioria, ainda são mulheres negras que sofrem o preconceito e a discriminação pelo lugar social que ocupam e por suas diversidades. São eles sujeitos excluídos do sistema de ensino e que, em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou, por algum motivo, tiveram que se ausentar dela quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, a conclusão do ensino é condição fundamental para permanecer empregado (BELO HORIZONTE, 2002).

Sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias, tornando-os diferentes dos sujeitos do ensino dito como regular. Afinal de contas, são aqueles que trazem a marca da exclusão social, mas que também são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais (BELO HORIZONTE, 2002).

Portanto, apresenta-se ser de pouca efetividade o uso dos meios tecnológicos para minimizar os impactos da pandemia para a educação na EJA e seus sujeitos. Segundo matéria publicada na Folha de São Paulo, do dia 02 de abril de 2020, a EJA é uma das modalidades de ensino que menos recebe atenção das políticas educacionais. E, devido ao novo cenário e a implementação aguda da educação a distância, por meio de aparelhos tecnológicos, os estudantes da EJA são um dos grupos que mais afetados e um dos que mais têm sofrido com a interrupção das atividades escolares. Isso se tornou mais um elemento, junto a tantos outros, que leva esses estudantes a susceptíveis abandonos dos estudos e que, normalmente, se agrava em tempos como esses.⁶

Segundo Solis (2020), não é possível fazer a transposição do ensino presencial para o ensino a distância, uma vez que são dois contextos diferentes e que exigem estruturas de aprendizagem, pesquisa e comunicação diferentes. E essa diferença precisa e deve ser respeitada, pois a transposição imediata de um sistema para o outro pode significar o atropelamento, sob pena de arremedo do ensino (SOLIS, 2020).

⁶Dados obtidos a partir do site Folha de São Paulo, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06><URL> acessando em: 23 de julho de 2020.

Minha chegada ao campo de pesquisa - aproximações com os sujeitos do estudo

Com a Covid-19 instaurada em todo o mundo, as organizações de saúde decretaram o isolamento social e o fechamento das escolas e tudo aquilo que não fosse essencial à vida. Assim, me vi sem possibilidade de seguir com a pesquisa e tive que me pautar em um processo contínuo de reescrita, leitura e reflexões a respeito do campo e problema de pesquisa na busca por soluções.

Ao logo desse processo, a pesquisa se reestruturou à medida que a vida ganhou novas indagações. Cientes da ausência e da impossibilidade de aproximação com o campo de pesquisa, não nos restou escolha a não ser assumir, para essa pesquisa, as limitações que se instaurariam ao desenvolver um estudo a distância, sem a presença física e o contato físico com a instituição e grupos de professores e estudantes. Assim vai surgir a Escola Municipal Polo de Educação Integrada como uma possibilidade de aproximação com a EJA e seus sujeitos. A escola Polo de Educação Integrada – POEINT vai se apresentar para mim, ainda no meu primeiro ano de mestrado, nas aulas do professor Heli Sabino de Oliveira, com quem cursei as disciplinas voltadas à Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, em uma participação acompanhado o professor Cláudio, meu orientador, em uma de suas reuniões para o desenvolvimento dos cadernos pedagógicos, em especial, o caderno quatro, que era voltado à EJA, Saúde e Corporeidade, e que tinha a participação de outros professores co-autores. Dentre eles, o Professor Adelson França Júnior, professor do POEINT, que posteriormente iria me acolher na aproximação junto à escola.

O POEINT é uma escola integrada, da rede municipal de Belo Horizonte, localizada no bairro Barreiro. Inaugurada no segundo semestre de 2012, com a finalidade de ser um centro de referência para os estudantes matriculados no Programa Escola Integrada da Regional Barreiro, a escola surgiu a partir de orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Belo Horizonte, que tinha como objetivo unificar o espaço utilizado pelas escolas locais que, muitas vezes, tinham que mapear espaços que seriam destinados a ofertas de atividades esportivas, lazer, cultura e qualificação profissional. Atividades que inicialmente eram desenvolvidas de acordo com o espaço e as matrizes curriculares de cada escola, mas agora seriam centradas em um único lugar.

Assim acontece a minha chegada ao POEINT, em meio a uma crise humanitária. Portanto, tal estudo se desenvolveu sem uma aproximação física, pois não era possível. Meu único contato com a instituição se resumiu única e exclusivamente por meio de

reuniões remotas com os professores da EJA, onde era assistido pelo professor Adelson, o que me permitiu a chegada ao campo de pesquisa. Ou seja, todos esses interlocutores aqui mencionados e outros não mencionados fizeram parte para que tal estudo viesse a se materializar.

Estas reuniões aconteciam todas as sextas-feiras de cada semana, com intuito de organizar e elaborar propostas e estratégias para o acompanhamento e desenvolvimento dos estudantes da EJA, mesmo entendendo o cenário e suas limitações para a consolidação do ensino e atendimento aos alunos. Além disso, esse espaço se tornava um lugar de partilha, onde os professores trocavam experiências advindas de suas práticas docentes anteriores e até mesmo as que vinham sendo construídas. Sendo assim, essas reuniões tinham como caráter ajudar a equipe de professores a refletirem sobre suas práticas, pensar e encontrar alternativas para os desafios que se apresentava à educação de jovens e adultos.

Posto isso, a própria escola e professores se encontravam em meio a um processo de integração e adaptação ao “ensino remoto”, e a aproximação com os estudantes se dava por meio de grupos de WhatsApp (aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível em aparelhos celulares). Processo que se firmou naquele momento como uma alternativa para atender as demandas não só dos estudantes da EJA, mas de toda a educação básica das redes estaduais e municipais de Belo Horizonte.

Mediante a isso, e dadas as especificidades dos educandos da EJA, toda a equipe de professores se organizou juntamente com a escola para disponibilizar atividades impressas, buscando atender a todos os estudantes, inclusive aqueles que não tinham acesso às plataformas digitais ou apresentavam limitações quanto ao domínio técnico das plataformas, ou mesmo para aqueles que optaram pela retirada dos materiais impressos. Tais ações visavam ao menos reduzir os possíveis impactos para seus estudantes e minimizar os índices de evasão e possíveis desligamentos da EJA.

Assim, a equipe de professores da EJA do POEINT tem realizado e desenvolvido seus trabalhos, procurando sempre a construção de estratégias e alternativas para atenuar os impactos à educação causados pela pandemia. Os materiais produzidos têm sido desenvolvidos a partir de temáticas mensais com temas atuais e diversificados, elaborados pela própria equipe de professores, que tem dividido as atividades em dois blocos quinzenais, para que os estudantes, dentro de suas condições e tempo, possam se organizar para concluí-las. Embora, os mesmos docentes ressaltem: “*que mesmo com*

tudo que tem sido feito, estas medidas ainda estão muito aquém do que se poderia fazer, principalmente quando nos deparamos com os estudantes em processo de alfabetização."⁷

Diante de tal cenário, minha participação se deu muito mais como uma escuta sensível do processo formativo que era desenvolvido por esses professores. Processo que não participei de toda sua construção, uma vez que minha aproximação só se deu no fim de outubro do ano de 2020. Todavia, a escuta para desenvolvimento deste trabalho se construiu de extrema importância para compreender os percalços e as limitações dos professores junto aos estudantes. Desta forma, é por meio dessa escuta que se tem produzido um diálogo junto ao POEINT e aos professores da EJA. Segundo Rockwell (2009), é por meio da escuta que se permite conhecer e reconhecer os saberes e os processos sociais locais, elaborar os registros e as notas de campo, tomando assim, certa consciência do processo a qual está inserido.

Portanto, as presenças nas reuniões têm se configurado como uma ferramenta importante para o entendimento do trabalho que vem sendo realizado no contexto em que vivemos, mas também para se pensar nos dilemas e enfrentamentos que vêm se estruturando na EJA e que são frutos do momento ao qual estamos imersos, mas também algumas lacunas do que a EJA ainda não conquistou. Desta forma, esta pesquisa contou com duas fontes de material empírico: a primeira uma observação por intermédio da escuta junto ao coletivo de professores do POEINT, o que possibilitou chegar aos sujeitos da pesquisa, e, segunda, as entrevistas de cunho narrativo, que posteriormente foram transcritas e analisadas.

Para a efetivação do presente trabalho, as aproximações com os estudantes da EJA se deram por meio de ligações e mensagens de voz via WhatsApp, a partir de números que eram disponibilizados pela equipe de professores do POEINT, isso, a partir de um contato prévio feito pelos próprios professores do POEINT aos estudantes pedindo autorização para tal disponibilização. No entanto, diante do processo ao qual nos encontrávamos, a equipe de professores do POEINT achou, por bem, buscar estudantes da EJA que estivessem recentemente concluído o processo de certificação pelo POEINT, tendo em vista que o próprio grupo de professores desconhecia, naquele momento, os estudantes que estavam acompanhando por meio das plataformas digitais, uma vez que os estudantes eram recém-chegados à instituição.

⁷ Equipe de professores do POEINT.

Após esse processo, realizou-se o contato com seis possíveis participantes, desses, três eram mulheres e três homens. Entretanto, somente três se dispuseram a participar da entrevista, duas mulheres e um homem, que receberam nomes fictícios para preservar suas identidades.⁸Com isso, o processo de aproximação com os estudantes se deu por meio de um convite, em que eles eram convidados a compartilhar suas histórias. No entanto, para que isso viesse a acontecer, foi tomado todo um cuidado ético junto aos voluntários, que foram informados que tal pesquisa estava voltada a cunho acadêmico e que as informações aqui obtidas seriam confidenciais e usadas somente para fins educacionais. A participação na pesquisa seria de livre escolha, não tendo nenhum custo ou vantagem financeira. O estudante poderia a qualquer momento tirar dúvidas e solicitar explicações; da mesma forma que teria total direito de interromper a qualquer momento a pesquisa, sem lhe proporcionar nenhum dano ou prejuízo. Os sujeitos foram conscientizados que a pesquisa tinha como objetivo compreender como se manifesta as corporeidades frente às experiências e memórias, problematizando o lugar e o sentido das práticas corporais na educação.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, sendo que eles poderiam optar pela forma como a entrevista aconteceria (chamada de vídeo, voz ou ligação telefônica). Das entrevistas realizadas, somente uma aconteceu por meio de chamada de vídeo e as demais por meio de ligação telefônica. Todas as entrevistas foram gravadas por meio de um aplicativo de gravador de voz, disposto no dispositivo eletrônico Samsung SM-J410G/DS, mediante autorização do participante. Outro ponto importante é evidenciar que cada entrevista assumiu um roteiro único, pois partia somente de uma pergunta tema: *Se te perguntassem quem é a/o NOME DO ENTREVISTADO, o que você diria? Poderia me contar um pouco da sua história?* A partir daí o entrevistado poderia narrar da forma com que fosse mais confortável, embora perguntas-chaves se estruturassem mediante às narrativas, com o objetivo de direcionar e trazer pontos colaborativos à pesquisa.

A partir das entrevistas realizadas, apresento uma síntese de quem são os sujeitos da pesquisa, e um pequeno relato das minhas percepções construídas ao encontro com suas narrativas.

⁸Código do comitê de Ética na pesquisa. CAAE: 24627219.6.0000.5149

Thais⁹

Mulher de cinquenta e cinco anos, branca que nasceu e viveu até os seus 11 anos de idade em uma comunidade chamada Vila do Marmiteiro, na região noroeste na cidade de Belo Horizonte. Posteriormente se mudou para a região do Barreiro, graças a uma indenização que sua família recebeu via a implementação da Via Expressa, que tem parte do seu trecho localizado onde Thais viveu sua infância. Thais é mãe de um casal de filhos, ambos casados e vivendo em Ibirité. Hoje, ela mora em uma casa construída na região do Barreiro de Cima que fica nos fundos da casa de sua mãe. Atualmente, Thais se encontra desempregada, mas trabalhava até antes da pandemia como cuidadora de idosos. Além disso, teve experiência de trabalhar como babá, gari e cuidadora na APAE, que se localizava onde, atualmente, se encontra o POEINT, escola que veio a frequentar depois de 37 anos longe dos estudos. Thais deseja continuar seus estudos e posteriormente fazer seu cursinho de enfermagem.

Nadir¹⁰

Mulher negra, de cinquenta e sete anos, nascida em uma cidade localizada no interior do norte de Minas, chamada Espinosa, onde viveu até seus 14 anos de idade, quando decidiu, junto de sua irmã, vir para Belo Horizonte, na tentativa de tentar a vida na capital. Veio de uma família grande de dez irmãos, e com uma infância “sofrida” devido à pobreza dadas as dificuldades de seus pais. Ela, que é mãe de uma moça de trinta anos, estudou até a 3ª série e sempre trabalhou como empregada doméstica, seja em casa de família, em asilo ou em creche, onde atualmente trabalha. Nadir que voltou a estudar agora, aos 55 anos, teve uma rápida passagem pelo POEINT, escola localizada na região Barreiro onde concluiu seu ensino fundamental e onde mora há mais ou menos trinta anos. Ela sonha em concluir seus estudos na expectativa de conseguir um cargo melhor na creche onde hoje faz faxina.

Ubirajara¹¹

Homem de trinta e um anos, transplantado dos dois rins, esposo e pai de um garoto de cinco anos. Nasceu em uma cidadezinha localizada no município de

⁹ Nome fictício dado a estudante que participou do meu estudo; escolhido em homenagem a minha irmã com quem tive o prazer de conviver.

¹⁰ Nome fictício dado a estudante que participou do meu estudo; escolhido em homenagem a minha mãe e por terem histórias semelhantes.

¹¹ Nome fictício dado ao estudante que participou do meu estudo; escolhido em homenagem ao meu pai por trazer pontos que remetem a sua memória.

Palmópolis, próximo a Almenara, no norte de Minas. Ubirajara, que foi criado pelos seus avós e longe dos seus irmãos, desde os 17 anos sofre com problemas de saúde, quando descobriu ter pressão alta. No entanto, sempre trabalhou com serviço braçal, mas que hoje devido ao transplante se encontra em repouso pelo INSS. Ubirajara teve sua trajetória marcada por idas e vindas a Belo Horizonte, Governador Valadares e a sua cidade natal, que estavam sempre relacionadas a problemas de saúde dele ou de pessoas próximas a ele. Há cinco anos mora em Belo Horizonte, no Barreiro de Cima, próximo ao hospital Julia Kubitschek. Uma das coisas que Ubirajara mais lamenta é que, em todo esse tempo vivendo na cidade, ainda não teve a oportunidade de conhecer seus pontos turísticos. Uma de suas metas, além de completar os estudos, é voltar a trabalhar e adquirir o seu carro para passear e viajar com a família.

A partir do encontro com ambos os participantes, foi possível perceber, ao traçar um paralelo com suas narrativas, como suas histórias foram se estruturando diante das suas experiências, e como elas passam a reger a transposição do mundo da escola a imersão ao mundo do trabalho. São esses diálogos que colaboram com os deslocamentos feitos no transcurso de suas vidas, que são marcadas pela busca de uma vida melhor e, ao serem idealizadas, deparam-se com os sentidos da escolarização e da conquista de direitos, que se entrelaçam a essa jornada ao refletir um porto seguro em forma de esperança.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EJA

*Seria a memória passageira do tempo?
Tempo que percorre trilho, que nos leva por entre caminhos, caminhos distantes
de um passado confortante, de algo que um dia foi exuberante;
se atreveria a memória andar por entre os vagões do tempo,
nos levando aos confins dos acontecimentos;
Ah, doce memória, passageira do tempo,
corajosa e destemida, que vaga por entre vagões e repousa entre estações,
me tome pela mão e me leve ainda em silêncio um encontro com os meus sentimentos.
Bruno A. Cavalcanti, Doce Memória (2020).*

São 05h35 de uma quinta-feira, desperto já sem sono com uma pergunta me perturbando:

- Seria a memória passageira do tempo?

A palavra passageira aqui mencionada não tem como sentido trazer a ideia de algo transitório que passa, que é efêmero, mas no sentido de um viajante; ou seja, aquele que viaja pelo tempo. Portanto, seria a memória um viajante do tempo? Tempo que não se

apresenta de forma linear, o que vai ao encontro a uma das passagens de Walter Benjamin, em uma de suas teses, onde ele descreve que, durante o processo de Revolução na Europa, ocorreram em vários pontos de Paris disparos contra os relógios das torres, o que levou não só o proletariado, mas todos os oprimidos a consciência de poder explodir essa lógica contínua e linear de tempo homogêneo e vazio que havia sido imposta (LOWY, 2005). Em sua tese, o autor critica a concepção homogênea do tempo e identifica essa temporalidade vazia: representada nos relógios, que trata do tempo puramente mecânico, automático, quantitativo, sempre igual a si mesmo, dos pêndulos: um tempo reduzido ao espaço (LOWY, 2005).

Segundo Benjamin, o século XIX foi dominado pelo tempo do relógio de bolso ou de pulso dado à civilização industrial/capitalista que é medida sempre de forma quantitativa. O que para Benjamin não se compreende no tempo histórico, não pode ser confundido com o tempo dos relógios. Em sua concepção, o tempo tem suas fontes na tradição messiânica judaica: para os hebreus, o tempo não era uma categoria vazia, abstrata e linear, mas inseparável de seu conteúdo (LOWY, 2005). E dessa forma que a memória recorre e estabelece um conjunto de encontros que correspondem a acontecimentos do presente e do passado, que juntos formariam pequenas relíquias, relíquias do tempo; lembranças da memória.

Mas se assim for, não seria nesse trajeto de curvas e desníveis, de encontros e desencontros, que nos encontramos de “mãos dadas” com nossas experiências? Experiências que nos levam a um embarque, como um desses que acontecem de tempos em tempos nas estações? Frente aos meus olhos forma-se um turbilhão de imagens que fazem que logo me ponha de pé, onde percebo que já sem tempo preciso voltar a escrever, a ler qualquer coisa. Mas o que eu gostaria mesmo era retomar a minha escrita de mestrado que há tempos não passa de um rascunho e que tempos foram postas de lado.

Logo saio pela porta do quarto e me sento no sofá, ainda sem me trocar, com um livro, um pedaço de papel na mão e com a caneta em punho. Rascunho o poema acima e traço possíveis desfechos para os passos que ainda pretendo dar em direção ao problema de pesquisa. O livro que me faz companhia, ainda ontem começava a ler, faz pouco menos de um dia, a pouco ainda lia seus primeiros versos, mas que já haviam me provocado e me dava indícios ao pesar o corpo, a experiência e a memória, ao ponto de me atormentar numa manhã de quinta-feira do ano de 2020. O livro que aqui menciono, é a obra *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*. E no encontro com esse livro que busco, bebe da mesma fonte que Ecléa Bosi bebeu ao decorrer de sua obra, em que

discorre de uma série de conceitos que nos permite perceber e compreender as concepções dadas a respeito da memória pelas teorias de dois grandes filósofos, Bergson e Halbwachs, que a ajudaram a construir elementos para argumentar aquilo que se configurou em sua obra como memórias de velhos. Obra a qual apresenta lembranças de uma sociedade que já não é mais a mesma de antes e que vive apenas de velhas lembranças de uma cidade que ainda é viva nas memórias dos velhos. Sua pesquisa deixa exposta uma ferida aberta em nossa cultura: a de uma velhice que lhe é oprimida, despojada e apagada na construção de uma nova sociedade (BOSI, 2003).

É inspirado no livro que tomo como referência as teorias de Henri Bergson e em sua obra *Matéria e Memória*, onde o autor apresenta reflexões a partir da leitura de mundo, por meio de imagens e apreensão desse mundo por meio do corpo, em que a memória se instala. Sendo assim, a memória seria praticamente inseparável da percepção, o que alternaria passado e presente, condensando-o, numa intuição única, momentos complexos, assim, por sua dupla elaboração, faz com que de fato nos encontramos na matéria, enquanto simultaneamente ela encontra-se em nós (BERGSON, 1999).

Segundo Bergson, a matéria é um conjunto de imagens, isto é, uma existência situada a meio caminho entre aquilo que o idealista chama de representação e o realista chama de coisa, o que o leva a definir a matéria a partir de uma concepção dualista, o que para o autor colocaria no ponto de vista do senso comum, pois, contra o idealista, ele se recusaria a acreditar que o objeto existe apenas em seu espírito; para ele, o objeto existiria independentemente de sua consciência. Por outro lado, contra o realista, ele também se recusaria a acreditar que não percebemos o objeto tal como ele é nele mesmo; ao fato de que a cor que o olho atribui ao objeto e a resistência que a mão encontra nele estão no objeto, o que traz elementos para acreditarmos em uma existência independente da nossa. Ou seja, o objeto possui uma existência independentemente da nossa, existe em si mesmo, mas por outro lado ele é "em si mesmo pitoresco tal como o percebemos" (BERGSON, 1970 apud MARQUES 2013).

Sobre aspectos da memória, Bergson vai dizer que estaríamos condicionados à existência de duas memórias que se comunicam constantemente. Uma delas, a memória de hábito que conserva o passado e atua no presente, mas não de forma homogênea, pois ela permite que o corpo preserve esquemas de comportamento de que se vale muitas das vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas. Ou seja, a memória de hábito adquire-se pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras. Trata-se de um exercício que é retomado até a fixação, transformando-se em um hábito (BERGSON,

1999 apud BOSI, 2003). Processo no qual se dá pela existência da socialização (BOSI, 2003, p. 49).

A segunda memória seria a existência da memória regressiva, que registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural (BERGSON, 2006). Uma lembrança independente de quaisquer hábitos, uma espécie de lembrança espontânea, a qual Bergson acredita ser a lembrança pura, que quando se atualiza na imagem-lembrança traz à tona da consciência um momento único, singular, que constituem autênticas ressurreições do passado, não repetido e irreversível (BERGSON, 1999 apud BOSI, 2003).

Deste modo, a percepção de realidade não se limitaria à memória de hábito ou a memória regressiva, mas à composição de ambas, pois é o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro (BERGSON, 2006). Isso faz com que, conseqüentemente, o cérebro contribua para lembrar o útil, mas, mais ainda, para afastar provisoriamente outras. Portanto, a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. Alterando o desagradável e esclarecendo o confuso, a fim de formar um quadro novo de um determinado acontecimento, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo (STERN, 1957 apud BOSI 2003), o que traria a ideia de uma articulação entre passado e presente, o que favorece considerar que, com o corpo, sistematizamos subjetivamente os objetos e as relações com o mundo, isto é, o corpo e sua relação com a matéria, que está imersa em todas as imagens que o cerca, sendo a memória o agente responsável (BERGSON, 1999). Tudo isso nos leva ao entendimento de que a memória é obtida a partir das nossas experiências e dos nossos hábitos (BOSI, 2003).

Entretanto, convém acentuar que para Bergson o passado se conserva inteiro e independente na memória, e que seu modo de existência consiste em modo inconsciente, pois negar a existência de estados inconscientes significa o mesmo que negar a existência de objetos e de pessoas que se encontram fora do nosso alcance ou do nosso campo de visão (Bosi, 2003). Afinal, a memória nunca se tratou de uma simples informação gravada no cérebro.

"A ideia de uma representação inconsciente é clara, [...] afinal, além dos muros do seu quarto, que você percebe neste momento, há quartos vizinhos, depois o resto da casa, a rua e a cidade onde mora. [...] evidentemente, quando se fala da

cidade, da rua, dos quartos da sua casa você pensa em diversas outras percepções ausentes da sua consciência, e, no entanto, dadas fora dela. Elas não criam à medida que a consciência as acolhe; elas lá estavam de algum modo” (BOSI, 2003, p.52).

Ecléa Bosi nos faz a seguinte leitura sobre a teoria bergsoriana, buscando esclarecê-la:

“[...] Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial. Esse estado, porque está abaixo da consciência atual (“abaixo”, metáfora), é qualificado de “inconsciente”[...] Em seguida completa, dizendo: que o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é, sobretudo o de colher e escolher, dentro do processo psíquico, justamente o que é a consciência atual, trazendo-o à sua luz. Logo, a própria ação da consciência supõe o “outro”, ou seja, a existência de fenômenos e estados infraconscientes que costumam ficar à sombra[...] que é onde se deposita o tesouro da memória (BOSI, 2003, p.52).

Outro autor que nos auxilia a compreender os aspectos da memória é Maurice Halbwachs, que vai relativizar a teoria de Bergson sobre a memória. Uma de suas inspirações tem como influência o sociólogo Émile Durkheim, isso, pois, Halbwachs situa-se na tradição da sociologia positivista francesa, o que o leva a estudar as pesquisas de precedência do sistema social sobre os fenômenos de ordem psicológica e individual. Isso faz com que o eixo de suas pesquisas sobre “psique” enverga-se para o homem e a sociedade no geral (HALBWACHS, 2006).

A teoria psicossocial de Halbwachs nos propõe olhar para a memória como um fenômeno social, o que não aparece na obra de Bergson, uma vez que não aborda as relações interpessoais. Deste modo, Halbwachs utiliza-se de contribuições trazidas da abordagem sociológica para pensar nos quadros sociais da memória. Podemos dizer que de fato não se trata de um estudo sobre a memória em si, mas de seus quadros sociais. Halbwachs (2006) apresenta a noção de memória como um fenômeno coletivo, ou seja, seria a memória uma construção social, constituindo-se a partir das relações mantidas entre os indivíduos e grupos.

Ao discorrer sobre isso, percebe-se que a memória tem um caráter coletivo, o que significa dizer que, só somos capazes de recordar, porque os outros e a situação nos fazem lembrar; pois, somos provocados por eles (HALBWACHS, 1956 apud BOSI, 2003). Desse modo, só é possível ao sujeito construir e acessar lembranças no seu encontro com o outro, para alimentá-las e sustentá-las. Não que não exista memória individual, mas seria sobre tudo social e coletiva, pois mesmo guardada a dimensão pessoal, sempre rememoramos a partir das experiências vividas com outros (HALBWACHS, 2006).

“Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

A memória é social, porque em última instância toda forma de experiência também é (HALBWACHS, 2006). Afinal, se formaria em detrimento de quadros sociais, que atuam como referência para a construção subjetiva das lembranças, dando a ela registros do que deve ser lembrado, esquecido, silenciado ou comemorado, regulando ainda, tempo e espaço que são fundamentais para que ocorra experiência (HALBWACHS, 2006).

Segundo Halbwachs (2006), pensar o contrário é viver uma ilusão, pois o indivíduo sempre estaria em uma encruzilhada de informações, resultado de uma combinação de forças que o faz com que não possa atribuir seu comportamento a nenhuma corrente de pensamento coletivo, causando, a si mesmo, a falsa impressão de agir totalmente de maneira autônoma. Isto, porque o indivíduo precisa recorrer a instrumentos fornecidos pelos meios sociais para tornar sua experiência inteligível e comunicável não só para os outros, mas para si mesmo. Somente assim o indivíduo pode dotar sua experiência de sentido e significado. Assim, podemos evidenciar uma relação existente entre memória e experiência que buscaremos tratar, ancorada ao que nos apresenta Walter Benjamin em seus ensaios ao abordar sobre o conceito de experiência, e porque ela estaria atada ao ato de narrar, em que o mesmo ato nos apresenta uma experiência que é coletiva.¹²

Nesse sentido, Benjamin, em diálogo com a obra de Bergson, *Matéria e memória*, que traz: a memória como sendo decisiva para a experiência, cujo caráter ele associa à “duração” e com a obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, onde o autor aborda o conceito de memória involuntária, Benjamin vai dizer:

“que ao contrário de Proust, que acreditava que a memória involuntária não seria acessível ao indivíduo livremente, nem por decisão racional, pois dependeria de fatores que não são conscientemente controlados pelo sujeito, ou seja, aconteceria ao acaso; para ele existir uma relação entre a memória involuntária e a experiência. Concebendo-a, como: [...] matéria da tradição, tanto na vida privada como na vida coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e frequentemente, inconscientes, que afluem à memória. E acrescenta que onde há de fato experiência no sentido estrito do termo, há também memória, onde certos conteúdos do passado individual se interagem com outros do passado

¹²BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol.1: Magia e técnica, arte e política.** (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet) São Paulo: Brasiliense, 1985. 3ª ed. 1987.

coletivo. Ou seja, o conceito de experiência é agora filosoficamente elaborado e não se resume em ser resultante de trabalho longo e prolongado, nem se esgota na sabedoria de valor social adquirida em tal processo” (BENJAMIN, 1989 apud FRANCO, 2015, p.79).

Com isso, o objetivo benjaminiano é o de decifrar a alteração na estrutura de nossa experiência, o que contrapõe a lógica de Proust, em empreitada de Charles Baudelaire, que tinha como objetivo traduzir os choques da consciência de forma expressiva, sofrida pelos inúmeros estímulos o qual o sujeito é exposto (BENJAMIN, 1989 apud FRANCO 2015). Isso nos leva à concepção freudiana para explicar que seria oposto o consciente à memória, porém, sistemas psíquicos que apesar de não operar no mesmo plano nem ter o mesmo alcance permitiria a sedimentação duradoura de estímulos, resultantes de atividades humanas, fundamental para construção da experiência. Com o número cada vez maior de informações, o corpo estaria exposto a esforços sem precedentes, forçando a agir cada vez mais rápido aos acontecimentos. E assim, quanto maior o êxito, menos impressões serão incorporadas à experiência e mais corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 1989 apud FRANCO, 2015), o que permite entender que o conceito de vivência seria adverso à experiência, pois, de acordo com Benjamin, a vivência seria a experiência degradada, ou seja, a experiência de choque, aquela que não permite a formação de um conhecimento e que não implica nenhum tipo de memorização. Seria o mesmo que ocorre quando o homem urbano se dirige a um local de lazer em busca de diversão e este produz um efeito tão intenso e rápido quanto às máquinas no universo produtivo. Entretanto, a experiência seria um trabalho lento e prolongado como as do trabalho artesanal. Os elementos ficariam registrados na memória e poderiam a qualquer tempo ser mobilizados pelo sujeito, na medida em que esse se deparasse com novos desafios semelhantes aos anteriores, nesse sentido seria sábio e experiente. (BENJAMIN, 1989 apud FRANCO 2015).

Para Benjamin (1987), estamos no momento da praticidade, da brevidade dos momentos, portanto, não vivenciamos as experiências efetivamente. Elas apenas tornam-se vivências, não comunicáveis pela narração, processo que vai dizer que está diretamente vinculado às mudanças de nossa sociedade, e é fruto de uma sociedade capitalista na qual estamos imersos e ao qual assume um caráter alienador e empobrecedor da experiência (BENJAMIN, 1987).

De acordo com Larrosa (2002), a respeito da pobreza de experiências inspirado em Benjamin, ele vai dizer: existem quatro elementos que contribuem para o empobrecimento da experiência. Em primeiro lugar, o excesso de informação.

Informação que não é experiência e mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é ela quase que o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados. A informação não faz outra coisa que cancelar nossa possibilidade de experiência, pois o sujeito da informação precisa saber cada hora mais, estar sempre informado, porém, ao fazê-lo, consegue que nada de fato o aconteça. Assim, pode-se dizer que a experiência não é necessariamente saber de informação (LARROSA, 2002).

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara devido ao excesso de opinião, porque quem muita informação tem, acredita que tudo sabe e que tudo pode opinar. Isso seria o periodismo, que seria a aliança perversa entre a informação e a opinião, ou seja, o periodismo é a fabricação da informação e da opinião. E quando ambas se sacralizam, o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública, isto é, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião. Em terceiro lugar a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo que passa, passa demasiadamente rápido e com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, que é imediatamente substituído por outro. Os acontecimentos nos são dados em forma de choque, em forma de vivências instantâneas. É essa velocidade que caracteriza o mundo moderno e impedem conexões significativas com os acontecimentos, impedindo também a memória (LARROSA, 2002).

Por último, mas não menos importante, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho. O sujeito moderno é o sujeito que está permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha e que pretende configurar o mundo de acordo com sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado e tem uma extraordinária mescla de otimismo, progressismo e de agressividade, que crê que pode fazer tudo o que se propõe nem que para isso precise destruir tudo o que percebe como um obstáculo. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer; sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente deste desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado pelo desejo de mudar as coisas. Nós somos os sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. Por isso, porque sempre estamos querendo o que

não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002).

Larrosa Bondía (2011) ainda traz: que a experiência não é aquilo que passa, é aquilo que nos acontece, que nos toca.

"pois a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento, ou dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. É "algo que não sou eu" significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade" (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 5).

Retomando o empobrecimento da experiência, Benjamin nos alerta sobre a importância de se contar a história, a história não contada, a história a "contrapelo" de forma a compreender a história a partir dos vencidos. Em um dos seus célebres textos, *Sobre o Conceito de História*, o autor aborda sobre a importância de se contara história além da ótica dos vencedores, o que rompe todo o materialismo histórico, pois sua origem se apoia na relação de empatia com o vencedor, que em um momento dado é o herdeiro de todo aquele que venceu antes. Portanto a empatia com o vencedor só beneficia esses dominadores.

"Todos que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura" (BENJAMIN, 1987, p 225).

Diante do exposto, trago trechos os quais o autor disserta sobre os ex-combatentes da Primeira Guerra Mundial, dos soldados que voltam silenciosos dos campos de batalha, que estiveram lá para defender outros interesses que não eram os seus nem o de seus companheiros. O silêncio, enquanto nega a narrativa do absurdo, também mostra a falta de elos comunitários, a falta de vínculos com a tradição, a ausência de um porto onde ancorar, a vivência de fatos que não podem ser incorporados às nossas histórias e tradições, o que reflete uma falta de valor (BENJAMIN, 1987).

"Nunca saberemos dos horrores que viveram, porque são indizíveis. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não

continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 1987, p. 113).

Em seus trabalhos, Walter Benjamin expõe a ideia de uma experiência coletiva e fala sobre a importância do ato de narrar. Ao tratar sobre o assunto, o autor vai apontar a existência de dois personagens, representados na figura do que ele chamou por “o marinheiro comerciante”, que é aquele que viajou o mundo inteiro e por isso tem muito que contar e “o camponês sedentário”, que é representado pela figura do homem que nunca saiu do seu país e conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1987).

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. Onde entre elas as melhores são as narrativas escritas que menos se diferenciam daqueles contadas por seus inúmeros narradores anônimos, que vão se distinguir nestes dois grupos, entretanto, ambos se interpenetram. Para justificar tal passagem, o autor apresenta a figura do mestre sedentário e os aprendizes migrantes que trabalhavam juntos na mesma oficina. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. Tendo em vista que no sistema corporativo associavam-se os saberes das terras distantes trazidos pelos migrantes, com o saber do passado recolhido pelo trabalhador sedentário (BENJAMIN, 1987).

“A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. Afinal, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. E cada uma delas conservou no decorrer dos séculos, suas características próprias” (BENJAMIN, 1987. p 198-199).

A este ponto, a figura do “marinheiro comerciante” e do “camponês sedentário” nos ajuda a perceber que cada um de nós se constitui de ambas as famílias de narradores, onde são construídas nossas experiências, essas que dentro de uma perspectiva benjaminiana não se dão de forma linear no espaço-tempo.

De acordo com Benjamin (1987), o que teria projetado e dado início à morte da narrativa teria sido o romance. Isto, porque o que separaria ambos seria a epopéia no sentido estrito, pois o romance está essencialmente vinculado ao livro, ou seja, a difusão do romance só se tornou possível pela invenção da imprensa; o que por sua vez o distingue de todas as outras formas de prosa, contos ou lendas, pois não se procede nem

da tradição oral nem a alimenta; o que a distância especialmente da narrativa (BENJAMIN, 1987).

“o narrador é aquele que retira a experiência da experiência; o que ele conta é sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se; a origem do romance é um indivíduo isolado que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Todavia surge algo ainda mais ameaçador que é estranho à narrativa, mas também ao romance, uma nova forma de comunicação, a informação. Com ela, nossas experiências foram sendo subtraídas sorrateiramente, o que nos leva a confessar uma pobreza de experiência que não é mais privada, mas de toda a humanidade, promovendo, assim, uma nova barbárie, pois nada mais que nos acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação - esta que só tem seu valor no momento em que é nova (BENJAMIN, 1987).

Ainda sobre o que foi anunciado anteriormente, Olgária Mattos traz: que a “contrapelo” dessa nova barbárie, que pode provocar o esquecimento e levar os homens a dirigir suas vidas pautadas exclusivamente por ficções racionais e atemporais, como a lógica; a narrativa apresenta-se como memória, pois, o pensamento narracional não reduz situações complexas a conceitos, sacrificando suas vozes, mas reconstitui-se pela imaginação, seus significados (MATTOS, 2001).

Segundo a autora, quando Benjamin fala do contador de história, ele fala da continuidade da palavra que era passada de pai para filho, em uma época em que as histórias não eram só lidas e ouvidas, mas escutadas e seguidas. Nesse sentido é que Benjamin teria escrito que o verdadeiro narrador é e permanece aquele das fábulas. Em outras palavras, a fábula é a história tornada experiência. A experiência que ligasse à ideia de viagem, palavra que se refere à mudança de lugar, deslocamento, o que insinua a ação no tempo trazendo o sentido de descontinuidade (MATTOS, 2001).

Sobre o ato de contar e ouvir história, a autora ainda expõe: “seria ela mesma tecida pelo próprio esquecimento, esse que permite narrar uma mesma história, sempre a mesma e sempre outra, pelas lacunas abertas por nossa própria indeterminação; essa, pela qual se exerce a ação de tempos heterogêneos e que configuram nossa identidade” (MATTOS, 2001, p 18). Tais aspectos permitem que a memória desempenhe um papel importantíssimo, pois o ouvinte de hoje será também um narrador amanhã (BENJAMIN, 1987). Isto, porque a narrativa está relacionada à transmissão de uma história que passa

de geração em geração que inclui todas as variedades da forma épica, entre elas aquela encarnada no narrador, que tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si e, onde, uma a uma, se articula a outra (BENJAMIN, 1994 apud CADERNOS BENJAMINIANOS, 2018). Tudo isso requer dizer que narrar implica, também, no ato de ouvir, capacidade importante e fundamental para a aprendizagem e comunicação de um grupo, uma vez que a narrativa adere a essa experiência comunicável, onde o narrador interage com o ouvinte, o que favorece mais do que comunicações verbais, favorece os gestos, olhares e expressões, o que torna a narrativa geradora de efetiva troca de experiência, sendo ela mesma, e antes de tudo corporal (BENJAMIN, 1987).

Desta forma, o narrador é um homem que sabe dar conselhos, pois dispõe de sabedoria tecida a partir de suas experiências e de outros. Assim, a reconstrução da lembrança para sua narrativa se faz a partir do presente, o que possibilita nosso deslocamento em direção ao passado e a restauração de registros de nossa vida. Essa percepção situa o entendimento de que as questões da memória sempre partem do presente, de forma a construir novas relações com o tempo, não havendo necessariamente acesso direto ao fato, tal como efetivamente foi no passado (BENJAMIN, 1987).

Em consonância a isso, a reflexão que Benjamin faz é sobre a desmoralização da experiência na modernidade, onde se predomina a técnica, acima das relações humanas (KEHL, 2009), razão pela qual estaria a experiência coletiva entrando em declínio, o que seria um dos males do nosso tempo e o que levaria ao declínio da narrativa tradicional. Ou seja, estaria anunciada a perda da capacidade de contar história e de compartilhar experiências. O que sepultaria não apenas homens, mulheres, jovens ou crianças, mas o passado e também o presente e assim a capacidade de partilharmos saberes, práticas, subjetividades, sentimentos, mas, sobretudo, nossa capacidade de dar sentido ao que nos toca (BENJAMIN, 1987 apud REBUÁ, 2017).

Para Halbwachs (1956 apud BOSI, 2003), na maioria das vezes que lembramos revivemos o que nos aconteceu, mas refazendo e reconstruindo com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. De acordo com o autor, a memória não é sonho, é trabalho. E se é dessa forma, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, que sobrevive em nosso inconsciente; afinal, a lembrança é construída pelas representações que povoam nossa consciência atual. Assim, por mais nítida que nos pareça a lembrança, ela não é mais a mesma de antes, porque não somos os mesmos, assim como nossas ideias não são mais as mesmas, o que propõe sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 2003).A

memória é, então, uma relação entre o passado e presente, uma reconstrução do passado ou parte dele no momento presente, onde a visão construída sobre o passado revela mais sobre o presente do que sobre o próprio passado, tendo em vista que nossa visão pode ocupar uma posição de acordo com o lugar que nos encontramos ou experiências pela qual passamos (BOSI, 2003).

Outro importante estudioso no campo das ciências sociais e da psicanálise é Michel Pollak, que tem em suas vertentes as teorias de Halbwachs, mas que também apresenta contrapontos cruciais para o entendimento das abordagens sociológicas sobre a memória. Em linhas gerais, Pollak e Halbwachs apontam a memória como sendo um fenômeno coletivo, fruto de uma construção social. Mas a memória envolve um processo de escolha, de forma parcial e seletiva; o que ambos a definem como uma elaboração do passado no presente. Então seria a memória variável e ao mesmo tempo múltipla, pois cada grupo cultiva um apanhado de recordações, o que faz com que a memória tenha um papel fundamental para o sentimento de identidade.

Afirmar tais pressupostos já seria o suficiente para decifrar a memória a partir da teoria de Halbwachs. Entretanto, para Pollak, o indivíduo também tem suas lembranças e seria capaz de formá-las e acessá-las, participando ativamente da sua reconstrução. Por isso, a memória é também trabalho. O sujeito faria isso, administrando as influências que lhe chegam de fora, a fim de reconstruir suas próprias recordações, o que não o levaria a encontrar-se totalmente submetido aos quadros sociais e que contraria a visão de Halbwachs, que teve suas influências na sociologia francesa a partir do sociólogo Émile Durkheim. Isso faz com que, para Halbwachs, o social se defina em oposição ao individual, enquanto que para Pollak, apesar das lembranças dos indivíduos se organizarem a partir de alguns pontos mais ou menos estáveis, o poder de agência dos indivíduos também se faz presente (POLLAK, 1992).

Desta forma, sejam as memórias individuais ou coletivas, elas se constituem de três elementos: acontecimentos, pessoas (ou personagens) e lugares. Os acontecimentos consistem em eventos dos quais uma pessoa pode ter participado diretamente ou não. Neste caso, são aqueles acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, esses acontecimentos vividos indiretamente vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. Do mesmo modo, os personagens que integram as lembranças de alguém podem efetivamente ter feito parte do seu círculo de convívio ou

podem apenas ter-se tornado conhecidas devido a sua relevância como figura pública. Por fim, os lugares que servem de base para o desenvolvimento das memórias de um sujeito podem ter sido realmente frequentados durante certo tempo ou podem ter sido incorporados de modo indireto às suas experiências (POLLAK, 1992).

O que tange dizer que a constituição da memória envolve não só experiências vividas, mas também herdadas, aprendidas e transmitidas por grupos sociais a partir do processo de socialização. A memória ainda poderia envolver outros elementos que transcendem o espaço-tempo de um indivíduo ou grupo (POLLAK, 1992). Sendo assim, as memórias podem se basear em fatos reais ou não, pois o processo de constituição das lembranças pode dar lugar a invenções, confusões, projeções e incoerências, o que pode ocorrer de modo deliberado ou não, envolvendo ainda silêncio e esquecimento (POLLAK, 1992). Para o autor, a memória contribui para a construção de identidade, a identidade que é auto-imagem que o indivíduo, o grupo constrói de si mesmo, para si e para os outros. Segundo Pollak (1992), ela se constitui a partir de três elementos: unidade física (corpo/território), continuidade no tempo e sentimento de coerência. A memória serviria de base para a construção de narrativas coerentes com sua trajetória, desta forma, a memória seria o eixo central, responsável por circundar e demarcar fronteiras, o que lhe confere um caráter circunstancial e mutável, pois se encontraria sempre em um processo de reinterpretação e mudança.

Assim é o corpo humano, um território contido no tempo-espaço como corpo-sujeito. E desta forma, imerso em experiências, que são também corporais e que se manifestam enquanto corporeidades; que se caracterizam pela capacidade de movimento, esse que é repleto de intencionalidade e que percebe as coisas vivendo-as (MERLEAU-PONTY, 2006b).

“percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu habito, porque o mundo que avisto arrasta ainda consigo a minha corporeidade, porque minha percepção é impacto do mundo e influência dos meus gestos sobre ele, entre as coisas visadas pelos gestos do adormecido e esses gestos mesmos, na medida em que ambos fazem parte do meu campo, há não apenas a relação exterior de um objeto com um objeto, mas do mundo comigo, impacto, como de mim com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 171).

Diante de tais impressões, e buscando construir um diálogo com Trebels, trago a seguinte passagem do autor a respeito da capacidade humana de movimentar-se. Segundo Trebels (2003), é nessa capacidade humana que os humanos ganham então uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser caracterizada na experiência de cada um. Ainda de acordo com o autor:

“movimentar-se é a forma de ação original do ser humano, por meio do qual ele se remete ao mundo, e na qual – como ação – constrói a si como sujeito e o mundo como sua contra face imaginária” (TREBELS, 2003, p.260).

Nesse contexto, movimentar-se refere à expressão dos sujeitos do movimento na circunstância de uma situação real e de um significado que orienta todas as ações e torna possível a apreensão de sua estrutura global (SURDI, 2010). Com isso, entende-se a relação sujeito-mundo, que se movimenta, pois, ao movimentar-se livremente e de forma espontânea, motivado por um significado construído na ação, ocorre à relação dialógica, que permite criar possibilidades com base na relação com o outro e com o mundo. Desta maneira, estar o movimento intimamente relacionado às experiências, às emoções e às sensibilidades das ações vividas (KUNZ, 2006).

Outra forma de entendimento do movimentar-se pode ser encontrada na relação sujeito-mundo e nas relações dos seres humanos nas dimensões espaços-temporais. No entanto, dentro da concepção dialógica, não é possível separar ser humano e mundo, tempo e espaço, de um ser e estar no mundo, pois a percepção e o movimento são elementos de efeitos mútuos (MERLEAU PONTY, 1999). O movimento não é algo apenas mecânico, instrumental, mas sim elemento fundamental da evolução, da aprendizagem, do desenvolvimento da vida, o qual incorpora o entendimento e a reflexão que os seres humanos precisam ter de si, do outro e do mundo que os cerca (MOREIRA et, al, 2006). Desta forma, seria na experiência com o nosso corpo, com o outro e com o mundo que a existência se realiza (MERLEAU-PONTY, 2006b), o que mostra que o real existencial do ser humano é “ser corpo”. E, em meio a isso, a corporeidade deve ir além da ideia abstrata do corpo, para o entendimento de algo que é individual, indivisível, mas também construído socialmente. Onde a expressividade do corpo é a forma espontânea e sede da experiência, que permite que o homem viva o corpo e o mundo ao mesmo tempo de forma inseparável (MERLEAU-PONTY, 2006b).

O corpo é o território que dispõe da virtude do sentir e ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Assim, corpo deve ser entendido como corpo próprio e, desta forma, como corporeidade, que por sua vez só pode ser compreendido com vivências humanas, que têm como intencionalidade nos apresentar o mundo por meio das nossas experiências (MERLEAU-PONTY, 2006b), o que dialoga com os pensamentos de Bergsonianos, nos quais o autor percebe que as imagens do presente ou evocações do passado são imagens formadas sempre presentes do nosso corpo. Sentimento difuso da própria corporeidade que nos é constante, e circunda a vida psicológica, com a percepção do meio físico e

social de cada sujeito, onde o presente que nos é contínuo se manifesta por movimentos que definem ação e reação do corpo sobre o mundo (BERGSON, 1999).

Assim, busco resgatar a tríade apresentada no capítulo 1, que seria formada pelo elo existente entre a *memória*, a *experiência* e a *corporeidade*, que por sua vez daria luz ao homem como corpo-sujeito do e no mundo.

EJA – Um possível diálogo com as práticas corporais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge no Brasil em meio a inúmeros projetos do sistema educacional de ensino, que por sua vez incorpora um conjunto de processos que envolvem dimensões que transbordam a escolarização. Isto, porque perpassam os processos formativos diversos como o de desenvolvimento social, político, cultural, além das questões escolares.

A EJA hoje é uma modalidade de ensino que inclui os níveis da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio destinada a pessoas que tiveram em algum momento seus direitos à escolarização negados (SOARES, 1998 apud BELO HORIZONTE, 2002). Entretanto, ainda hoje, não podemos nos dar por satisfeitos; nem dizer que as políticas educacionais têm cumprido o seu papel para com a EJA, visto que a educação deve ser vista como uma produção cultural e o sujeito como agente transformador e produtor de história.

Os educandos da EJA, assim como os de qualquer outra modalidade de ensino, têm direito a uma educação que vise uma interação entre homem e mundo para que possa compreender a sua realidade como um todo. Segundo Souza (2007), seria essa a concepção dialógica, em que o homem é visto como sujeito de conhecimento, construtor e produtor da sua própria cultura, embora não o único, no qual o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido tendo como pressuposto a sua cultura e sua prática social. Em vistas à superação da relação entre opressores e oprimidos (SOUZA, 2007), a qual Paulo Freire vai destacar, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é possível enxergar uma possível solução para essa superação.

"a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação - a do ser menos. Com a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si mesmo e aos opressores" (FREIRE, 2016).

O ponto de vista do autorinstaura uma observação crucial: a de que não há como vincular a EJA aos direitos humanos sem antes começar por superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico (ARROYO, 2017). Portanto, articular o direito à educação de jovens e adultos da EJA é reconhecê-los como sujeitos de direitos, e isso nos obriga a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno, permitindo, assim, a não redução da educação a uma simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade dada como regular (ARROYO, 2017).

É necessário assumir um processo de escolarização em que os educandos sejam sujeitos de direitos, portanto, compreendidos em seus diferentes contextos sociais marcados pelas diversidades, valores, crenças e culturas, sendo estas aquelas que se lapidam por meio de experiências que lhes são oferecidas, diante das suas singularidades e histórias de vida. Histórias repletas de experiências que foram construídas através do tempo, aqui, com noção de continuidade no presente e no futuro, e não como reposição do passado (MELUCCI, 1997), o que torna a concepção dialógica um elemento chave e indispensável na educação, em que a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária. Ao contrário, trata-se de uma ação pedagógica em que os educandos e educadores fazem, juntos, o aprendizado da autoridade, da liberdade verdadeira que ambos, como um só corpo, buscam instaurar com a transformação da liberdade que os mediatiza para que realmente haja uma educação que seja emancipatória (FREIRE, 2016). Assim, assumimos o que Walter Benjamin já nos chamava a atenção sobre a concepção dialética da história, a qual nos convida a escrever uma história que valorize as lutas de classes que, historicamente, foram postas de lado, em posições subalternas, o que significa valorizar a história dos oprimidos. Entretanto, assumir uma história a contrapelo é também assumir uma posição política em favor da construção de horizontes interpretativos que privilegiam as experiências e os saberes acumulados ao longo da vida (BEMVINDO, 2020). Mas, como relacionamos os saberes e as experiências dos educandos da EJA, suas ideias e reconhecimentos com os saberes escolares? De acordo com Arroyo (2017), é preciso reconhecer que há um pensamento social e pedagógico que valoriza a práxis social; um pensamento que se caracteriza como um movimento, que reconhece a experiência e seus sujeitos como produtores de conhecimento, mas, para isso, é necessário criar espaços que permitam e valorizem as trocas de experiências para se mostrarem sujeitos de cultura, que contam suas histórias. Frente a tais preceitos é que o POEINT se apresenta como uma escola acolhedora que tem buscado desenvolver seus

trabalhos, tendo como base os marcos conceituais de uma educação integradora; que pode ser compreendida relacionada à formação de um ser humano autônomo e emancipado, sujeito e autor de sua construção social, que é individual e coletiva a partir de apropriações das várias experiências culturais as quais são também produtores, ou seja, tem como característica a formação humana e valorização do mesmo em sua diversidade.

A Escola Municipal Polo de Educação Integrada – POEINT é uma escola da região do Barreiro que ocupa um terreno extenso, que foi sede da antiga Fazenda Barreiro, a qual dá nome à região e que já abrigou o Palácio dos Governadores (um casarão destinado a abrigar oficiais do governo mineiro e sediar importantes encontros políticos). Além disso, o espaço passou um longo período abandonado sendo um hospital e, posteriormente, abrigou uma unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que era destinada à recepção e triagem de jovens, extinta em 1995, à luz da Constituição de 1988 e do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Antes mesmo de se tornar o que é hoje, também amparou o Centro Pró-Vida Paulo Campos Guimarães, destinado a pessoas com deficiência e em situação de abandono e/ou risco social; projeto que se manteve ativo até 2006.

Alguns desses registros marcam as histórias daqueles que viveram e ainda vivem na região. Não por acaso, seus moradores carregam uma forte referência com o local de sua ocupação, o que gerou o nome popularmente dado à praça que está localizada à frente da escola, conhecida em seu entorno como “Praça da FEBEM”. Portanto, o POEINT é uma escola relativamente nova, pois somente há cinco anos a escola se tornou referência e passou a abrir turmas para a Educação de Jovens e Adultos. Em um primeiro momento, esses jovens e adultos eram vinculados de forma administrativa à Escola Municipal Ana Alves Teixeira, pois o POEINT não tinha, naquele momento, a autorização para a oferta da EJA, porém em agosto de 2017 o POEINT já contava com quatro turmas, com jovens, adultos e idosos. Com isso, a escola se organizou para atender a estes educandos em três turnos (manhã, tarde e noite) com uma turma pela manhã, uma à tarde e duas à noite.

De acordo com o Projeto político pedagógico da instituição, a escola busca se estabelecer por meio de reflexões junto aos seus estudantes sobre o conceito de identidade e alteridade, na qual se deve compreender e perceber o ser humano numa perspectiva integral do ponto de vista do conhecimento, da cultura, dos valores, da ética, da estética, da memória e da imaginação, na qual a existência de cada um depende da existência do outro, o que pressupõe uma consciência democrática e sem ideias

preconcebidas.¹³ Bem parecido com o que se apresenta hoje, tem-se a Escola da Ponte em Portugal, que é uma Escola de Educação Básica que se localiza em Aves/São Tomé de Negrelos, onde é popularmente conhecida como Escola da Ponte. Uma instituição pública de ensino cujo método se baseia nas chamadas Escolas democráticas e numa educação inclusiva e integradora, instituição de ensino que Rubem Alves se refere, em 2001, descrevendo-a no seu livro como "A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir".

A Educação de Jovens e Adultos do POEINT se integra ao preconizar o artigo 5º Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9394/96:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - Recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

Desta forma, por se tratar de uma modalidade específica da Educação Básica, deve ter autonomia para uma organização própria com o propósito de atender os sujeitos em suas especificidades. Apoiado em 3 funções primordiais: I- a função reparadora, que sugere a restauração do direito negado, sem que se configure como uma educação compensatória; II- a função equalizadora, que possibilite a reentrada no sistema educacional daqueles(as) que tiveram trajetórias escolares desiguais; III- a função qualificadora, no sentido de educação permanente e para toda a vida. Assim, como as demais considerações dedicadas a EJA que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Do mesmo modo, foi regulamentada em Belo Horizonte pelo Conselho Municipal de Educação por meio do Parecer Nº 093/02 e pela resolução nº 001/03.

No que diz respeito à EJA na esfera da rede municipal de Belo Horizonte (RME-BH), ela teve seu início em 1971 como oferta da educação de jovens e adultos, isso dentro de um panorama de suplência, que tem como concepção a recuperação do tempo perdido. No entanto, só em 1990 é que realmente houve um crescimento significativo de oferta e números de vagas na rede municipal. Isto surgiu a partir de debates internos na Secretaria Municipal de Belo Horizonte - SMED, que conduziu a reforma educacional conhecida como Escola Plural, que visava mudanças na política pública de educação do município, mas inicialmente estava direcionada a crianças e adolescentes, no entanto, passa a reconhecer a especificidade e a importância da EJA (ROCHA et al., 2018).

¹³Dados retirados da Proposta Pedagógica - Escola Municipal Polo de Educação Integrada - Educação de Jovens e Adultos/ Belo Horizonte, março de 2018. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

Um dos primeiros programas em parceria com a sociedade civil a ser implantado e desenvolvido na Rede Municipal de Belo Horizonte na oferta da EJA foi o Programa de Educação de Trabalhadores (PET), que levou a uma nova concepção a respeito da educação dos educandos e educandas, da didática e dos tempos e espaços escolares, bem como, do papel da escola (NUNES e CUNHA, 2008 apud ROCHA et al., 2018), o que contrapôs a tradicional visão da cultura política e pedagógica que classificou os sujeitos da EJA como inferiores, incapazes, primitivos, sem valores, sem dedicação, sem saberes. Tal ideologia vai colocar a luta pelo direito dos trabalhadores no campo do direito ao trabalho, à vida, à moradia, à terra, ao espaço, à saúde, à educação, ao conhecimento e à cultura; aos direitos humanos (ARROYO, 2009 apud NUNES e CUNHA, 2009). Essa concepção ilustra um percurso de luta e conquistas na busca de um trabalho que valorize e compreenda a especificidade da formação de jovens e adultos. Assim, como o POEINT tem buscado fazer, deixa evidente que as ações empreendidas são, em sua totalidade, uma busca constante dessa educação, que se estabeleça como um processo global onde a vivência cultural é fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seu próprio processo de formação.

Os projetos na RME-BH da EJA foram se constituindo dentro de uma lógica que varia de acordo com cada projeto pedagógico, mas que em sua grande maioria não estipula um tempo máximo para conclusão e certificação do estudante, que tem o direito de requerer junto à instituição a sua certificação. O intuito era atender conforme a diversidade do público que está dentro dos projetos. Nesse processo, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA teve um papel fundamental, porque eram os responsáveis pela seleção da equipe de professores, a partir de critérios como: disposição de trabalho coletivo, capacidade articuladora, visão educacional cotidiana, visão social e política, rompimento da visão do professor especialista e demais outros. Além disso, ofereciam encontros formativos entre professores e, com isso, orientavam e articulavam uma visão integradora para os projetos da EJA (SILVA, 2011 apud ROCHA et al., 2018). Porém, no ano de 2010, iniciou-se um processo de mudanças na política da EJA. Com a reformulação no quadro de professores do NEJA e a extinção do Projeto EJA-BH, as turmas de EJA passaram a existir em escolas localizadas em suas proximidades que passaram também a definir desde o currículo ao quadro de professores, a organização dos tempos e espaços, o planejamento e a formação de acordo com sua interpretação do Projeto Político Pedagógico (ROCHA et al., 2018).

Essas ações já estavam em curso desde 2008. O texto preliminar destas proposições mantinha como diretriz o paradigma da Educação Popular e dedicava-se a uma minuciosa caracterização dos (as) educandos (as), de suas experiências e condições de vida e das conexões que eles (as) estabelecem com o processo educativo. O currículo foi organizado em grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), perpassadas por dimensões formadoras (Corporeidade, Trabalho, Territorialidade e Memória) com o objetivo de superar a fragmentação da organização disciplinar. A avaliação e a certificação seriam flexíveis, baseadas em uma vasta gama de critérios (BELO HORIZONTE, 2013 apud ROCHA et al., 2018, p. 7).

Entretanto, tais proposições foram descartadas a partir da portaria nº 317/2014 em novembro daquele ano. O presente documento trazia a EJA dividida em duas modalidades: A EJA Múltiplas Idades - destinada a estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental dentro de uma carga horária de 1920 horas. E a EJA Juvenil - destinada a estudantes entre 15 e 18 anos com defasagem na idade/escolaridade e que tinham como carga horária um total de 600 horas. Sem mencionar outras séries de contradições que se apresentavam na contramão da ideia de direito que anteriormente estavam sendo desenvolvidas, isso acabou proporcionando um retrocesso, ou seja, um declínio nas políticas públicas da EJA ofertadas pela RME-BH, no sentido do abandono das práticas de inspiração pela Educação Popular e a retomada de uma visão sem distinção da EJA para as outras modalidades de ensino (ROCHA et al., 2018).

O Parecer nº 93/02 de 2002 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte, por sua vez, trouxe naquele momento o que era dever do poder público: garantir a chamada pública dos estudantes que independentes de suas idades e que por diferentes motivos não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica e o direito à EJA. Embora coubesse a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da EJA, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais e a identidade desta modalidade de educação e o regime colaborativo entre os entes federativos (BELO HORIZONTE, 2002).

Assumindo tais princípios, o POEINT tem materializado seu próprio Projeto Político Pedagógico para a oferta da EJA, levando em consideração uma concepção de Educação Integradora e Popular, que se concebe por meio de uma ação na construção de uma formação que considera a dimensão da vida humana de jovens, adultos e idosos como objeto de alfabetização e letramento, da mesma forma, como aprofundamento dos

conhecimentos escolares e de uma perspectiva equalizadora destes com os conhecimentos populares e prévios dos educandos, fundamentada em dimensões, relacionadas às condições de vida, representações sociais e leitura de mundo dentro dos diferentes aspectos: políticos, históricos e sociais, considerando sempre as realidades coletivas e individuais dos sujeitos. Isto, dentro de um cenário dado como típico, com aulas presenciais. No geral, o POEINT tem desenvolvido seus trabalhos segundo as orientações que regulamentam a EJA em Belo Horizonte.¹⁴

O POEINT tem se estruturado como uma rede permanente de interlocução e integração dos conhecimentos escolares com os saberes dos sujeitos, onde os objetivos de aprendizagem são organizados dentro das áreas de conhecimento, que contemplam: as linguagens e os códigos (Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira e Educação Física), bem como, a área das ciências, matemática e ciências humanas, considerando o perfil/idade, etapa e modalidade de ensino. Todos eles desenvolvidos a partir de roteiros temáticos desenvolvidos semanalmente por professores que articulam às áreas de conhecimento a temáticas integradoras como: Espaço e território; Identidade e Diversidade; Memória e Patrimônio; Bem-Estar-Corpo e Saúde; Tecnologia e Comunicação. Tais propostas são trabalhadas em coletivo, com roteiro de atividades, rodas de conversas e em oficinas. Esta última, desenvolvida por monitores, agentes culturais, bolsistas extensionistas, sendo de livre escolha dos educandos.¹⁵

O POEINT, no que diz respeito aos trabalhos com práticas corporais, que estão presentes na Educação Física enquanto área de conhecimento e nos códigos de linguagem, ainda tem desenvolvido um trabalho muito aquém do que pode ser desenvolvido. Isto, porque se encontram confinados nas ideias que se encontram sustentadas no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que traz a

¹⁴A regulamentação da EJA em Belo Horizonte tem adotado a oferta de 3 horas diárias de segunda a quinta-feira, em três turnos, com uma carga horária total de 240 (duzentos e quarenta) horas. Onde o processo para certificação do educando considera o tempo além do aqui referenciado, tendo em vista, que a construção do conhecimento, que são múltiplas e diversas, se estende para além do espaço e tempo escolar. Deixa claro, o direito da conclusão e certificação, que se dá por meio da frequência e presença concomitante do desejo, necessidade e atingimento de experiências de formação. Que se dá através de uma análise conjunta de educadores e educandos dos conhecimentos consolidados durante o período registrado. O mesmo documento ressalta sobre a importância de se levar em consideração todo o processo de formação, inclusive a trajetória pessoal, da mesma forma que a escolar. Para isso, alguns cuidados são tomados como os que vão desde um acompanhamento da frequência e períodos de matrícula, uma vez que o acolhimento aos estudantes acontece em qualquer época do ano. Até por isso, o processo de avaliação se configura continuamente e de forma processual, observado o envolvimento dos educandos com as atividades propostas.

¹⁵Informações retiradas do material - Proposta Pedagógica - Escola Municipal Polo de Educação Integrada - Educação de Jovens e Adultos/ Belo Horizonte, março de 2018. Em 14 de Janeiro de 2021.

Educação Física, em seu ponto de vista legal, como incluída e inserida na Educação Básica, embora ainda a trate como sendo facultativa aos estudantes da EJA, levando a assumir o lugar ainda flutuante na formação dos sujeitos. Como o mesmo artigo discorre:

“[...] a Educação Física como disciplina integrada à proposta pedagógica da escola, bem como, componente curricular “obrigatório” da educação básica, é facultativa aos alunos:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Essa concepção tem gerado ruídos, uma vez que sua oferta permanece tímida dentro do espaço escolar da EJA. Uma prova disso é a presença da oferta das práticas corporais em oficinas que acabam muitas das vezes acontecendo em momentos específicos, quase como uma atividade única e exclusivamente pontual e isolada, causando a impressão de uma prática desvinculada do processo de formação, o que ao mesmo tempo se desdobra na ideia da contramão de direitos, quase uma noção de currículo turístico para as práticas corporais. Esse currículo que, segundo Santomé (1995), silencia as culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder. *O mesmo acontece com determinadas disciplinas que são muitas das vezes estereotipadas e deformadas a ponto de serem anuladas; o que anula também suas possibilidades de ação* (SANTOMÉ, 1995, grifos meus). Isso se reforça quando analisamos, de maneira atenta, os currículos que são desenvolvidos e que de forma explícita vão apresentar a presença arrasadora de culturas que podemos chamar de hegemônicas. Em detrimento a isso, Santomé (1995) destaca a ausência no currículo da etnia minoritária ou sem poder e a ausência da classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, que por sua vez se apresentam e estão presentes na EJA.

De encontro concepção de currículo turístico, Santomé (1995) vai dizer ser finalidade fundamental de toda intervenção curricular preparar o estudante para ser um cidadão ativo, crítico, membro solidário e democrático de uma sociedade solidária e democrática, o que implica em fornecer no currículo práticas de ensino que sejam capazes de mobilizar essas capacidades e prepará-los para a vida em comunidade, o que se organizaria em um currículo emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista. Portanto, a ação educativa deve desenvolver e proporcionar aos estudantes e ao professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade,

tomando como ponto de partida as experiências, teorias, conceitos, procedimentos, costumes existentes na sociedade. Entretanto, para este trabalho de formação é imprescindível prestar a atenção aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, nas estratégias de ensino e aprendizagem (SANTOMÉ, 1995).

Neste ponto, o autor apresenta que é por meio das práticas educacionais, dos conhecimentos, destreza e valores que, de uma maneira explícita ou oculta que os sujeitos são estimulados e se tornam conscientes de uma série de peculiaridades que os diferenciam e os unem como um grupo. Por isso, a importância de uma educação libertadora que leve a sério as experiências e apresente novas possibilidades *de ver e sentir o mundo* (SANTOMÉ, 1995, grifos meus). A este ponto, e em relação à presença das práticas corporais, Valter Bracht (2010) nos traz que as medidas que vêm sendo incorporadas nos espaços educacionais para desenvolver as práticas corporais só têm reforçado um entendimento estereotipado da disciplina Educação Física, nome de área que, segundo o autor, só serve para caracterizar uma forma de invenção pedagógica a partir e com diferentes práticas corporais de movimento.

Na tentativa de fazer sua demarcação enquanto componente curricular, o mesmo autor teria tematizado a disciplina historicamente como práticas corporais de movimento construídas pelo homem e realizadas no momento do não trabalho – excluindo aquelas ligadas diretamente ao trabalho. Tudo isso teria feito com que a disciplina sofresse com os impactos no contexto escolar, partindo da recepção por educandos e equipes de professores que tendem a ter percepções e posturas equivocadas sobre essa, de forma a reduzi-la e estigmatizá-la, muitas das vezes, unicamente dentro de viés biológico (BRACHT, 2010).

Diante disso, o autor apresenta as ideias de Kunz a respeito da cultura de movimento. Kunz (1994) teria tratado a educação física como: todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como atividade extra esportes e que pertencem ao mundo da movimentação humana, o que o homem por meio de sua vivência produz, de acordo com sua conduta, seu comportamento, o que de acordo com Bracht (2005) começa a esboçar o que se deve compreender ao tratarmos sobre os conhecimentos os quais a EF aborda. Essa seria a razão para se utilizar a expressão ‘cultura’, porque ela força uma redefinição das práticas corporais presentes da EF para além da ideia e da forma como a nossa área ainda é considerada, como natural; a exemplo do próprio corpo como algo da natureza e das ciências que os fundamenta. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não é determinar sua dimensão natural, mas redimensionar e abrir nossa área para

outros saberes, outras ciências e ampliar nossa visão de saberes tratados. Não é mera consequência da ordem natural, mas com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos que foram construídos pelo homem ao longo dos tempos (BRACHT, 2005).

O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado e negligenciado e, hoje, encontra-se em movimento no sentido de recuperar a dignidade do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem (BRACHT, 1999). Isto, porque a Educação Física tem uma longa trajetória de busca por direito junto à educação e ao espaço escolar por conta das concepções que muito estiveram presentes ao longo do tempo. A esse respeito, também VAGO (1997) tece as seguintes considerações:

(...) A Educação Física já foi concebida como domadora de corpos humanos, com influências médicas e militares, portadora de ideias e de práticas de higienização e disciplinarização dos corpos; uma Educação Física produtora de uma raça forte e enérgica: pautada pela articulação do ensino da Educação Física com teorias raciais que propugnavam a melhoria da raça brasileira, representada como: fraca, raquítica e inapta para o trabalho; uma Educação Física como celeiro de atletas, na qual a Educação Física foi sendo articulada e submetida aos princípios do esporte de rendimento, dentre eles, o privilégio aos considerados mais ágeis, mais hábeis e mais aptos física e tecnicamente; uma Educação Física como terapia escolar, em que seu ensino foi confundido com tratamento de possíveis distúrbios de ordem psicológica; uma Educação Física promotora apenas da saúde biológica e individual, com uma compreensão restrita e empobrecida de corpo humano, reduzido à dimensão biológica, como instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos e das alunas (VAGO, 1997).

O que nos remete a um problema da relação existente entre o conhecimento produzido na área e o que é aplicado nas práticas pedagógicas. O que para os processos escolares e especialmente para a Educação Física se apresenta de forma negativa, por ser compreendida como uma área de conhecimento que, por muito tempo, foi responsável por controlar o corpo, seus hábitos e os movimentos. Então, a disciplina passou a ser compreendida como uma área que negava outras experiências, principalmente dos que fazem parte dos grupos e camadas socialmente desfavorecidos; auxiliando com isso, um apagamento das histórias e memórias corporais, que são próprias dos sujeitos; conduzindo um entendimento de corpo ideal de aluno, que por vezes é o imóvel, em silêncio, jovem, saudável, limpo e domesticado (CARVALHO, 2013), o que provoca uma concepção ainda predominante do conhecimento, em que as diversas experiências dos sujeitos ainda se configuram, ora como obstáculos daquilo que é selecionado como útil a ensinar e aprender, ora como apenas meio para que a escola selecione o que se

ensina. Por isso, ainda associam a Educação Física a uma atividade de caráter meramente prático e não como uma disciplina educativa (CARVALHO, 2013).

Em relação ao exposto por Freire (1980 apud NEIRA e FRANÇOSO, 2014), a conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato ação-reflexão. No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam se defender das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A conscientização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade. As aulas, portanto, não podem restringir-se à execução mecânica de movimentos. A práxis da Educação Física exige a experiência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo.

Portanto, compreender as práticas corporais no plano da cultura é o que permitirá ao currículo da Educação Física inspirar-se no legado freiriano, que compreendia a cultura como atividade transformadora do trabalho produzido por diferentes movimentos e grupos que constituem um povo. É todo o resultado da práxis humana que produz acréscimos ao mundo natural, em outras palavras, é a aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 1981 apud NEIRA e FRANÇOSO, 2014). Diante disso, Bracht (1997) vai ressaltar que toda a mudança pela qual a Educação Física passou confere dado a uma lógica histórica a respeito do entendimento de corpo e corporeidade, o que significa que pontos de referência para a fundamentação das práticas são essenciais, pois se fundam a partir de fatos antropológicos do homem e das suas relações com o mundo por meio do movimento ao qual se apropria, mas também, das relações que o homem desenvolve para com seu corpo neste processo de apropriação com o mundo (BRACHT, 1997). Da mesma forma, o autor nos alerta sobre a importância de considerar que a cultura corporal de movimento se apresenta como um acervo produzido pelo homem e, por isso, merece ser vinculada de forma efetiva nos projetos educacionais e não de forma esporádica ou como mera alternativa desvinculada do processo de ensino e aprendizagem (BRACHT, 1997).

O autor ainda apresenta a informação de que, para configurar os saberes da Educação Física, deve-se compreendê-la em uma perspectiva onde movimentar-se é entendido uma forma de comunicação com o mundo, que é constituinte e construtor de cultura, mas da mesma forma, possibilitado por ela. A corporeidade e o movimento vão além dos espaços e tempos, das aulas de Educação Física (BRACHT, 1997). Desta forma,

é necessário articular o conceito de cultura ao de pressupostos sócio filosóficos de uma educação crítica. Caso contrário, o termo cultura será usado unicamente como simples produto ao tratar as práticas corporais, e assim estaria em última instância reafirmando certa forma de escolarização do social. Se tomarmos a “cultura” a partir das teorias da Educação Física, meramente como objeto de ensino, estaremos desconsiderando as dimensões antropológica, relacional, dinâmica e, principalmente, a dimensão local da cultura, assimilada e/ou reinventada pelos seus sujeitos. Ou seja, o objeto de ensino seria planejado sem se pensar nos sujeitos em suas dinâmicas culturais complexas, contraditórias e multifacetadas (ALMEIDA JUNIOR e OLIVEIRA, 2007).

Assim, os saberes da Educação Física se tratam de uma ambiguidade por ser um saber de caráter duplo que se traduz em um saber fazer, ou seja, em um realizar que é corporal, mas também em um saber sobre este saber fazer que é corporal (BETTI, 1995 apud BRACHT, 1996). A Educação Física, enquanto área de conhecimento, assume as práticas corporais num processo de formação humana por meio do movimentar-se; que é tratado como uma forma de comunicação, uma linguagem com especificidade que como cultura habita o mundo simbólico (BRACHT, 1997), o que nos provoca pensar sobre a importância de se perceber a formação humana como totalidades humanas corpóreas (ARROYO, 2017). Afinal,

“(…) a pedagogia não foi estranha aos corpos, no entanto, tem dificuldade em enxergá-lo em sua totalidade, por isso, vive um processo de descorporalização, onde o corpo, passa a ser visto como um peso a se controlar para que mentes libertas voem atrás do conhecimento” (ARROYO, 2017).

A despreocupação com a dimensão corpórea do ser humano tem correlação com a redução do seu direito à educação. Posto isso, reconhecer os educandos como totalidades humanas corpóreas pressupõe uma forma mais integral de vê-los e acompanhar seus processos educativos formadores (ARROYO, 2017). Afinal, os movimentos corporais são gestos que expressam significados, que transmitem ao outro a nossa integridade; e, desde modo, o movimento não é algo simples. É pelo movimento que nos manifestamos, comunicamos, trabalhamos, sentimos o mundo e somos sentidos por ele (STRAZZACAPPA, 2001 apud OLIVEIRA 2020). Desta forma, vai além de recurso de linguagem, uma vez que mostra o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal (SILVA e DAMIANI, 2005). Por isso, é importante ter uma educação que valorize as práticas corporais sem desconsiderar as experiências dos sujeitos.

É deste modo que as práticas corporais devem integrar o componente curricular, implicando e auxiliando no processo de humanização por meio de uma consciência crítica. O que para Oliveira (2009) é uma contribuição importante para se pensar o universo da EJA é o fato de que as diversas práticas corporais comportam diferentes linguagens que se tornaram “chaves de leitura do mundo”. Uma ampliação das formas de linguagem que permitiria uma ampliação do diálogo dos sujeitos com a realidade e que, por sua vez, extrapola a simples aquisição do código escrito, tocando outras facetas da expressão humana como arte, dramatizações, jogos, brincadeiras, esportes, entre outras possibilidades. Isso traz uma concepção de corpo e movimento que implicam necessariamente contrapor a projetos e políticas públicas de educação de jovens e adultos de cunho filantrópico/assistencialista, cuja compreensão acerca da linguagem restringe-se à aquisição da base alfabética para mera execução de tarefas do cotidiano (OLIVEIRA, 2009).

Por isso, é necessária a compreensão e valorização das práticas corporais, tendo em vista que elas auxiliam em nossa compreensão e leitura do mundo. E as formas de ver o mundo dependem sempre de nossas experiências; que por suas vezes marcam os nossos corpos e compõem nossas histórias, numa tecitura caprichosa de laços e nós, construindo redes de conhecimento e de sujeitos, influenciando a cultura e suas formas de vida na sociedade (OLIVEIRA, 2020).

Segundo as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a dimensão da corporeidade, bem como outras (territorialidades/espço, do trabalho, da memória...) se constitui como dimensão formadora. Afinal, a dimensão corporal é aquela que precisa transcender a ideia de corpo aparente e ser entendida como corpo próprio, que abrange tanto a ordem material quanto cultural. Ou seja, é necessário entender o corpo vinculado ao sujeito que é indivisível, que vive o corpo e o mundo simultaneamente e se expressa por meio das vivências, da realidade humana, construída pelas ilimitadas possibilidades de relações do homem com o mundo. Ao dizer isso, conceber a EJA dentro de uma perspectiva de rompimento de valores hegemônicos significa pensar e propor trabalhos onde a corporeidade se apresenta em real experiência de corpo-sujeito.¹⁶

Em vista disso, o estudo busca evidenciar a importância que as práticas corporais têm para a formação humana, para o humano e o sentido que damos à condição humana, que

¹⁶ Informações retiradas do material: Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Edição 2016.

por sua vez se estabelece em diálogo com as experiências, em que o corpo imerso ao mundo compreende-se em experiências, que são manifestadas por meio do próprio corpo, que marca a nossa relação com o mundo, com o outro e com nós mesmos. Nesse sentido, este estudo não se realiza dentro de uma postura corporativista e de reserva de mercado da Educação Física Escolar, mas como uma necessária contribuição ao campo pedagógico, que inclusive não envolve pensar a Educação Física, mas sim, as práticas corporais a qual a Educação Física como área de conhecimento tematiza em suas diversas formas de codificação e significação. Assumindo tais reflexões é que busco mobilizar para a realização desta pesquisa a relevância das práticas corporais para a formação humana, tomando como proposta as noções de experiência e a importância do ato de narrar apresentadas por Benjamin, que articula a compreensão de memória também apontada neste capítulo. Assim, provocado pelas narrativas dos sujeitos que aqui foram investigados é que se estrutura a construção das seguintes categorias empíricas: **A vida e seus deslocamentos, Mundo do trabalho e Sentidos da escolarização**, as quais serão tratadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

COMPARTILHANDO HISTÓRIAS – CULTIVANDO EXPERIÊNCIAS

“Nasci no interior, norte de Minas, numa cidade que se chama Espinosa [...] mas, quando fiz quatorze anos deixei minha casa e a cidade onde morava (Nadir).”

Quando não houver caminho

“Logo que deixei minha cidade, vim para BH [se referindo a Belo Horizonte], mas não deu muito certo e precisei retornar à minha cidade, depois decidi tentar a vida em Governador Valadares, mas lá adoeci e tive que voltar para minha terra e agora há cerca de quatro anos estou de volta a BH, cuidando da minha saúde (Ubirajara).”

Mesmo sem amor, sem direção

“[...] pretendo terminar meus estudos (Nadir).”

“[...] quero um dia ter minha casa própria [...] (Ubirajara).”

“[...] quem sabe no futuro não faço enfermagem [risos] (Thais).”

A sós ninguém está sozinho

“eu tô cansada, mas não tô preocupada, porque aprendi com o tempo que a vida faz a gente fazer escolhas (Thais).”

É caminhando que se faz o caminho.

E com trechos das narrativas de Nadir, Thais e Ubirajara entrelaçados a fragmentos extraídos da canção *Enquanto Houver Sol*, da banda de rock Titãs, é que dou início a este capítulo.

A canção *Enquanto Houver Sol*, do compositor Sérgio de Brito, traz uma ideia otimista sobre a vida, sobre ter esperança e seguir em frente. É uma dessas canções atemporais que consegue se encaixar em diferentes momentos da vida, de forma a dialogar com as histórias e vida daqueles que a ouvem. Sabendo disso é que quero chamar a atenção para a passagem da música onde se diz: “*É caminhando que se faz o caminho*” - verso que nos ajuda a refletir ao considerar as histórias de vida a partir das experiências, pois, como nos remete nas próprias palavras do compositor, “o caminho só se faz ao caminhar”. O que nos leva a ideia de que se é preciso se deslocar, fazer escolhas e eleger caminhos para seguir caminhando.

Ao trazer tal reflexão, não quero dizer que exista apenas um caminho ou o caminho certo, afinal de contas, como nos disse Benjamin em seu ensaio, “Sobre o conceito de história”, o tempo não se faz de forma contínua e linear. Podemos ver isso no trecho apresentado logo no início do capítulo na fala de Thais, quando diz: “*eu tô cansada, mas não tô preocupada, porque aprendi com o tempo que a vida faz a gente fazer escolhas*”, o que nos fornece subsídios para entender que, assim como o tempo, a nossa vida não se constrói de forma linear no espaço-tempo, até porque é regida pelo mesmo.

É diante de tais concepções que este capítulo tem como objetivo elucidar as seguintes categorias empíricas: **A vida e seus deslocamentos, Mundo do Trabalho e Sentidos da Escolarização.**

A vida e seus deslocamentos

A primeira categoria que trataremos será: “A vida e seus deslocamentos” que, assim como todas as outras, surge do encontro com as narrativas dos sujeitos aqui investigados, que trançam em suas histórias pontos em comum. Um desses pontos é a busca por melhores condições de vida, em que, para isso, muitas vezes foi preciso deixar a família, a casa, a região ou mesmo a cidade onde viviam, para irem a lugares “onde a vida se constrói”, “onde se tem trabalho e moradia”, “onde a vida se realiza”. São esses

elementos que me remetem a duas grandes obras: o quadro dos *Retirantes*, produzido pelo artista brasileiro Cândido Portinari (1944), que aborda o tema da migração nordestina pelo Brasil, e o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1975), que retrata a trajetória de Severino, um andarilho que deixa o sertão em direção ao litoral em busca de uma vida melhor, mas que, no trajeto, vai perceber que toda vida requer um caminho, e que todo caminho dele mesmo se fabrica. Essas obras vão caracterizar essa busca que é a triste realidade de boa parte da população brasileira.



Retirantes, Cândido Portinari, 1975.

“Nunca esperei muita coisa,
digo a Vossas Senhorias.
O que me fez retirar
não foi a grande cobiça;
o que apenas busquei
foi defender minha vida
da tal velhice que chega
antes de se interar trinta;
se na serra vivi vinte,
se alcancei lá tal medida,
o que pensei, retirando,
foi estendê-la um pouco ainda.
Mas não sentir diferença
entre o Agreste e Caatinga
e entre a Catinga e aqui a Mata
a diferença é a mais mínima.”

(Morte e Vida Severina, MELO NETO, 2008, p 94).

Mas afinal de contas, a que ponto as trajetórias de vida desses sujeitos e seus deslocamentos interessam a um debate que visa falar sobre a corporeidade e suas manifestações? Para começarmos, é preciso ter em mente que todo homem e mulher que transita pela cidade não são seres desencarnados. São seres de corpo, seres corporificado se, seus corpos, estão sempre em cena com suas histórias, marcas, gestos, angústias, projetos e vidas. Pois, os corpos expressam identidades, relações de poder, questões éticas, estéticas e políticas complexas e multifacetadas (OLIVEIRA; NUNES, 2005; OLIVEIRA, 2009 apud OLIVEIRA 2011, p 193). É com esse enfoque que pretendo levantar questão sobre os deslocamentos e as trajetórias de vida de Nadir, Ubirajara e Thais.

A vida e os deslocamentos de Nadir

Nadir é uma mulher de cinquenta e sete anos, sendo que há quarenta e três anos mora em Belo Horizonte, boa parte deles, no bairro Bonsucesso, região Barreiro. Nadir, ao contar sua história, narra sobre a sua vinda para a capital em busca de trabalho e melhores condições de vida. Ao fazer tal relato, ela nos dá pistas de sua infância para entender os motivos e as razões que a guiaram a fazer tal escolha.

“Minha infância foi muito sofrida em questão de pobreza. Meus pais sofreram muito para poder sustentar a gente, sabe. Porque assim, comigo são 10 irmãos, é uma família grande. Agora você imagina uma pessoa do interior que não tinha emprego, não tinha nada para poder cuidar da família, para poder sustentar seus filhos. O meu pai. Não tenho vergonha de falar não, quebrava brita, essas de quebrar concreto. Meu pai fazia isso. Meu pai levava meus irmãos para trabalhar na pedreira, quebrar britas, também catava ferro velho como o ganha-pão. Era isso que ele fazia para manter a gente, então nisso aí, a gente passou por muitas situações difíceis. Brincar então, só se fosse de boneca de milho, porque não tinha dinheiro para comprar boneca e minha mãe não tinha como me dar. Então quando o milho dava espiga, às vezes, meu pai me dava para tirar e pode brincar de boneca.”

A última vez que Nadir esteve em Espinosa, seus pais ainda eram vivos, isso há mais de quarenta anos. Em tal ocasião ela estava com dezesseis anos de idade:

“da última vez que estive na minha terra, eu tinha 16 anos e já morava em BH, fui lá ver minha família, mas há anos não volto lá.”

Desde então, nunca mais retornou à sua cidade. Ela fixou de vez na capital, onde, posteriormente, veio a conhecer o pai de sua filha com quem foi casada por dois anos e depois se separou. Criou sua filha sozinha e somente anos mais tarde casou-se de novo.

Nadir é uma das filhas caçulas de seus pais, que tiveram dez filhos. Quando perguntada sobre seus irmãos, responde:

“Eu tenho um irmão que mora em Campinas, outro em São Paulo, São José do Rio Preto, em Aldeias. [...] mas aqui em Belo Horizonte, é eu e uma irmã. O resto está espalhado por aí. [...]; Mas, há tempos não os vejo; cada um foi tentar a vida em um lugar. Às vezes falo com um ou outro por telefone, mas é difícil. Hoje, o mais perto que eu tenho de uma família é minha vizinha, de quem sou muito amiga e quem sempre me ajudou muito com a minha menina desde quando ela era pequena.”

Ao me deparar a narrativas como as de Nadir, provoco-me a refletir: em que medida somos o que somos aos olhos de outros a partir do lugar ou espaço onde nos encontramos ou ocupamos? Em relação a isso, Milton Santos vai dizer:

“Pensamos, antes de tudo, que o espaço não é uma estrutura de aceitação, de enquadramento ou coisa que o valha, mas uma estrutura social, como as outras. Consideramos também que o valor do homem, assim como o do Capital em todas as suas formas, depende de sua localização no espaço [...] As condições “geográficas” são, indubitavelmente, condições sócias, porém de um tipo particular. O problema da dialética de classes, não há dúvida, sempre se acha presente, mas a diversidade (enorme) de situações espaciais de classe também constitui um problema. [...] Indivíduos que disponham de uma soma de capital, formação cultural e capacidade física equivalente, ocupados num mesmo tipo de atividade – para não falar senão dessas qualidades comuns – são, sem embargo, dotados de possibilidades efetivas sensivelmente desiguais, conforme os diferentes pontos do espaço em que se localizem” (SANTOS, 2007 apud OLIVEIRA, 2011 grifos do autor).

Diante de tal circunstância, é possível perceber um peso em relação ao fato de morar na capital ou morar no interior, que se apresenta na própria ideia de que a capital é o lugar onde a vida se realiza, o que se encontra no próprio imaginário dos sujeitos, e que é reforçado pelo próprio espaço social que ocupa.

“Cada homem vale pelo lugar que ele está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição” (SANTOS, 2007 apud OLIVEIRA 2011).

A vida e os deslocamentos de Ubirajara

Ubirajara tem 31 anos e há quatro anos mora em Belo Horizonte. Nasceu em uma cidadezinha chamada Rio do Prado, distrito de Palmópolis, cidade que também deixou em busca de emprego e melhores condições de vida. Ubirajara nos conta que sua trajetória para a cidade foi de muitas idas e vindas até a sua permanência. Sobre a cidade,

relata ainda mal conhecer, a não ser pelo pouco que vê, pela janela do ônibus, em seu trajeto de casa ao hospital.

“Há quatro anos voltei para BH com minha esposa e filho. Moro no bairro Barreiro de Cima, perto do hospital Júlia Kubitschek. Mas já tinha tentado a vida na capital antes, mas da primeira vez não deu muito certo. Agora voltei para ficar e cuidar da minha saúde, porque na minha cidade é tudo muito difícil, não tem muitos recursos.” Mas para falar a verdade não conheço muita coisa por aqui, até porque para você ir pra qualquer canto precisa ter dinheiro. Então eu mesmo não conheço quase nada de Belo Horizonte. O pouco que conheço é para o lado do centro e para o lado do NÉFRON em Contagem, onde por cerca de três anos e pouco fiz meu tratamento de hemodiálise. O que conheço é a praça onde se pega o trem, sei por que ali pegava o trem para Governador Valadares, onde também morei por um tempo. Mas, pontos turísticos mesmo eu não conheço. “Até ouço falar de alguns que tenho vontade de ir, como: o mirante, a serra do Rola- moça e parque municipal que fica ali no centro, mas que só vejo pela janela do ônibus, que me leva de um ponto a outro pela cidade.”

Sua narrativa também nos revela que a busca por melhores condições de vida está também atrelada ao direito e à qualidade da vida.

“Lá na minha cidadezinha não tem muito recurso. Lá não tem nem aquelas ambulâncias de UTI. Às vezes as pessoas morrem por falta de assistência, porque não conseguem chegar a um hospital. Lá é assim: é tudo muito distante.”

Como nos sugere as próprias narrativas de Ubirajara, ao mencionar aspectos da infraestrutura, produtos e serviços da cidade grande. Quando comparados ao campo, eles revelam um status, onde se comporta outra centralização de práticas sociais, produtos e serviços que, diferente de outras regiões, lhe conferem certa autonomia. Aspectos que dialogam com a luta contra aquilo que Kowarick (1979) chamou de “*Espoliação Urbana*”, que se caracteriza por meio da luta por políticas dignas de moradia e de bens de consumo coletivo, como escolas, saneamento básico, transporte, saúde e, entre outras, espaços/equipamentos e práticas de lazer. Tudo isso nos exige pensar sobre como esta cidade se coloca para estes trabalhadores e como ela os posiciona em uma dada relação territorial.

A vida e os deslocamentos de Thais

“Até meus 11 anos, fui uma favelada, morava numa favela chamada Vila do Marmiteiro.”

Thais nasceu em Belo Horizonte, mas é filha da classe operária. Ela viveu boa parte da sua infância em uma comunidade chamada Vila do Marmiteiro, que segundo ela “poucos sabem que existiu. ” A esse respeito, Oliveira (2019), nos propõe a seguinte

análise: ao buscar a palavra periferia no dicionário, encontraremos termos que nos remetem a tudo que se encontra nas margens, aos arredores de um dado centro, no subúrbio. Termos que evidenciam, no dicionário, palavras como: marginais e suburbanos. Palavras que muitas das vezes são usadas de forma pejorativa para designar posições de sujeitos (especialmente jovens negros) que residem em áreas periféricas dos espaços urbanos; lugares marcados pela pobreza e falta de segurança. Oliveira (2019) ressalta que o mesmo não ocorre com condomínios de luxos construídos distantes de centro urbanos.

A expressão “periferia”, usada para reconhecer espaços como vilas, favelas e aglomerados, carregam um forte estigma, de segregação e preconceito por serem áreas que nos remetem, por um lado, às áreas marcadas por problemas de segurança pública, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência doméstica; e, por outro lado, à ideia da falta e de carência, como moradias inacabadas e/ou em área de risco, ausência de infraestrutura – ausência de saneamento básico, aruamento irregular, problema de segurança alimentar e nutricional (OLIVEIRA, 2019).

“A vila do marmiteiro era uma favelona que ia da onde era o Galba Veloso até o Padre Eustáquio, era uma favelona imensa de grande. Ela ficava onde é hoje Coração Eucarístico, próximo à Via Expressa.”

Thais passou parte da sua infância naquela comunidade e viu sua vida mudar quando seu pai recebeu o pedido de desocupação das terras. Segundo ela, na época, devido ao tempo de uso, seu pai conseguiu receber uma indenização, que fez com que conseguissem comprar um terreno na região do Barreiro. Thais ainda nos revela o processo de transformação que a cidade sofreu e que ela presenciou enquanto moradora da comunidade.

“Você não vai acreditar, eu vi a construção do metrô, na época que ainda estavam cavando a terra, para fazer a construção da Via Expressa e do metrô, eu estava lá, vi tudo lá de cima [se referindo ao morro onde morava localizado na Vila do Marmiteiro].”

O presente relato nos evidencia a situação de moradia/ocupação, uma realidade de boa parte da população brasileira que se dá devido ao processo de organização do território urbano a partir da configuração centro e periferia, cuja lógica se estrutura a partir de uma condição e posição da classe social. Mediante a isso, Kowarick (1979) vai denominar tal laboração como fruto da espoliação urbana, que segundo o autor está relacionada ao alto grau de exploração e extorsão que opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo e que se apresenta como serviços necessários para a subsistência dos sujeitos. A esse respeito, o autor traz:

“Principalmente nas cidades, o “problema” habitacional está diretamente atrelado ao fornecimento de bens de consumo coletivo, no qual a ação do Estado tem ganho crescente importância, pois os investimentos públicos são cada vez mais responsáveis por este componente também básico da força de trabalho. Não sem menor importância no “problema” da habitação está a questão da terra, cuja adequação atrela-se à existência de uma infra-estrutura de serviços. Portanto, os investimentos públicos também sob este ângulo aparecem como fator determinante no preço final das moradias, constituindo-se num elemento poderoso que irá condicionar onde e de que forma as diversas classes sociais poderão se localizar no âmbito de uma configuração espacial que assume, em todas as metrópoles brasileiras, características nitidamente segregadoras” (KOWARICK, 1979, apud OLIVEIRA, 2011).

Hoje, moradora da região Barreiro, Thais conta que antes mesmo de se estabilizar na região chegou a morar em Contagem. Naquele momento, a mudança veio devido ao seu casamento e por ser a região onde seu esposo trabalhava. No entanto, com o fim do casamento, sendo mãe de dois filhos e tendo que trabalhar em horário integral, viu-se na condição de retornar à casa de seus pais, onde hoje tem um barracão nos fundos.

“Minha irmã após ver a dificuldade que eu estava passando para criar meus dois filhos sozinha me convidou para voltar para a casa dos meus pais, e eu voltei, com a cara e com a coragem né e com os dois meninos pequenos. E fui aos poucos construindo o barracão que moro hoje aqui no fundo do lote da minha mãe. Mas não tinha outra saída, eu saía muito cedo e voltava muito tarde e não tinha com quem deixar meus meninos.”

“Eu saía de casa às 5 horas da manhã e ficava até de noite na rua, chegava em casa e ainda tinha que cuidar das crianças. Era assim, todos os dias; chegou um ponto que tive que troca o dia pela noite para poder cuidar deles, pegava aquele ônibus lotado no horário de pico, chegava no centro da cidade e por lá ficava das 22h às 5h da manhã, para depois fazer todo o deslocamento de novo para chegar em casa e levar os meninos para a escola.”

O processo de luta por melhores condições de vida está diretamente relacionado à busca por melhores condições de trabalho e moradia, o que cria a necessidade de grandes deslocamentos dos trabalhadores aos centros urbanos, o que Raquel Rolnik (2002 apud OLIVEIRA, 2011) vai dizer que: tem acarretado em um caos no processo de circulação. Isso, porque uma vez que a cidade se encontra dividida entre aqueles que muito têm e os que nada têm. Assim, não resta outra solução senão a do deslocar daqueles que menos têm em direção àqueles que possuem melhores condições de vida, tendo em vista que é lá o lugar onde se encontra as melhores oportunidades. Um processo que a autora exprime como sendo de efeitos nefastos para as cidades, que alimenta a cadeia que denominou como urbanismo de risco, atingindo as cidades como um todo. Ao concentrar todas as oportunidades em um fragmento da cidade e estender a ocupação a periferias precárias e cada vez mais distantes, esse urbanismo de risco vai acabar gerando a necessidade de levar multidões para esse lugar para trabalhar, e devolvê-las aos seus bairros ao fim do

dia, o que Oliveira (2011) caracterizou como “*movimento pendular*, no qual os deslocamentos transitam numa lógica a qual se reduzem ao trajeto de casa para o trabalho e do trabalho para a casa”. Perante o exposto, podemos notar que as trajetórias de vida e seus deslocamentos vão se correlacionar ao que Lefebvre (2006) atribuiu como característica do espaço urbano. O urbano é como uma potencialidade, uma forma na qual se encontram e se reúnem todos os elementos da vida social, desde os frutos da terra até os símbolos e as obras ditas culturais, manifestando-se como exigência de encontro, de reunião e de informação. Desse modo, o deslocamento não pode e nem deve ser tratado como um ato meramente funcional, mas sim como um espaço-tempo onde a experiência se constrói, ou seja, um espaço-tempo que participa da formação dos sujeitos, mediante seus usos e suas apropriações (LEFEBVRE, 2006). Todavia, o autor nos faz um alerta em relação à cidade moderna. Ele enfatiza que a cidade de hoje tem seu movimento de urbanização na modernidade que está necessariamente vinculada à industrialização e à predominância do valor de troca sobre o valor de uso, distinta da cidade antiga e da cidade medieval.

Fato que nos ajuda a identificar como a cidade de hoje e o espaço urbano são marcados pela concentração de pessoas, presença em múltiplos graus do anonimato, e em processos de divisão do trabalho, marcados pelo fenômeno da industrialização e a predominância do valor de troca sobre o valor de uso (LEFEBVRE, 2006). Em consonância a isso, Lefebvre (2006), traz a cidade enquanto obra inserida no campo do valor de uso, mas enquanto produto inserido no valor de troca, o que infere uma condição de obra sobre uma condição de produto, onde o primeiro tem o caráter de atividade criadora que permite a fruição pelos sujeitos, situando-se como valor de uso. Já o produto encerraria a dimensão da mais-valia e do lucro, do fetichismo das mercadorias, situando a cidade neste caso como puro valor de troca.

Mundo do trabalho

A categoria “mundo do trabalho” surgiu devido à condição de educandos trabalhadores e de suas identidades sociais e políticas, representada na condição de trabalhadores. Por isso, devem ser reconhecidos como sujeitos de direito, em que o primeiro direito pelo qual lutam é o direito ao trabalho. Afinal, o trabalho é determinante em seu viver, sobreviver e de suas identidades coletivas, em suas leituras de si e do mundo (ARROYO, 2017). Como veremos adiante nos relatos de Nadir, Ubirajara e

Thais, ambos apresentam uma relação com o mundo do trabalho, advindo de uma busca a por melhores condições de vida.

Mundo do trabalho – Nadir

Nadir é uma mulher de 57 anos de idade que desde seus 14 anos sempre trabalhou como empregada doméstica. No entanto, boa parte da sua experiência tem sido em casa de família. Ela nos conta sobre outra de suas experiências;

“Você acredita? Cheguei a trabalhar em um asilo de idosos. Nossa, lá era uma loucura [se referindo ao excesso de trabalho]”

Hoje Nadir trabalha em uma creche perto de onde mora, mas presta serviços esporádicos.

“Hoje, por conta da pandemia que estamos vivendo, quase não trabalho, a não ser às vezes quando a dona da creche aqui perto de casa me pede para ir fazer uma faxina. Mas é complicado, porque não é nada certo, eles chamam quando querem. Mas torço para que quando esse período passar eu possa ficar lá”.

“Eu trabalho desde meus 14 anos. Desde quando eu e a minha irmã viemos para Belo Horizonte trabalhar em casa de família, só que na época viemos para ficar na casa das pessoas, então dormíamos lá, mas isso não era bom, porque acabavam explorando um pouco da gente, né. Mas dou Graças a Deus, porque nunca faltou emprego”.

Apesar de ter começado a trabalhar muito nova, Nadir ainda não se aposentou:

“Eu não consegui aposentar ainda, faltam ainda sete anos para serem pagos. Mas assim, já era para ter conseguido meu INSS, só não consegui porque trabalhei para uma família que não pagava e eu não sabia disso. Só fui saber quando sai. Olha para você, o pior disso, é que na época que eu engravidei eu trabalhei para eles até o último dia para ganhar minha filha. Trabalhei direto, a gravidez inteira, até subindo escada para poder limpar vidro. Difícil né! E o pior que não posso fazer nada, agora tenho que ir pagando, se não, não consigo me aposentar”.

Em relação ao seu trabalho, Nadir nos dá sua percepção sobre o que as pessoas acham do serviço que ela presta;

“Todos acham fácil trabalhar como eu trabalho, mas não sabem o que é preciso passar. É preciso ter muito jogo de cintura para fazer as coisas como as pessoas pedem”.

Nadir é diarista desde sua chegada a Belo Horizonte, e de lá para cá o mundo do trabalho de Nadir foi regido por inúmeras experiências - estas que estão vinculadas às suas passagens por várias casas, famílias, lares e lugares. No entanto, sua permanência e tempo estão sempre submetidos às necessidades daqueles que solicitavam seus serviços e à sua própria jornada de trabalho, que não termina ao fim de uma diária, pois, logo outra

se inicia, ocasionando em uma condição de vínculo não empregatício; acarretando em trabalhos temporários e uma precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas.

Referente ao exposto, Ricardo Antunes (2006), traz que, para as mulheres, além de uma precarização e muitas vezes a informalidade do trabalho remunerado (como é o caso de Nadir), este também é marcado por toda uma jornada de trabalho doméstico, na qual se criam, nessa esfera de trabalho, não diretamente mercantil, condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, de seus filhos, filhas e as de si própria.

“Considerar o trabalho doméstico e assalariado, remunerado e não remunerado, formal e informal, como sendo modalidades de trabalho, implica um alargamento do conceito de trabalho e a afirmação da sua centralidade. Se o emprego assalariado retrai-se, a atividade real do trabalho continua a ter um lugar estratégico nas sociedades contemporâneas.” (HIRATA, 1993 apud Oliveira, 2011)

Mundo do trabalho – Ubirajara

Ubirajara desde muito cedo conhece a realidade do trabalho:

“Desde criança que eu sempre trabalhei batendo bloco; na adolescência carregando areia, batendo areia em caminhão; depois: de ajudante de pedreiro, ajudante de eletricista e tudo que você pensar. Já trabalhei também em supermercado e em uma empresa daquele povo que fica capinando a rua, com aquela roçadeira. E até de jardineiro”.

Segundo ele, no interior é assim:

“quando onça róia unha você tem que trabalhar.”

Hoje, desempregado e afastado pelo INSS, ele nos conta que quem mantém a casa é sua esposa. Até por isso, eles não têm saído.

“A gente não sai, até porque pra tudo que você vai fazer precisa ter dinheiro e é tudo tão caro, que ficamos mais em casa!” “Afinal, o que ela ganha não dá pra fazer muita coisa, principalmente cuidando da dispensa da casa quase que sozinha.”

Ubirajara relata que não vê a hora de voltar ao trabalho para poder cuidar de sua família.

“Logo quero voltar a trabalhar; nunca pensei que ficaria assim! [se referindo à condição de transplantado e desempregado].”

Apesar de não gostar da situação a qual se encontra hoje, Ubirajara sabe que tem que aguardar a autorização pelo SUS (Sistema Único de Saúde) para voltar a trabalhar. Enquanto isso, ele tem dado continuidade aos seus estudos e feito cursos preparatórios

ofertados pelo governo, visando retornar ao mercado de trabalho. Tal análise nos permite refletir sobre os papéis ainda reforçados por nossa sociedade a respeito do que seria a função do homem e função da mulher dentro do espaço familiar. Perante a isso, Sarti (2005) vai dizer: ainda está introjetado e reproduzido na sociedade o papel do homem como provedor da família. E quando a manutenção se torna função da mulher, esta não é vista como chefe de família, a menos na ausência de um marido (SATRI, 2005).

Cumprir o papel masculino de provedor não se configura, de fato, um problema para a mulher, acostumada a trabalhar, sobretudo quando em precisão; para ela o problema está em manter a dimensão do respeito, conferido pela presença masculina. Quando as mulheres sustentam economicamente suas unidades domésticas, podem continuar designando, em algum nível, um ‘chefe masculino’. Isto significa que, mesmo nos casos em que a mulher assume o papel de provedora, a identificação do homem com a autoridade moral, a que confere respeitabilidade à família, não necessariamente se alteram (SATRI, 2005).

Mundo do trabalho – Thais

Thais hoje, desempregada, nos conta que trabalhava por conta própria como cuidadora de idosos - isso até pouco tempo atrás, mas com a pandemia se viu obrigada a parar.

“Eu tô desempregada na verdade, mas eu cuido de idosos. Eu passo a noite com eles no hospital, essas coisas, mas agora está meio difícil né, por conta dessa pandemia. Aí até eu tô recusando trabalho, porque estou com muito medo de andar pela rua afora.”

Ela nos relata que antes da sua experiência como cuidadora de idosos chegou a trabalhar em vários lugares, isso desde muito nova, o que lhe permitiu uma gama de diferentes experiências no mundo do trabalho.

“Comecei a trabalhar com os meus 16 anos de idade como babá; depois trabalhei mais de 17 anos como gari no centro da cidade. Saía do Barreiro pegava ônibus e ia parar no centro da cidade todos os dias; nesta época já tinha meus filhos. Então saía de casa às 5 horas da manhã e ficava até de noite na rua, chegava em casa e cuidava de menino. Depois, por precisão do destino tive que mudar, porque os meninos já estavam ficando mocinha e rapazinho e eu não estava dando conta de cuidar da maneira como eu queria. Aí precisei mudar o meu horário de serviço para a noite; pegava serviço às 22 horas e só largava às 5 horas da manhã. Isso era todos os dias a noite inteira e olha que tinha que chegar em casa levar os meninos para escola e organizar as coisas em casa.”

Sobre sua experiência como gari, ela nos revela que sua saída se deu devido à sua condição enquanto mulher. Explica:

“Sabe essa lei que existe hoje em dia, caso a mulher fique grávida, onde ela pode ficar seis meses em casa, de resguardo. Então, um belo dia meu supervisor da noite, lá dessa empresa onde eu trabalhei, ele fez uma reunião

com a gente [se referindo às empregadas mulheres], e informou que se o governo decretasse essa lei, ele teria que mandar a gente embora, porque a firma não teria condições de nos manter em casa, caso alguém engravidasse; não deu outra, com a lei, a firma dispensou todas nós.”

Hoje, ao dizer sobre do acontecido, Thais se revolta, pois hoje entende que era seu direito, mas diz que na época deu razão para a empresa. Ainda que naquela altura já era “mãe solteira”.¹⁷ Após o acontecido, Thais ficou um bom tempo desempregada, mas segundo ela foi graças ao dinheiro da pensão dos filhos que conseguiu sobreviver.

“Depois, fiquei um tempo parada; naquela época meu marido ainda pagava pensão, então eu tinha como conseguir sustentar os meus filhos. Mas depois, eu fui trabalhar na APAE e fiquei na paz durante cinco anos. Até que decidi que iria cuidar de idosos.”

Quando perguntada o que a levou a escolher trabalhar com idosos, Thais responde que para além da experiência com a APAE e do programa Casa Lar, por onde passou, na época da prefeitura, quando trabalhou como gari, ela fez um curso de cuidadora ofertado pela própria prefeitura. Diante desses preceitos, ao analisarmos nos termos de Antunes (2006), o autor vai dizer ser tudo isso consequência do capitalismo; um sistema tridimensional, que envolve capital, trabalho e Estado. Comendadores metabolicamente são reprodutores do discurso do trabalho como valor de troca a partir do capital, o que leva a tendência decrescente do valor de uso das coisas e a uma nova perspectiva relativa à classe trabalhadora e/ou do proletário: a classe-que-vive-do-trabalho, que engloba exatamente todo um corpo social que estabelece suas relações conforme esse sistema de metabolismo social do capital na aglutinação da esfera pública e privada, que contraditoriamente homogeneiza e fragmenta tais esferas (ANTUNES, 2006).

Dessa forma, há no capital um processo de subjetivação que qualifica e hierarquiza as diferenças, as subjetividades, portanto é ele, diferente da subjetivação em si, pois é nesse processo que a verticalização das subjetividades se manifesta e dificultam os mecanismos de coletividade, o que favorece as tendências das metamorfoses do mundo do trabalho, onde o indivíduo forja uma subjetividade ao encontro das suas relações de trabalho; como no caso da qualificação profissional e da extensão dessas relações ao seu cotidiano (ANTUNES, 2006).

¹⁷ O termo “mãe solteira” foi mantido com o objetivo de evidenciar a fala de Thais. No entanto, se tem plena compreensão que tal termo caiu em desuso; sendo ressignificada pelo movimento feminista como “mãe solo.” Tendo em vista, que estar ou não em um relacionamento com um (a) parceiro (a) não quer dizer necessariamente compartilhar a difícil missão de ter e cuidar de filho.

Ainda em relação ao direito à cidade do ponto de vista do gênero feminino, Antunes (2006) vai dizer que, na maioria das vezes, esse acesso está paradoxalmente relacionado à localização das casas onde prestam serviço. Corroborando com o exposto, Oliveira (2011), em seu estudo *“Por entre percursos e narrativas a experiência formativa dos deslocamentos urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte”* desenvolvido com educandos/as da EJA, analisa os trajetos e percursos e constata que, deslocamentos como os de Thais e Nadir são sancionados por suas vidas privadas e domésticas, processo que chamou de “pedagogia da reclusão”, em que o acesso feminino da cidade passa a ser encontrado na localização das casas onde seus trabalhos acontecem.

A “presença feminina no mundo do trabalho nos permite acrescentar que, se a consciência de classe é uma articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, que vivem uma situação particular no processo produtivo e na vida social, na esfera da materialidade e da subjetividade, tanto a contradição entre o indivíduo e sua classe, quanto aquela que advém da relação entre classe e gênero, tornaram-se ainda mais agudas na era contemporânea (ANTUNES, 2006 apud OLIVEIRA, 2011).”

Sentidos da Escolarização

Historicamente, o significado da escola na sociedade de classes se configura com um duplo sentido. Essa duplicidade se evidencia na relação entre escola e trabalho. Em verdade, antes da divisão da sociedade em classes não havia separação entre essas esferas da prática social, a educação era identificada plenamente com o próprio processo do trabalho (SAVIANI, 2007), o que nos leva a constatar que a industrialização, consequente ao capitalismo, tem forte influência na construção social da escola e em sua estruturação, pois, ao mesmo tempo em que a escola transmite saberes e conhecimentos, está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (VINCENT, et al; 2001). Assim, nota-se necessário compreender que as mudanças para a educação se deparam com a manutenção de uma forma escolar sedimentada, que deu permanência histórica à escola e que começou a se instituir muito antes, no momento em que se instaurou um lugar e um tempo específico para que as relações pedagógicas acontecessem; um espaço fechado e ordenado para a realização dos deveres, dentro de um tempo cuidadosamente regulado - a escola. Proporcionando:

“A constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim (VINCENT, 2001 p34).”

O que passa a reger toda a vida de modo a constituir uma categoria particular de sujeitos distintos dos outros tantos sujeitos sociais, que seriam suscetíveis de um “tratamento particular”: a educação escolar. Enquanto que, antes, o aprender se realizava por ver, fazer e ouvir dizer, fosse camponês, artesão ou nobre; quando o aprender não era distinto do fazer (VINCENT, et al; 2001).

Para Saviani (2008b), se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho “do fazer”, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários dos meios de produção. Para o autor, é diante desse cenário que a escola surge, como meio de educar aqueles que não o fariam mais durante o processo de trabalho. Ir à escola significaria, dentre outras coisas, ter acesso ao saber sistematizado; o que permitiria um empoderamento social.

Mesquita (2010) ressalta que mesmo o proletariado tendo acesso à escola, seriam os grupos dominantes que limitariam a função social e o papel que a educação e a escola iriam desempenhar na formação destes trabalhadores. Desta forma, ao mesmo tempo em que se propiciaria o acesso aos trabalhadores, restringiria o conhecimento. Conhecimento que, segundo (Arroyo, 2007), é direito e condição humana de todo o cidadão. Assim, essa categoria se apresenta no sentido de esclarecer como o direito a uma vida justa está vinculado ao direito à educação; que pressupõem o próprio direito de serem reconhecidos como humanos. Onde o primeiro direito humano é a vida, e a vida justa. Por isso é preciso ter em mente que seus caminhos passam por recuperar sua humanidade roubada, começam antes mesmo do acesso a escola, assim como também antes mesmo da volta à EJA; vem de longe, vem dos seus coletivos sociais, raciais, sexuais, resistentes. Tudo isso enfatiza a necessidade de abrir espaços e tempos para que narrem suas histórias, de modo a romper com a ideia que são aqueles que não aprenderam os conhecimentos escolares no tempo dito como “regular”, desconsiderando toda e qualquer tragédia de vida (ARROYO, 2017), quando na verdade, o que se deve é respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, sobretudo os das classes populares que chegam à escola com os saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 2002).

Desse modo, tem-se a necessidade de conhecermos a construção histórica do direito ao conhecimento, por fazer parte da tensa história do reconhecimento de que grupos sociais que merecem serem reconhecidos como sujeitos de direitos, especialmente de direito ao conhecimento, rompendo com uma organização de sistema escolar que não valoriza o

conhecimento produzido e acumulado por seus sujeitos (ARROYO, 2017), o que estaria exilando em andares inferiores as histórias como as de Nadir, Thais e Ubirajara.

Nadir – Sentidos da Escolarização

Nadir, que recentemente acabou de concluir seu ensino fundamental; compartilha suas idas e vindas com a escola.

“Quando morei no interior, lá estudei até o 3º ano, mas não consegui passar para o 4º ano.”

“Já na capital, até voltei estudar por um tempo, mas logo me afastei porque engravidei da minha menina.”

Quando perguntada sobre a gravidez e o processo de escolarização, ela nos conta que nunca chegou a ir para a escola grávida, pois, assim que soube, decidiu largar a escola, o que piorou com o nascimento de sua filha, pois, devido à rotina pesada, viu-se desanimar e decidiu não voltar à escola.

“Só agora, depois de velha com meus 57 anos de idade é que fui conseguir terminar meu ensino fundamental; isso depois de fazer a EJA lá no POEINT [Escola Polo de Educação Integrada].”

Hoje, Nadir se encontra matriculada e na véspera de iniciar o ensino médio em uma escola próxima de sua casa, mas como todos nós, ela também enfrenta os impactos de uma pandemia global, o que a preocupa, pois não quer desanimar novamente e deixar de terminar seus estudos. Assim, mesmo alegando dificuldade e achando que pouco tem ajudado, encontra-se aguardando o retorno das aulas enquanto se “vira”, termo usado por ela ao se referir ao ensino remoto que vem sido ofertado.

Ainda sobre suas lembranças a respeito da escola, Nadir revela ter sido uma criança bagunceira e que pouco gostava de estudar. Segundo ela, sente falta das bagunças que fazia. A esse respeito, relembra o caminho que fazia de casa até a escola, o nome de sua professora e de uma de suas peripécias.

“Lá no interior, olha pra você ver, da minha casa até a escola era uma distância grande, grande mesmo; a gente andava muito para chegar à escola. Mas de manhã ainda era bom, mas à tarde por volta de meio dia, a gente andava e andava e não chegava em casa, isso naquele calor todo, aquele lugar era um forno. Além disso, não tínhamos merenda e íamos embora com fome. Recordo agora até da tia Etelvina [professora], ela ficava danada, porque como ela nos acompanhava, ela via quando eu jogava o caderno para o auto e corria. Ah eu era terrível!”

“Lá a escola mesmo era uma sala, um cômodo, uma salinha pequena, parecida com essa que eu to aqui [referindo à cozinha de sua casa].”

“Mas ir à escola era bom, eu me divertia muito, brincava de amarelinha, pique esconde e outras. Isso quando não estava de castigo atrás da porta (risos...).”

Ao aprofundar na trajetória de vida e de escolarização de Nadir, vamos aos poucos entendendo a vida que ela deixou para trás, as saudades e angústias que ainda hoje a acompanham. Momentos que estão ligados ao caminho que ela fazia de sua casa à escola, das paredes da sala de aula, das gargalhadas e brincadeiras que fazia e dos puxões de orelha que tomava da sua professora. Da oportunidade de voltar a estudar, da escolha por largar e se dedicar à sua gravidez ao notar que, ao ter sua filha, novas escolhas a afastariam dos estudos. Mas, também a compreensão do retorno aos estudos e dos passos que avançou, e o receio de não conseguir ainda seguir, o que reforça o entendimento de que, na maior parte das vezes, os educandos da EJA têm suas trajetórias escolares roubadas, interrompidas, não por eles, mas pela necessidade de trabalhar, ajudar na casa, no sustento de sua família - necessidades que vêm antes mesmo da escolarização (CORTADA, 2013).

Ubirajara – Sentidos da Escolarização

Ubirajara que, como Nadir, recentemente terminou seu ensino fundamental, garante que pretende continuar estudando e se “atualizando”. Afinal,

“Hoje em dia, você tem que estudar fazer curso, afinal, tudo é curso, é atualização, então a gente tem que se atualizar. Eu mesmo, que estou transplantado e encostado, em processo de reabilitação, não tô parado, tô fazendo cursinho para trabalhar como porteiro. Mas sei que primeiro tenho que terminar o ensino médio, para conseguir arrumar um bom trabalho. Se não fica difícil, ainda mais hoje em dia.”

O termo “atualizando”, empregado por Ubirajara, em sua narrativa, apresenta-se quase que de forma neoliberal, em que se subentende que só você é o único e responsável pelo seu futuro. Tratando especificamente do seu retorno aos estudos, Ubirajara usa a seguinte expressão: “é como retomar a vida do zero”. Como quem dissesse ser essa uma nova chance. Como se fosse possível quase que um *reset*, como esses que damos em determinados aparelhos eletrônicos, a fim de reiniciá-los, mas que também transfere a ideia da busca de algo que um dia ficou para trás e que hoje tem-se a possibilidade de conquistar.

“para mim foi uma maravilha. Foi voltar a minha vida do zero. Foi uma conquista poder voltar a estudar. Pois, quando parei, acho que não pensei direito.”

Ao expor os motivos que o levaram a deixar a escola, Ubirajara deixa transparecer que pior do que ser reprovado e ter que refazer todo um ano escolar, era ouvir os comentários das pessoas, e perceber a ausência de seus amigos.

“Na época que morei no interior, estudei numa escola chamada Escola Estadual Dois de Abril. Foi lá onde comecei a estudar e fiz até a oitava série, porém incompleta. Lembro de um professor de história que eu reclamava [...] esse professor foi quem me reprovou, isso por causa de meio ponto. Foi assim: como fiquei devendo meio ponto, tive que ir para a recuperação, e isso meio que foi me desanimando, porque eu adorava a escola. Lá era bacana demais e a gente se divertia bastante. Adorava ficar com meus amigos no intervalo conversando e jogando bola. Mas acabou que eu e alguns amigos pegamos recuperação com esse professor e tínhamos que fazer a prova final. Todos nós fizemos, mas eu fui o único que não passei, e aquilo era humilhante. Não agüentei aquela sensação de ficar para trás, então larguei a escola para começar a trabalhar.”

Em relação aos tempos e espaços escolares, Miguel Arroyo, em sua obra *Imagens quebradas*, vai evidenciar que a escola passou a ser mais um espaço de ocupação, de convívio e de sociabilidade. Sociabilidade que é um dos traços mais fortes dos grupos juvenis, o que pressupõe um valor para esse território que é a escola, como quem dissesse das condições desse espaço para a formação das identidades e experiências (ARROYO, 2004). Essa relação nos traz elementos para compreender que os espaços e tempos escolares se fazem para além do espaço-tempo dos saberes anunciados. Faz-se por meio da comunicação, interação e troca de experiências uns com os outros.

Ainda em consonância aos tempos, espaços escolares e a organização desse ambiente, tendo como referência os tempos escolares na Escola Plural, eles se pautariam nas ideias de continuidade e flexibilidade, onde a ideia de continuidade parte do pressuposto de que o processo de formação humana se encontra em diferentes dimensões, inclusive, a afetiva, emocional e corporal, o que romperia com a rigidez e fragmentação dos tempos e espaços escolares para além dos tempos e espaços da sala de aula, de modo que demais espaços da escola e também fora dela ganhassem significados ainda maiores no processo de formação humana (BELO HORIZONTE, 2000 apud OLIVEIRA, 2003).

“Nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome das precedências das series, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem de classe, de gênero, de raça, de cultura (BELO HORIZONTE, 1994, apud Oliveira, 2003).”

Conceber determinada visão dos tempos e espaços escolares, como afirma o próprio projeto político pedagógico que deu voz à proposta do modelo de uma Escola Plural, promoveria, segundo autores do documento, uma menor exclusão das camadas populares do direito à educação, gerada pelos mecanismos de evasão e repetências

(BELO HORIZONTE, 2000). Assim, em relação ao que teria impulsionado Ubirajara a voltar aos estudos, como analisado anteriormente, enquadra-se uma visão quase que de salvação por esforço próprio do que ainda se pode fazer, mas não podendo fazer da forma como antes, devido aos problemas com sua saúde, o que difere de uma ideia freiriana, cujo objetivo maior da educação é conscientizar o educando. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidos e agir em favor da própria libertação.

Hoje, Ubirajara, que está matriculado e pronto para começar o ensino médio, vê-se preocupado com a sua formação, tendo que fazê-la diante da tela do celular.

“No último ano, tive que dar um jeito, porque com a chegada da pandemia eu não podia ir à escola, mas era diferente [...], agora é tudo novo, outra escola, outros colegas, é tudo mais complicado.”

Qual foi a última vez que nos deparamos com uma educação que fosse de “comum” a todos? Com portões fechados e alunos distantes da sala de aula por conta da pandemia, estudantes do mundo inteiro vivenciaram o cancelamento das aulas presenciais, o que parece ter sido a primeira lição que a pandemia nos trouxe, a “homogeneização” do processo de escolarização. No entanto, todo esse processo de paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais, o que culminou em uma segunda lição, a da precarização do ensino, tendo vista que nem o governo, o estado, a escola e os professores estavam preparados para desenvolver tal trabalho. Toda essa problemática esbarra em outro ponto da fragilidade educacional, a individualização. *A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades que demarcam nossa sociedade e do quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento à educação* (COLEMARX, 2020 grifos meus).

Thais – Sentidos da Escolarização

No caso de Thais, sua história perpassa outros caminhos para além dos apresentados anteriormente. Seu embate com a escola se dá pelo próprio processo de escolarização, o que vai repercutir nas escolhas e trajetórias de Thaís.

“Eu estudei no Polivalente por muito tempo. Mas infelizmente tive uma história muito desagradável no que se refere à escola. Não gosto nem de passar perto dele. Acho que por isso voltar a estudar foi tão difícil para mim. Talvez por isso, só voltei depois de velha, com meus 53 anos de idade.”

“Sabe, quando penso no que aconteceu, fico chateada comigo mesma, por não ter naquele tempo a cabeça que tenho hoje. Para você ter uma ideia, por muito

tempo fiz questão de deixar e ir buscar meus filhos na porta da escola. Só parei porque quando eles já eram adolescentes, isso porque eles começaram a reclamar. Tudo por causa daquele professor. [se referindo ao seu professor do tempo do Polivalente].”

Ela relata, assim como qualquer aluno, que já teve professores bons e que ainda sente saudades, mas também professores “como esse dito cujo” [se referindo ao seu antigo professor]; que para ela foi o responsável direto por ela perder a vontade de estudar e até mesmo de frequentar a escola.

“Esse professor que te falei, tinha uma marcação tão grande com as meninas que a gente ficava até sem graça de fazer aulas na quadra. Isso porque a quadra ficava de frente para uma das salas onde ele dava aula; e às vezes víamos ele olhando para a quadra. Ele tinha capacidade de ficar olhando pela janela a gente fazendo ginástica. E naquela época tínhamos que usar short apertado e blusa larga. Então na maioria das vezes a gente se escondia. O Professor de quadra não entendia nada, achava que éramos preguiçosas, que não gostávamos das aulas dele. Mas é porque tínhamos tanto medo, que não contávamos nada. Sou de um tempo que o professor se achava Deus. Então só fazíamos aula, quando sabíamos que aquele professor não estava olhando.”

Thais fala o quanto toda aquela situação era exaustiva para ela, ao ponto de fazer com que ela, ao saber que ele seria novamente seu professor, optasse, naquele momento, por deixar escola ao invés de terminar. Para ela, toda aquela situação fez com que seu retorno para a escola fosse regido de medo e dificuldade com a disciplina ministrada por ele, o que fez com que seu ingresso no POEINT fosse acontecendo de maneira discreta e cuidadosa. Escola que também não havia sido escolhida de qualquer forma, pois Thais conta sobre sua experiência no local antes mesmo de retomar a escola.

“Quando voltei a estudar, não contei para ninguém. Quando ficaram sabendo, eu já estava indo há quase três meses. Saía de casa todo dia escondida para ir à escola. No início foi muito difícil. Eu chegava na porta, mais não entrava. Dava meia volta e ia para casa, às vezes ia e ficava um pouquinho e logo ia embora, mas aos poucos e com o incentivo dos professores fui ficando.”

A escolha pelo POEINT tem a ver com parte da formação de seus filhos, que a frequentaram quando ainda abrigava projetos da prefeitura, mas também com sua história pelo mundo do trabalho, pois, antes mesmo de ser fundada, a escola já havia sido uma APAE e posteriormente uma casa para idosos, chamada Casa Lar, instituições onde trabalhou.

Quando perguntada sobre a sensação de ter estudado no mesmo lugar onde trabalhou por anos, nos conta ter ficado maravilhada, pois viu todas as suas mudanças até a construção da escola que conheceu ali, desde o tempo de FEBEM.

“E tudo isso fez com que eu quisesse voltar a estudar. E aos poucos fui melhorando aquela sensação que tinha da escola.”

Thais, que também trocou recentemente de escola para continuar com seus estudos, lança luz de um dia fazer um curso técnico em enfermagem, para ajudá-la em sua profissão como cuidadora de idosos.

A partir de uma análise dos percursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, é possível compreender que muito embora cada história corresponda a uma trajetória particular, com diferentes realidades, fruto de suas experiências, existem nelas momentos comuns que as marcam. Embora ambos tenham chegado ao POEINT, cada um por diferentes vias, suas trajetórias se convergem em um ponto comum, a busca por direito: direito a melhores condições de vida, direito ao trabalho, direito ao conhecimento e a uma vida justa. Sendo assim, inspiro-me na obra *O Narrador*, de Walter Benjamin, ao dizer ser cada um desses sujeitos parte marinheiros comerciantes, parte camponeses sedentários; narradores de suas próprias histórias.

Marinheiros e Camponeses, narradores de experiências construídas ao longo do espaço-tempo que numa perspectiva benjaminiana não se constitui de forma contínua e linear, desprovida de significados, mas ao contrário disso, sujeitos de experiências constituídas por meio dessa interpenetração por essas duas famílias de narradores, no qual a figura do marinheiro diz daquele que viaja o mundo todo e por isso tem muito a contar, e do camponês que ganhou e viveu a vida honestamente sem sair do seu país e por isso também tem muito que contar (BENJAMIN, 1987).

Com base no exposto, a ideia aqui é traçar uma conversa com o que chamei de tríade, anunciada ainda no início deste estudo, que seria formada por nossas experiências e memórias em diálogo com nossas corporeidades, que seriam a base para formação humana. Para tanto, trago a ideia de “experiência” proposta por Walter Benjamin para pensar os sujeitos e suas corporeidades a partir das suas experiências que foram lembradas no momento em que suas histórias foram contadas. Afinal, quem são os sujeitos que aqui me falam? Como se manifesta suas corporeidades? Diante de quais experiências e a custo de quais memórias? É entre as narrativas e os olhares aqui apresentados que apresento.

Corporeidades em diálogos – sujeitos de experiência

Na tentativa de decifrar como se manifestam as corporeidades, foi necessário, antes de tudo, identificar a compreensão de corpo, que na fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) caracteriza o corpo como território, isto, porque o corpo é o próprio espaço

expressivo que, através da sua experiência, alcança o mundo percebido, vivido. Dessa forma, é na experiência que me afundo na espessura do mundo, pois o corpo é ao mesmo tempo sujeito e objeto, uma vez que ele está para o mundo, assim como o mundo está para ele, o que dispõe o sentir e o ser; sendo ele próprio (o corpo), sua própria corporeidade humana. Corporeidade que se transcreve por meio de nossas experiências, construídas a partir dos nossos movimentos ao encontro das nossas relações sujeito-mundo. Por conseguinte, a corporeidade é nossa real existência, *enquanto seres de corpo; seres corporificados* (MERLEAU-PONTY, 2006 grifos meus).

Diante dessa dialética “corpo-experiência”, tomo como base um dos ensaios de Walter Benjamin, *Diário de Moscou*, em que Benjamin tenta reconstruir as contradições da capital russa, por meio de uma experiência estética (sensorial), com a cidade, ou seja, de forma onde a relação, o corpo e a experiência com a cidade, de algum modo, também descrevem as ambiguidades de uma cidade em uma determinada época, naquele momento marcado pelo regime comunista russo. Segundo Benjamin (1989), mesmo com todas as suas contradições, limiares, reticências próprias do período, marca a cidade de Moscou como o lugar que melhor ilustra esse espírito social moderno, pois é a cidade o lugar onde se expressa uma forma recente de definir o sujeito moderno.

Benjamin vai chegar a tal conclusão ao identificar nas suas descrições sobre os lugares que visitava como é o caso de Moscou, como o corpo apreende aquilo que a cidade fornece como experiência. Nesse sentido, ao autor vai descobrir que a medida que tentava descrever a capital russa passa a reconhecer no próprio corpo o corpo de um viajante que fornece o próprio prolongamento da descrição da cidade “moderna” a partir das suas narrativas pela cidade de Moscou - o que marca uma correlação existente entre o corpo, o mundo e as experiências (BENJAMIN, 1989). Tudo isso nos permite identificar que a noção de corpo em Benjamin é transcrita para o plano mais indireto em nossa interpretação, um plano subjetivo, ou seja, aquele em que se dá nossa formação - o que remete ao entendimento que é pelo corpo que aprendemos o mundo ao nosso redor e “refletimos” o mundo ao qual reconhecemos.

Dessa forma, a experiência é compreendida como totalidade da existência, o que, em uma lógica da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, significaria dizer sobre a própria corporeidade. Ainda sobre a experiência em Benjamin: lugar onde a vida fatídica, intelectual e corporal se condensa de tal forma que o resultado desses elementos torna a experiência de existir do indivíduo uma singularidade que não se apaga nem com a sua morte. E essa singularidade dá condição de cada indivíduo sobreviver na história

dos seus feitos, ou seja, uma história marcada pelos seus atos, suas obras, resultado da integralidade das relações que essa existência individual e única lançou no espaço histórico construído (BENJAMIN, 1989 p.167).

A esse ponto, a memória entra em cena como a condição humana que liga o presente ao passado, mas a qual Benjamin (1987) ressalta: a memória parte do presente, de forma, a construir novas relações com o tempo, não havendo acesso direto ao fato, tal como efetivamente foi no passado. Essa passagem correlaciona ao que Bergson (1999) vai trazer ao reafirmar que a memória é um fenômeno que corresponde à reelaboração do passado no presente, ou seja, um alongamento do passado no presente, sendo assim, parte sempre do presente o apelo ao que a lembrança responde, afinal, a memória recorda o vivido, o que faz com que seja agente da criação de nossa subjetividade, o que possibilita diferentes leituras de mundo (BERGSON, 2006). Nesse sentido, a memória estaria intimamente ligada à experiência, pois, não por acaso, mantém entre si uma relação de interdependência, o que segundo Benjamin (1987) só é possível reviver e restabelecer através da memória que se fixam através das narrativas. Daí o motivo de Benjamin pela luta da sobrevivência da narrativa, o que dá voz aos dizeres apresentados anteriormente ao mencionar que a experiência de existir de um indivíduo não se apaga nem com a sua morte; o que nos condiciona a dizer de uma experiência herdada.

De acordo com Pollak (1992), a memória não envolve só as experiências vividas, mas também herdadas e aprendidas; “passadas de geração em geração”. Ao falar sobre memória herdada, podemos então dizer sobre uma aproximação fenomenológica entre memória e o sentimento de identidade. Ou seja, uma imagem de si para si e para o outro é a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. Assim, o indivíduo é capaz de formar, acessar e ser acessado por meio das memórias, de forma a participar ativamente na construção das lembranças de grupos, o que reafirma a existência dessa memória coletiva.

Diante de tais preceitos, apresento as seguintes pontuações a partir das minhas interpretações e percepções das memórias que vêm a público, nas narrativas aqui apresentadas, compreendendo que as falas dos sujeitos abarcam ao tempo de uma narração, seguindo um tempo subjetivo, de um olhar do presente que se inter-relaciona com as memórias do passado.

Quando Nadir, Ubirajara e Thais narram suas histórias, o que ambos estão fazendo é rememorar suas experiências corporais para apresentar quem são, quem foram e como foram suas vidas. Fazemos tal reflexão ao analisarmos os seguintes trechos da narrativa de Nadir, em que nos revela a infância humilde que teve e, posteriormente, a atribui à sua melhor condição de vida hoje.

“Minha infância foi muito sofrida em questão de pobreza. ” “Meus pais sofreram muito para poder sustentar a gente [...].”
 “Hoje, estou um pouquinho diferente de antes; não sou rica, mas tenho o que comer e beber.”

Essa passagem nos sugere uma visão de Nadir sobre ela mesma na condição atual, ou seja, apresenta uma ideia de uma memória acionada pela percepção de sentidos de sua corporeidade e a forma pela qual ela se percebe hoje, a partir de uma rememoração das suas experiências na infância relacionada à sua condição de vida e de seus pais. O mesmo acontece ao descrever as brincadeiras que fazia na infância, seus momentos na juventude e agora nos dias de hoje.

“Brincar então, só se fosse de boneca de milho [se referindo a bonecas feitas de espigas de milho].” “Na escola era amarelinha, esconde-esconde, essas coisas. Lá em casa também tinha um terreiro de terra onde eu e meus irmãos brincavam. ”
 “Olha, antes de ter minha filha, eu adorava sair para dançar, e hoje só danço em casa com minha menina e as amigas dela. No mais, e só um baralho mesmo.”

Essas percepções de Nadir também são assimiladas por Ubirajara e Thais ao rememorarem fatos de suas vidas, dando, a cada um, suas devidas distinções.

A narrativa de Ubirajara, por exemplo, pode ser analisada ao se fazer um paralelo com a analogia feita por Benjamin, em que ao tentar descrever a capital russa (Moscou), vai reconhecer o prolongamento da cidade a partir do corpo do viajante. E o mesmo se daria ao tentar descrever a cidade de Belo Horizonte a partir do corpo/experiências de Ubirajara, quando ele descreve seu percurso pela capital, os pontos que passou e os lugares que ouviu falar, enquanto fazia o seu trajeto de um lado ao outro da cidade para cuidar da sua saúde.

Outro ponto que se deve atentar é que aqui, assim como na ótica de Benjamin, há o intuito de ressaltar a existência de diferenças sociais existentes na sociedade em que os oprimidos históricos não encontram espaço na nova ordem social vigente. O que Benjamin nos revela, são as ambiguidades e discrepâncias que se encontram no interior de uma sociedade taxada de “moderna”.

Com relação à Thais, o mesmo se passa, tornando-se ainda mais evidente ao identificar como suas experiências foram guiando todas as suas escolhas e a forma como essas escolhas ecoaram em sua vida. Thais teve seu processo de escolarização marcado por uma experiência negativa, como ela mesma descreve:

“Olha, em relação à escola, eu fui uma pessoa azarada, fui vítima de um professor, por isso decidi sair da escola.” “Ele não tinha atitude de professor.” “Se uma aluna não tinha a preferência dele ela ia mal; e eu e algumas colegas que tínhamos éramos caçadas por ele.” “Ele tinha uma marcação tão grande com a gente que não podíamos nem estar na quadra, que ele ficava olhando para gente.” “Em sala ele tinha outras manias (...).”

Tal experiência de abuso fez com que Thais largasse os estudos e começasse a trabalhar. Seu primeiro emprego foi o de babá e, depois, vieram vários outros, mas ao aprofundarmos em sua história, vamos aos poucos identificando como Thais vai sendo direcionada, intuitivamente ou não, a trabalhar em locais em que as pessoas demandavam certos cuidados (babá, assistente social e cuidadora de idosos). Ao mesmo tempo, reflito como isso também vai ecoando na sua vida pessoal e como suas experiências demarcam e reforçam um lugar tido como feminino pela sociedade.

Thais que se casou uma única vez com o pai dos seus filhos e com quem viveu por muito tempo antes de se separar, relata:

“Comecei a namorar com meu marido com 17 anos, e com 19 eu já estava grávida. Ele foi meu primeiro namorado, noivo e único marido.”
 “casei por conta da gravidez e acabei deixando a vida me levar, por medo, sabe. Então demorei a me separar.”
 “Depois que separei, não quis me envolver com mais ninguém. Tinha medo de levar outro homem para dentro da sua casa, sabendo que tinha uma menina e um menino.”

Atualmente, solteira e divorciada há muitos anos, Thais conta como todo seu processo de vida com a sua escolarização fez com que ela fosse se transformando em uma mãe super protetora, que fazia questão de acompanhar seus filhos onde quer que eles fossem, inclusive à escola e em excursões do colégio. Segundo ela, como mãe, sempre buscou ter uma conversa aberta com os seus filhos. Ela narra: “era rotina, sempre que chegava em sua casa perguntava sobre a escola e os professores, eu e os meus filhos sempre fomos muito amigos e eu fazia questão que eles me contassem tudo.” Ainda relata ser por isso que levou tanto tempo para voltar aos estudos. Além disso, Thais deixa claro que sua volta aos estudos aconteceu por meio do POEINT a partir de uma ideia de pertencimento que foi criado com o espaço (lugar), antes mesmo dele se tornar o que é

hoje, Escola Municipal Polo de Educação Integrada. O lugar veio a despertar em Thais essa relação de pertencimento, o que lhe passou segurança para retornar ao lugar que já conhecia antes. Ou seja, o seu processo de retorno aos estudos se deu por meio de uma experiência inscrita no corpo, construída corporalmente com o lugar, mesmo ele sendo outro que não o de hoje. Tudo isso reforça a ideia de experiência que está presente em Benjamin, que vincula tudo ao fato da experiência formativa, a qual talvez pudesse chamar de “afetiva”, uma vez que diz respeito a um momento pessoal, íntimo e circunstancial do passado, que ganhou força em um dado momento presente.

Nesse sentido, chamo atenção ao gesto de lembrar, pois ao fazê-lo na tentativa de narrarem suas histórias os sujeitos parecem quase ver aquelas imagens, de forma que, ao narrarem, conseguem fazer com que o ouvinte que nunca esteve lá possa recriar em seu cérebro a imagem descrita, usando como elementos suas próprias experiências - o que se relaciona com a imagem-lembrança de Bergson, a que Benjamin interpreta. Assim, poderiam ver o tempo/espço como “imagens do passado”, mas que sempre se atualizam e se fixam no momento, no ato da lembrança, ou seja, ancoradas no presente, portanto só são evocadas para servir o sujeito que narra, *mas também aquele que ouve*. Por certo, ao tentarem expressar, falar dessas imagens, ao narrar, tudo se mistura às sensações e percepções do presente, e o que nos parece fruição não pode esconder o que demanda trabalho (BOSI, 2003, grifos meus).

Além dos fragmentos narrativos aqui analisados, as narrativas trazem à tona momento de alegria, gostos e até mesmo desejos do que almejam para o futuro.

Nadir:

“Eu, quando criança, adorava brincar. Era a melhor coisa.”

“Antes de engravidar, eu ia muito ao cinema, me divertia muito, ia numa discoteca que ficava ali perto onde era antes o Plumas e Paetê.”

“Ainda danço até hoje, só que em casa, adoro funk (risadas)”

Ubirajara:

“a melhor coisa da escola era o recreio, ficar com os amigos, bater papo, brincar de bola.”

“na adolescência, saía muito e adorava aventura. Sair por aí, acampar, nadar, passear, andar de moto; essas coisas radicais.”

“Desde que voltei a BH com minha esposa e filho, passei a fazer teatro na igreja. No início, morria de vergonha, mas passei a gostar, tenho até saudade de fazer.”

“Em Governador Valadares, andava muito de bicicleta, adorava fazer caminhada, coisas que não faço mais hoje, nem sei se posso, porque sou transplantado. Mas de vez em quando brinco de bola com meu filho de cinco anos. Eu gosto!”

“Eu tenho vontade de dar uma bicicleta para ele pedalar.”

Thais:

“Eu, se posso, gosto de fazer esses programas culturais de ir ao museu, teatro, essas coisas. Também adoro dançar, mas hoje em dia faço pouco. Antes, quando era mais nova, até saía para a dança. Era bom, sinto falta.”
 “Quero um dia aprender a tocar um instrumento, é meu sonho.”

Fragmentos esses que dialogam como experiências “esculpidas” a partir de momentos que podemos considerar relacionados com práticas corporais, que podem e devem ser trabalhadas e mobilizadas no processo de formação de um indivíduo. Não só por serem elementos da cultura corporal em que o próprio homem é próprio produtor, mas por fazerem parte de seus percursos e contarem suas histórias.

Repensando a prática

“A principal tarefa dos homens no e com o mundo, é se reconhecerem como seres que, no seu agir responsável, o transformam. Negando a simples adaptação e ocupando seu lugar ético no devenir existencial, tornar-se papel dos homens interpretarem a realidade concreta em que vivem pensar e refletir de forma crítica sobre as situações que limitam a sua ação e, na relação dialógica, amorosa e humanizada com os outros, continuar o processo sempre inacabado de criação do mundo em que vivemos. *Principal tarefa do professor no seu fazer diário* (FREIRE, 2016p.87 grifos meus).”

Ações como essas demarcam o fazer diário de um professor que, corriqueiramente, depara-se com questionamentos sobre a sua prática docente. Questionamentos que muitas vezes se estruturam em forma de indagações aparentemente simples, a saber: Como ensinar? Por onde começar? O que devo fazer? Como fazer? Mas realmente seriam essas perguntas tão simples ou carregariam em si todo um potencial criador?

Nessa perspectiva, com o intuito de colaborar com o campo da EJA, este estudo tem como objetivo estruturar um diálogo de forma polissêmica com professores da Educação de Jovens e Adultos; estudo que se materializará em forma de uma unidade didática com sugestões para se pensar as práticas corporais na EJA, assumindo como base para sua estruturação um diálogo com as experiências aqui narradas, de forma a evidenciar que a prática educativa implica em compreender as realidades humanas por

suas experiências e, assim, promover reais possibilidades de entrelaçamento entre a prática educativa, o sujeito e sua visão de mundo.

Portanto, cabe ao educador criar espaços de diálogos com os educandos, para que, em conjunto, possam refletir sobre o processo histórico de existência da humanidade e os modos de pensar, agir e ser dos “homens” *na e com* a realidade. Cada momento histórico-social é marcado pela dinâmica de um conjunto amplo de representações, ideias, concepções, valores, desafios, esperança e desesperança, que em interação dialética com seus contrários buscam plenitude, manutenção ou transformação (FREIRE, 2016).

Por muito tempo, viu-se a ausência de uma pedagogia do corpo, que é gravíssima, e mais grave na educação de jovens e adultos, por serem corpos de trabalho cansados, explorados, marcados por indignas e inumanas condições de produção de existência (ARROYO, 2017). Visto isso, é que se pretende permitir que esses corpos contem suas histórias e que nos aprofundemos dessas vivências corpóreas. Desta maneira, no próximo capítulo, apresentam-se as possibilidades de um trabalho pedagógico com as práticas corporais na EJA. Lembrando que a unidade didática que será apresentada parte da análise de minhas reflexões e impressões sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa e de minha experiência quando educador de EJA.

Cabe ressaltar que o material se trata de uma proposta flexível, que tem como intencionalidade mobilizar e sensibilizar uma reflexão dos professores da EJA a respeito da importância das práticas corporais no processo de conhecimento e formação do indivíduo; de modo a desconstruir concepções pedagógicas, que continuam vendo seus sujeitos como mentes incorpóreas. Sendo o corpo a grande razão humana, a nossa realidade se realiza pelo corpo, que é porta de entrada para o mundo a nossa volta, o que não à toa fez com que ele fosse objeto de domínio por mecanismos disciplinares, psiquiátricos, sanitários, escolares e legislativos. Assim, deve-se entender que tal produção é apenas uma ferramenta de sensibilização ao se pensar a práxis do ato educativo com eixo na corporalidade, afinal, tal material não se trata e nem busca ser transformado em fórmula ou receita perfeita. No entanto, faz-se necessário, na busca de um diálogo com o campo de atuação, a finalidade de desenvolver uma proposta que tenha como real efeito a formação e a emancipação dos sujeitos.

CAPÍTULO 4

PENSANDO A PRÁTICA

Revisitando as proposições da pesquisa

O presente trabalho iniciou-se antes mesmo que as primeiras palavras fossem escritas quando, ainda diante das minhas experiências, compreendia a importância do ato pedagógico e reconhecia, com ele, a ausência de trabalhos que dialogassem com as práticas corporais e que dessem visibilidade ao eixo da corporeidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao fazer tal constatação, passei a compreender a fragilidade que assola o campo da Educação Física e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando a identificar a linha tênue existente entre as concepções da Educação Física e a forma como estas são concebidas no universo da EJA, o que mobilizou um olhar para o currículo, tendo como expectativa o reconhecimento das práticas corporais enquanto área de conhecimento da cultura corporal de movimento e como um direito dos jovens e adultos da EJA.

Tal busca foi o que me levou ao mestrado profissional, por isso, reitero que o presente estudo é fruto de um processo que se iniciou muito antes da minha chegada a este programa de pós-graduação. Claro que, desde a minha chegada, muitos outros movimentos foram feitos para que o presente trabalho ganhasse corpo, sendo alguns por escolhas pessoais, outros por indicação, outros pelo simples efeito do tempo, embora entre eles, um transcorreu durante todo o processo de elaboração e escrita da pesquisa: “o efeito pandemia”, que inviabilizou tantos outros movimentos assertivos que davam voz à proposta inicial e que tiveram de ser alterados para que ele viesse a ganhar forma.

Dos movimentos que tiveram de ser repensados, a observação participante e o recurso pedagógico foram os mais afetados em vista da impossibilidade do encontro presencial junto à instituição e seus educandos, ressoando em um grande ponto de interrogação para a continuidade do estudo, uma vez que o que se tinha em mente era, por meio da aproximação e observação, produzir o que seria a *Mala de Pertences*, que funcionaria como um baú de histórias, produzido pelos próprios estudantes utilizando de seus pertences que seriam compartilhados, a fim de contar suas histórias e ressignificá-las.¹⁸ Portanto, a opção por escrever um trabalho que visa sensibilizar educadores de EJA a olhar para as práticas corporais como sendo de direito dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de direito de todo o educando, é o resultado de um

¹⁸Proposta inicial foi inspirada na caixa de Marcel Duchamp (1994), artista francês que buscou por meio das suas obras representar o mundo a partir do seu ponto de vista; para isso, o autor buscou por meio de um museu portátil “caixa” apresentar suas obras através de suas fotos, notas e manuscrito de seus próprios trabalhos.

amadurecimento conquistado no decorrer dessa produção e que está diretamente atrelado às minhas experiências pessoais e formativas. Logo, as práticas corporais neste estudo são reconhecidas como uma área do conhecimento da cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997), que transborda a simples aquisição do código escrito, tocando outras facetas da expressão humana, *o que a torna, corresponsável pelo processo de conhecimento e formação de um indivíduo, formado a partir de suas experiências* (OLIVEIRA, 2009, p 155 *grifos meus*).

Posto isso, assumo como pano de fundo para esse trabalho o que denominei como tríade da concepção da existência humana, que estaria na projeção da interconexão existente entre memória-experiência-corporeidade, no qual nenhuma parte se sobrepõe a outra, pelo contrário, ambas convergem em chaves de leitura do mundo e de seus sujeitos. Para tanto, as construções dos diálogos se pautaram em concepções como as de memória, trazidas por Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Michael Pollak e em trabalhos como o de Ecléa Bosi que vão costurar a concepção de memória apresentada por esses autores por meio de suas teorias a respeito do conceito de memória e de seus quadros sociais, o que indica que memória estaria atrelada ao tempo em uma interlocução contínua entre o presente e o passado, dando luz às nossas lembranças, que são pontes de registro de nossas experiências.

Dessa maneira, o conceito de experiência, retratado por Walter Benjamin (1989), compreendido como a totalidade da existência humana e que é adverso ao conceito de vivência, também segundo o autor, é aquele que não permite a formação de um conhecimento e que não implica nenhum tipo de memorização (BENJAMIN, 1989). Ao fazer tal constatação a respeito da relação entre memória e experiência, Benjamin (1989) vai apontar para a existência de uma experiência coletiva - daí a importância do ato de narrar. Da mesma forma, com a concepção de Merleau-Ponty (2006), que aborda a concepção de corporeidade e ser corpóreo, há a evidência da relação do “homem” que, como corpo, pertence ao mundo, mas também se faz com o mundo e do “homem” como sujeito histórico e, por isso, historicamente encarnado no tempo, ao qual está inserido, sendo ele próprio sua própria corporeidade (MERLEAU-PONTY, 2006). Assim, o presente trabalho buscou reunir, por meio de narrativas, as experiências construídas nas trajetórias de vida de estudantes da EJA, a fim de produzir um diálogo entre as experiências, suas corporeidades e suas leituras de mundo e, assim, estabelecer, por meio dessas possibilidades, um trabalho pedagógico que considere, de fato, as práticas corporais e as experiências dos educandos.

No entanto, para que fosse possível tal construção dentro de um panorama de isolamento social, causado pelo coronavírus, foi necessário que nos restringíssemos a uma aproximação feita única e exclusivamente por meio de reuniões remotas junto à escola e seu coletivo de professores e posteriormente com educandos de EJA, por meio de ligações telefônicas e vídeo chamadas. Assim, o processo de organização do trabalho se estruturou a partir de diálogos com as narrativas que se desdobraram em três categorias empíricas: A vida e seus deslocamentos, Mundo do trabalho, Sentidos da escolarização, abordadas no capítulo anterior e que aqui serão problematizadas no desenvolvimento da Unidade Didática.

Bruno Arcoverde Cavalcanti¹⁹

PENSANDO A PRÁTICA

UNIDADE DIDÁTICA - Material de apoio aos professores e professoras da EJA²⁰ **Apresentação do Material Didático**

Este Material Didático Pedagógico, em formato de Unidade Didática, destina-se a professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive àqueles (as) em unidocência, para que possam promover e oferecer, junto aos seus educandos, práticas docentes que reconhecem o corpo enquanto totalidades corpóreas e suas corporeidades como fonte do processo de formação e pertencimento dos sujeitos por suas experiências. Para tanto, é necessário compreender as práticas corporais enquanto pertencentes às manifestações da cultura corporal de movimento, que significam, no que se refere ao significado histórico, a corporeidade e a movimentabilidade, que são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento

¹⁹ Sou professor na Rede Municipal de Educação de Santa Luzia - MG desde 2019, mas há cinco anos atuo na rede privada de ensino, onde leciono para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mas minha formação inicial como professor se deu junto a turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro Pedagógico, onde fui monitor/professor durante três anos.

²⁰ Esta Unidade Didática é o produto educacional da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), realizada entre os anos de 2019 e 2021, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja dissertação é intitulada “CORPOREIDADES EM DIÁLOGO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS”.

e as nossas relações com o contexto - nós construímos, conformamos e reformamos sentidos e significados (BRACHT, 1997).

Assim, as práticas corporais devem ser tratadas como produto da sociedade, historicamente construído e ressignificado pelo “homem” e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade a qual os indivíduos pertencem, o que apresentaria um papel de destaque no processo de formação humana; motivo pelo qual deveria ser reconhecida enquanto conhecimento a ser trabalhado, independente da formação docente ou da área de conhecimento.

As práticas corporais, enquanto cultura corporal de movimento, possibilita ao educando o acesso a um universo de informações e experiências, isso, num processo de formação humana por meio do movimentar-se, que é entendido como forma de comunicação, uma linguagem com especificidade que, como cultura, habita o mundo simbólico, é constituinte e construtor de cultura (BRACHT, 1997). Nesse sentido, o presente material é uma oportunidade de reflexão sobre as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre a presença e sentido das práticas corporais enquanto um direito dos educandos da EJA.

Portanto, almeja-se que o presente documento possa contribuir para uma maior sensibilização das práticas educativas, trazendo para o centro do processo o sujeito, suas histórias, experiências e suas especificidades sem deixar de olhar para aquilo que o materializa, individualiza e o humaniza: sua corporeidade, questão que, como já discutimos, está posta na ordem do dia ao pensar os direitos de jovens e adultos. No entanto, não pretendo, aqui, fazer nenhum grande debate sobre as formas escolares ou suas estruturas, o que busco é apenas evidenciar de forma direta, possíveis alternativas para desenvolver trabalhos que tenham como perspectiva um diálogo entre as experiências do sujeito e suas corporeidades.

Sendo assim, essa Unidade Didática se encontra elaborada a partir dos seguintes eixos: o primeiro com base nas narrativas, o que nos ajuda reconhecer as experiências e problematizar as corporeidades e suas formas de manifestação; o segundo com base nas categorias empíricas, que nos permitem travar diálogos com as leituras de mundo dos educandos e o terceiro ancorado no direito do educando ao acesso às práticas corporais.

Carta aos professores

Caros colegas,

É com muito gosto, carinho e respeito que venho compartilhar com vocês um pouco das minhas inquietações, primeiramente, enquanto educador, segundo, enquanto professor de Educação Física e, terceiro, enquanto sujeito e, como tal, em um permanente e contínuo processo de formação como cidadão que vislumbra um futuro melhor e igualitário para o ensino e a educação em nosso país.

Assumindo tais preceitos, tomo a liberdade de indagar sobre o sentido e o lugar que as práticas corporais estão assumindo na educação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não tem como proposta uma reserva de mercado ao profissional de Educação Física. A partir disso, o que peço é licença para que se construam tempos e espaços de diálogos com as práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), independente de área de conhecimento. Nesse contexto, esse material tem como meta se configurar como um espaço para a troca de experiências, de modo que possa enfocar possibilidades de se pensar o ato educativo, o educando e sua corporeidade, que está sempre em um contínuo processo de reinterpretação de si, do outro e do mundo. Portanto, o objetivo aqui é permitir um processo de reflexão sobre a prática docente e ajudar na construção de possíveis diálogos com as práticas corporais.

Para isso, a pesquisa contou com a participação de três educandos com idades entre 30 e 57 anos, sendo duas mulheres e um homem, todos estudantes da EJA, que recentemente concluíram seu ensino fundamental na Escola Polo de Educação Integrada – POEINT/ Barreiro e que pretendem dar continuidade aos seus estudos. Logo, a proposta deste material, é travar um diálogo com as histórias e experiências aqui narradas e com as práticas corporais, de modo a evidenciar a tríade (corporeidade, memória e experiências) existente entre os sujeitos para assim, construir trabalhos que reconheçam os educandos como produtores de conhecimento e que compreendam a importância de se desenvolver trabalhos com as práticas corporais na educação da EJA.

Assim, tenho expectativa de que o presente trabalho toque e sensibilize cada um de vocês, a olhar para a prática docente, e assim, contribua para a formação pessoal e profissional, inspirando novos trabalhos, novas possibilidades e novas formas de se ler o mundo e seus sujeitos.

Uma conversa com as Proposições Curriculares da RME/BH

Tendo em vista que o presente estudo se inteirou de narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte para construção de suas

reflexões, tomo a liberdade de travar um diálogo com as Proposições Curriculares da RME/BH, ainda que, ciente que como proposta pedagógica não é obrigatoriedade de nenhuma escola seguir rigorosamente suas diretrizes, todavia, espera-se um olhar sensível frente a suas implicações, uma vez que esta proposta é o resultado de um longo processo de investimento e formação de educadores que teve seu início nos anos de 2007 e 2008 e que ganhou continuidade nos anos de 2010 e 2011, até a sua efetivação, que visa contribuir com reflexões pertinentes aos educadores da EJA ao pensar a prática docente.

Como discorre o próprio documento, ele se sustenta nos princípios da flexibilidade, mobilidade e diversidade e, também, nas articulações entre os saberes, necessidades e desejos dos estudantes jovens, adultos e idosos com as intenções pedagógicas da escola. Além disso, é uma orientação que sustenta ações pedagógicas, pensando em uma educação de qualidade e em uma sociedade mais justa e igualitária.²¹

Sob tais premissas, chamo a atenção para o que o presente documento aborda sobre a área de linguagens, enquanto conhecimento para o processo de formação do sujeito. A área de linguagens é a responsável por ser capaz de permitir ao ser humano um autoconhecimento, levando-o a situar-se, relacionar-se, a fim de interpretar e manifestar seus sentimentos em palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Esse é o ponto sobre o qual é preciso ter atenção, pois, é nele que vamos reconhecer a ideia de direito às práticas corporais, as quais, segundo Bracht (2005), são manifestações da cultura corporal de movimento, que foram produzidas e ressignificadas pelo homem, em que se encontram os jogos, esportes, as brincadeiras, danças, ginásticas, práticas de aventuras e lutas e que não são mera consequência natural, são manifestações da cultura as quais o homem deu sentido e significados, advindos dos diferentes contextos que foram construídos ao longo do tempo.

Portanto, as práticas corporais favorecem as possibilidades de contato corporal consigo mesmo e com os outros, por meio de linguagens que favoreçam a expressão das ideias, sentimentos e crenças pelo movimento, o que pode dar oportunidade de o educando refletir sobre sua história pessoal e sobre como esta é “cravada” e desenhada em seu corpo ao longo do tempo (BRACHT, 1992). Dito isso, aqui se devem as seguintes considerações, de forma a distinguir os termos *atividade física* das *práticas corporais*, especialmente daquelas práticas desenvolvidas como forma de lazer. Isto porque há contradições existentes, inclusive, no trato do reconhecimento da corporeidade, resultado

²¹BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2016.

de uma sociedade que (re)descobriu, manipulou e mistificou o corpo(SILVA e DAMIANI, 2005 p 17).

Alguns dos elementos gerados pela indústria cultural foram as práticas corporais utilizadas como uma construtora de corpos, em uma espécie de culto ao corpo, para alcançar um estereótipo de beleza; padrão que todos deveriam se encaixar, o que tem gerado “necessidades” para o tempo de lazer, no qual o “exercitar-se” constitui-se como um dever e uma obrigação, num processo que o descaracteriza do seu processo de gratuidade, caracterizando uma concepção funcionalista, fundada no adestramento e na repetição dos movimentos, promovendo a disseminação de certa lógica instrumental no trato com o corpo (SILVA e DAMIANI, 2005).Isso tem levado ao fato de as práticas corporais serem vistas como atividades físicas, que visam uma estética corporal e que vão promover sim, uma qualidade de vida, mas que se diferencia do que se destinam as práticas corporais em sua concepção ontológica, como já exposto. Repercute-se, portanto, em outra interpretação que não é aquela que reconhece o sujeito como produtor de conhecimento, mas como simples objeto do processo, limitando as práticas corporais enquanto potencializadoras da formação humana.

Nesse contexto, as práticas corporais devem ser reconhecidas como um direito social e parte do processo da formação humana, no qual estão presentes práticas como os esportes, as danças e outros já descritos no corpo desse texto, a fim de auxiliar no cuidado de si, no bem-estar, na autoestima, sociabilidade e ludicidade, elementos fundamentais da experiência humana, que são fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências das mais diversas e significativas possíveis (SILVA e DAMIANI, 2005), o que evidencia que as práticas corporais e as experiências por ela possibilitadas são um processo formativo essencial para a formação de um indivíduo, uma vez que frequentar espaços como cinema ou desfrutar de práticas culturais como música, dança ou realizar atividades de lazer, também compõe um âmbito privilegiado da formação enquanto sujeito sócio-histórico-cultural.

Portanto, tomar nota das Proposições Curriculares, tem como objetivo contribuir com a formação humana e à formação para a cidadania, tendo como pressuposto uma educação de qualidade que desenvolva todas as dimensões do ser humano revela que as práticas corporais se encontram como apresentado pelas autoras acima, dentro dos seus diferentes contextos, como de essencial para a formação do sujeito. Vale ressaltar que as proposições curriculares ainda deixam claro que não se pode desconsiderar as

características do estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive). Por isso, entende-se que as práticas educacionais e as experiências escolares de ensino e aprendizagem precisam estar comprometidas com a diversidade e com as ações diversificadas que consideram os diferentes tipos de ritmos e experiências.

Corroborando o exposto, o Parecer CNE/CEB 11/2000 traz que a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, o que significa tratar e abranger de forma específica os conhecimentos e valores, de acordo com as necessidades, mas ao mesmo tempo, sem perder de vista seus direitos, o que nos faz compreender que há um longo caminho que ainda temos a percorrer.

Pensando a Prática

Nesta sessão, apresento a Unidade didática que foi elaborada a partir dos três eixos norteados já mencionados no início deste capítulo, que são: as narrativas, as categorias: “A vida e seus deslocamentos”, “O mundo do trabalho”, “Sentidos da Escolarização” e as práticas corporais.

De acordo com os diálogos e reflexões estabelecidas ao longo deste trabalho, a Unidade Didática foi subdividida a três subunidades, com as seguintes temáticas: *Corpo-cidade; Memórias de um brincar; Tudo junto e misturado*, que foram estruturadas a partir dos seguintes pontos: a) Questão tema (problema apresentado); b) Ponto de partida (reconhecer nas experiências soluções) e c) Desenvolvimento da prática (apresentação de possíveis diálogos com as práticas corporais).

Objetivo geral:

As unidades didáticas têm como intenção sensibilizar e promover no educador reflexões ao se pensar a prática docente, de forma a assumir-se como um possível interlocutor para o processo de formação as práticas corporais em diálogo com as experiências.

UNIDADE 1 – Corpo-cidade

a) Questão tema:

“Há quatro anos voltei para BH.”

“Mas pra falar a verdade, não conheço muita coisa por aqui; até porque pra você ir pra qualquer canto precisa ter dinheiro.”

“[...] pontos turísticos mesmo, não conheço.” “Até ouço falar de alguns que tenho vontade de ir, como: o mirante, a serra do Rola Moça e Parque Municipal e outros, que só vejo pela janela do ônibus.”

b) *Ponto de partida*

“[...] andava muito de bicicleta, adorava fazer caminhada, coisas que não faço mais hoje.”

c) *Desenvolvendo a prática:*

AULA 1 – Conhecendo e Reconhecendo a cidade

Com a turma organizada em grupos, cada grupo receberá imagens de pontos turísticos da cidade de Belo Horizonte. A partir das imagens recebidas, serão mencionados determinados pontos turísticos e, em seguida, os estudantes deverão reconhecer o ponto turístico mencionado. A cada ponto turístico será problematizado: conheço, não conheço /visitei, não visitei / quero ou não quero visitar/ por quê?

AULA 2 – Compartilhando memórias

Tendo como interface a **AULA 1**, os estudantes nessa aula devem trazer fotos, pertences e objetos que suscitem suas memórias a revisitar lembranças de um passado que queiram compartilhar por meio desses pertences, que de alguma forma os fazem lembrar dos momentos vividos ou que queiram até mesmo reviver em ponto turístico de Belo Horizonte. Portanto, essa aula se condensará em forma de uma roda de conversa com trocas de experiências.

AULA 3 – Lazer e cidade

Em diálogo com as aulas anteriores, será problematizada a concepção de lazer (GOMES, 2004)²² e de seus interesses culturais (Físico esportivo, Manuais, Sociais, Artísticos, Intelectuais²³, Turísticos²⁴ e Virtuais²⁵), que posteriormente, deverão ser

²²“Lazer como, necessidade humana de dimensão cultural e social constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito” (GOMES, 2004).

²³Interesses Físicos: Se relacionam com as práticas corporais de movimento – especialmente o esporte - mas também àqueles relacionados com a qualidade de vida e a busca do bem-estar e promoção da saúde. Exemplos: Atividades físicas de aventura na natureza; práticas alternativas; academias; equipamentos urbanos (ex. corrida de rua); esportes (prática não sistemática). Interesses Manuais: Atividades ligadas ao prazer de manipular, explorar e transformar a natureza. Representam-se desde o ato de lavar o carro no fim de semana até o crochê,

reconhecidas por meio de imagens que deverão ser disponibilizadas. Para então, a problematização das interdições reconhecidas por eles na realização das práticas, a partir de suas compreensões enquanto condições corporais, mas também sujeito de direito aos interesses culturais e aos pontos turísticos trabalhados. Pausa para a seguinte reflexão que Oliveira (2011) nos convida a fazer, o que chamou de uma Pedagogia do Direito à Cidade, ou seja, “uma pedagogia na qual os sujeitos e não mais usuários, possam assumir a autoria dos destinos, trajetos e formas de realização de suas viagens” (OLIVEIRA, 2011 p 287).

Segundo Mascarenhas (2004 p 75), juntos de outras disparidades existentes, representadas pela globalização, associadas às políticas neoliberais e materialização por uma série de mecanismos e práticas, está a completa desintegração dos direitos sociais, entre eles, o direito ao lazer. Direito que o autor vai definir tendo como ideia o que denominou como “lazerania”: direito que ao mesmo tempo em que procura expressar a possibilidade de apropriação do lazer como um tempo e espaço para a prática da liberdade, isto é, para o exercício da cidadania, busca traduzir a qualidade social e popular de uma sociedade cujo direito ao lazer tem seu reconhecimento alicerçado sobre princípios como planificação, participação, autonomia, organização, transformação, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram o poder econômico. Por isso, é um direito que se deve saber, para ser conquistado.

AULA 4 – Meu corpo, minha cidade

Tendo como base os trabalhos desenvolvidos nas aulas anteriores, será realizada, nessa aula, uma visita ao espaço público urbano/turístico mais requisitado pelos

tricô, ou ainda no consertar e desmontar para conserto de novas engenhocas e eletrodomésticos. Interesses Artísticos: Forma de linguagem importante na educação das sensibilidades. Experiência estética (prazer, descobertas). Local onde está a arte (cultura erudita – cultura popular). Exemplos: Apresentar novas linguagens; vivência de novas experiências (contemplação, produção...). Interesses Intelectuais: Desenvolvimento do intelecto. Exemplos: jogos, palestras, cursos (pensar predominância de conteúdos sobre a vida saudável). Interesses Sociais: Visam a sociabilidade. Encontro diferente de individualização, fragmentação. Exemplos: festas, passeios, turismo etc. (DUMAZEDIER, 1980).

²⁴**Interesses Turísticos:** Deslocar-se para outros espaços; conhecer o próprio espaço público, já que há um esvaziamento do mesmo (CAMARGO, 1986).

²⁵**Interesses Virtuais:** O interesse virtual caracteriza-se pelas formas de atividades de lazer que utilizam tecnologia. Uso de internet (espaço de lazer/educacional). Pensar a educação para e pelo lazer. Interesse pela conexão em rede. Interação social, diversão. Salas de bate papo, jogos virtuais, troca de correspondências (SCHWARTZ, 2003).

estudantes, no qual a proposta é a de que haja uma apropriação dos estudantes ao espaço visitado que pode permear em um primeiro momento de uma roda de conversa na tentativa de distinguir papéis de turista e de morador daquele espaço ou do seu entorno. E em um segundo momento, da apropriação dos sujeitos a interesses culturais que permeiam o lugar, em seguida, o desenvolver de atividades lúdicas, a exemplo dos jogos e brincadeiras, que pode permitir não só o reconhecimento do espaço, mas a vivência de outras práticas corporais, que podem não só ser apresentadas, mas ressignificadas no espaço por seus participantes, o que alimenta uma porção de outras possibilidades a partir de tais apropriações, como autoprodução de um mapa criativo dos sujeitos e de suas práticas e possibilidades de apropriação, cujo caráter formativo se encontra na dimensão da experiência.

Tais concepções dialogam com o que Michel Certeau (1994) apresenta ao abordar os sujeitos e suas possibilidades de “escrita pela cidade”, a partir das práticas cotidianas que ilustrariam a concepção de lugar e espaço, onde o lugar é reconhecido apenas enquanto espaço físico, fixo, lugar da impessoalidade enquanto que “espaço” comportaria as modificações e transformações advindas das práticas dos sujeitos, conferindo-lhes múltiplos sentidos, de forma que o “espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994 apud OLIVEIRA 2011).

AULA 5–Deixa que eu conto

Esta aula tem como proposta realizar um fechamento para as experiências vivenciadas nas aulas anteriores. Para isso, os estudantes deverão produzir coletivamente um conto, que pode transitar por diferentes linguagens, inclusive as corporais como a dança, a mímica, a encenação teatral, entre outras, como a carta, o poema, a música e as mais diversas que possam permitir a leitura de suas impressões e percepções sobre as aulas e momentos vividos no espaço visitado.

UNIDADE 2 – Memórias de um brincar

a) *Questão tema:*

“[...] Brincar, só se fosse de boneca de milho, porque não tinha dinheiro pra comprar boneca e minha mãe não tinha como me dar. Então, quando o milho dava espiga, às vezes, meu pai me tirava para que a gente fizesse a boneca, tinha a loirinha, a ruiva e até a moreninha.”

b) *Ponto de partida:*

“[...] Ir à escola era bom, eu me divertia muito, brincava de amarelinha, pique esconde e outras.”

c) *Desenvolvendo a prática:*

AULA 1 –Reconhecendo o brincar

Nessa aula, será utilizada a canção “Bola de Meia, Bola de Gude” de Milton Nascimento, para discutir com a turma a importância do brincar. Por meio de uma reflexão, inicialmente pautada na forma e nos tipos do brincar e como esses aparecem na canção. Em seguida, pedir que cada estudante faça a sua interpretação da canção e da mensagem que ela nos passa, podendo ser interpretada da seguinte forma: que há em cada um de nós uma criança que nunca se apaga, mas é abafada pelos atropelos da vida cotidiana, mas que trazemos à tona, por meio das brincadeiras e experiências com o brincar e assim problematizar “O Brincar”, que deve ser reconhecido enquanto atividade lúdica.

A palavra “lúdico” é oriunda da palavra em latim *ludus*, que significa brincar ou jogar e que é também transmitida pela expressão *ludens*, usada para designar o homem em sua atividade não utilitária. A este respeito, Morin (2000b) vai trazer: o homem da racionalidade, o homem da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho, mas também o homem dos jogos e brincadeiras - o homem lúdico, evidenciando que o homem não é nem pode ser só o homem do trabalho, mas também o homem da ludicidade. Portanto, a técnica e o trabalho não devem ocupar o todo da vida, nem só a ludicidade, mas ambas devem caminhar lado a lado no todo da vida, o que quebra a ideia da ludicidade enquanto perda de tempo (MORIN, 2000b).

Segundo Morin (2000b), o estado de consciência da ludicidade é fruto do diálogo interno do sujeito ao agir sobre o objeto externo, das relações entre equilíbrio e movimento, entre subjetividade e objetividade, como bases estruturais presentes na dinâmica da vida. Portanto, a ludicidade parte de processos dialógicos, recursivos, auto-organizadores emergentes e transcendentais entre o sujeito e o objeto lúdico. Para que o fenômeno da ludicidade se expresse, é preciso romper a dicotomia existente entre a mente e o corpo, o consciente e o inconsciente, a matéria e o espírito, o sentir, o pensar e o agir, reconhecendo, assim, a importância da intuição, do imaginário, da emoção e da

sensibilidade (MORIN, 2000b). Daí sua importância, para as relações de trocas de experiências.

AULA 2 - Caixa de brinquedos

Com a turma organizada em roda, os estudantes serão convidados a retirar de uma caixa, disposta à frente da turma, um objeto que estará relacionado a brincadeiras antigas, como: boneca, bola, corda, carrinho, pedra, folha de bananeira, bola de gude, giz e outros. Ao retirar o objeto, o estudante irá buscar, em suas memórias, alguma experiência dele com o objeto, que deverá ser compartilhada com a turma, dando voz a outros que também queiram compartilhar suas memórias. O mesmo pode ser feito a partir de objetos que eles trouxeram.

AULA 3–O brincar em reflexão

Com base na aula anterior e utilizando os mesmos objetos, os estudantes serão divididos em grupos, no qual cada grupo deverá escolher um objeto e propor uma brincadeira para que a turma possa vivenciar. A cada brincadeira apresentada, os estudantes serão encaminhados a uma reflexão sobre a prática realizada, tendo como intenção identificar as percepções, memórias ou mesmo emoções sentidas ou percebidas, posteriores à prática.

AULA 4- Resignificando o brincar

Considerando os objetos e brincadeiras escolhidas na aula anterior, serão propostas aos estudantes outras formas do brincar, resignificando e dando novas formas às brincadeiras já apresentadas e escolhidas. Como ponto de encerramento, os estudantes deverão compartilhar suas experiências tendo como síntese os processos vivenciados nas aulas. Mas também do reconhecimento da ideia do tempo do trabalho (tempo vivido), que, nesse contexto, emerge em sua sobrepujança ao da experiência do brincar, o que leva em muitos dos casos, “O Brincar” a ser compreendido de forma distorcida, dando a ele pouco valor.

UNIDADE 3 - Tudo junto e misturado

a) *Questão tema:*

“Já fiz peça de teatro na igreja. No início, morria de vergonha, mas passei a gostar, tenho até saudade de fazer.”

“Antes de engravidar, eu ia muito ao cinema, me divertia muito, ia numa discoteca que ficava ali perto da onde era antes o Plumas e Paetê.”

“Antes quando era mais nova até saia para dançar. Era bom, sinto falta!”

b) Ponto de partida:

“[...] tenho até saudade de fazer.”

“[...] Sinto falta!”

[...] danço até hoje.

c) Desenvolvendo a prática:

AULA 1-Corpo em movimento

Com os estudantes organizados em roda, será proposto que eles se apresentem, sendo que cada sílaba do seu nome deverá representar um movimento (exemplo: PA - O - LA) onde o PA (bater palma à frente do corpo) – O (bater palma acima da cabeça) - LA (bater palma atrás do corpo). Em seguida, todos deverão realizar os mesmos movimentos do nome apresentado. A cada novo nome apresentado, repete-se o movimento do jogador anterior. Após a atividade, os estudantes serão escutados sobre suas percepções a respeito dela, de forma a reconhecer as facilidades e as dificuldades que a atividade apresentou.

Outra proposta que pode ser apresentada aos estudantes, é a realização da brincadeira espelho, que nada mais é do que uma brincadeira de atenção e assimilação, no qual os movimentos de um jogador devem ser repetidos pelo jogador que está a sua frente. Para essa brincadeira, você pode pedir à turma que se divida em duplas, em que cada jogador, acompanhado da sua dupla, um por vez, constitua um movimento para que o outro possa copiá-lo. E, assim, a atividade prossegue, com as trocas das duplas, até que todos entre eles já tenham sido par. Por fim, os estudantes podem se reunir em uma roda de conversa, a fim de identificar os movimentos que foram reproduzidos e se esses têm ou não alguma correlação com tarefas cotidianas relacionadas a afazeres domésticos, ao trabalho ou mesmo práticas de lazer.

AULA 2 – Luz, Câmera, Ação

Com a turma organizada em dois grupos, será proposto a cada grupo que elenque 10 filmes dos mais diferentes gêneros: ação, romance, musical, suspense, entre outros. Após os filmes escolhidos, cada grupo deverá escolher um jogador para sortear um dos filmes do grupo adversário. Em posse do filme escolhido, o jogador deverá, por meio de mímica, tentar “traduzir” o nome do filme ao seu grupo, tendo um tempo limite que deverá ser proposto no início da brincadeira. Ganha o jogo a equipe que conseguir somar o maior número de pontos. Ao final da prática, os estudantes deverão sentar-se em uma roda de conversa para compartilhar suas percepções a respeito daquela experiência.

AULA 3 – A dança nos seus estilos

Inicialmente, será contextualizado, junto aos estudantes, os diferentes estilos de música. Em posse disso, o/a professor/a, que deve estar com as músicas - de diferentes estilos musicais - previamente selecionadas, irá escolher dois estudantes por vez para escutaras músicas por ele selecionadas. E eles deverão apresentar para a turma, por meio da dança, a canção ouvida. A turma deverá reconhecer a música e o estilo musical. Ao final da atividade, serão problematizados os estilos musicais que os estudantes mais se apropriaram, de forma a identificar as emoções e as percepções que aquelas músicas trouxeram para cada indivíduo, o que serve, inclusive, para uma problematização na tentativa de quebrar estigmas, dada a reação que cada indivíduo tem e o modo como assume isso, corporalmente, no momento da prática.

Outra sugestão que poderia ser apresentada para fomentar as discussões em relação à gênero e estilos de dança poderia ser o filme: Billy Elliott, do ano 2000 que conta a história de um garoto de 11 anos que se descobre apaixonado pelo balé e se vê disposto a deixar o boxe.

AULA 4- Memórias dançantes

Com base na aula anterior, será proposto que cada estudante traga uma música que marcou sua história. Após essa apresentação, será compartilhado com a turma suas memórias em relação à música escolhida. Ao final, o/a professor/a, juntamente com a turma, irá organizar uma discoteca com as músicas que fizeram parte de suas histórias, no qual cada sujeito poderá se apropriar livremente.

Tendo apresentado as seguintes propostas, quero deixar claro que o que foi apresentado não se trata de um modelo engessado de práticas pedagógicas, ao contrário, se trata de

propostas que procuram contribuir para reflexões didático-pedagógicas ao se pensar os sujeitos, suas corporeidades e suas formas de manifestações ao encontro com as práticas corporais. Ou seja, o que se procura com essas propostas não é que elas se materializem tal como foram descritas, mas que elas provoquem o educador a refletir sobre “outros possíveis”. Com isso, quero dizer que sua centralidade aqui se pautou em uma determinada conduta para o desenvolvimento de trabalhos com as práticas corporais, dado o encontro com as narrativas aqui apresentadas, o que significa que a prática vai se fazer ao encontro dos sujeitos, delineando suas possibilidades.

Apenas outro ponto de vista – trabalho em debate

Esta sessão tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o próprio trabalho e seus “Outros Possíveis”, ao pensar outro desfecho que não o que aqui foi materializado. Para isso, convido a um segundo embarque em minhas memórias, que nos leva ao fim do ano de 2019, quando ainda vislumbrava a possibilidade da pesquisa de campo.

Naquele momento, ao pensar os passos que seriam dados, não cogitava outra possibilidade que não fosse a minha chegada ao campo de pesquisa e meu encontro com os educandos da EJA. Portanto, se havia algo que estava concreto, era o da necessidade da escolha da escola, da observação de campo e do período de permanência para efetivação do que viria a ser o recuso pedagógico, o que não poderia esperar era que tudo isso seria esquecido e se tornaria inviável com o surgimento do coronavírus. Sendo assim, tenho ciência de que este trabalho é fruto da produção de um “Camponês Sedentário”, como aquele que Benjamin descreveu em seu ensaio, mas que como “Camponês” também deu vida a esse trabalho, porque como diria Benjamin, “o camponês sedentário, é representado pela figura do homem que nunca saiu do seu país, mas dele conhece todas as suas histórias e tradições, por isso tem muito que contar.” (BENJAMIN, 1987). Dito isso, nesta sessão, assumi uma nova figura, também já descrita por Benjamin, a figura do “marinheiro comerciante”, representada pela figura daquele que viajou o mundo inteiro e por isso tem muito que contar. Ao fazer tal associação, busco trazer para esta sessão um segundo desfecho, tendo como olhar o daquele que fez tal viagem ao campo de pesquisa e ao observar, percorreu outros possíveis, que não aqui vivido.

Ao pensar o campo da EJA e seus sujeitos, materializo em minha mente possíveis encontros, que talvez sejam sustentados por imagens de um passado não tão distante da EJA em minhas lembranças. Diante de tais imagens, penso como teria sido a minha

chegada ao campo e assim, reconheço nesse outro possível a sua potencialidade para a construção do presente estudo. Frente a isso, esboço o que teria sido a *Mala de Pertences* e como ela permitiria pensar a prática docente, seus sujeitos, suas corporeidades, experiências e memórias.

A *Mala de Pertences* nada mais seria que uma caixa de relíquias, que seria alimentada por meio de objetos, cartas, fotos e outros materiais que os educandos viessem a compartilhar, a fim de partilhar suas lembranças, recriando o presente e almejando um futuro. Portanto, seus pertences funcionariam como um acesso direto a suas memórias, mas também como ponto de partida de outras tantas que seriam construídas tendo como suporte um ponto comum. Ao dizer isso, faço um resgate das narrativas de Nadir, Thais e Ubirajara para descrever que possíveis pertences poderiam alimentar nossa mala de histórias e como eles poderiam dar vida a “Outros Possíveis”.

Ao encontro da narrativa de Nadir, percebo em sua fala vestígios do que poderia ser um dos seus possíveis pertences. Talvez fosse uma foto sua quando jovem, que representasse toda a sua jovialidade e a lembrasse dos seus tempos de garota recém-chegada à cidade de Belo Horizonte. Da menina que saía da casa de seus patrões para curtir as noites de cinema na capital e as músicas que embalavam seu corpo na pista de dança das antigas discotecas. E se assim fosse, a mesma foto poderia nutrir uma enxurrada de outras histórias que seriam contadas na juventude, e que poderiam potencializar inúmeras outras formas de prática docente com a cultura corporal de movimento, para além da dança.

Thais talvez trouxesse para nossa *Mala de Pertences* algo que remetesse a um instrumento musical. Instrumento que Thais ainda sonha um dia tocar, porque de algum modo ele faz parte da sua trajetória, talvez alimentado pelos espaços culturais que Thais frequentou ou ainda queira frequentar.

Ubirajara talvez trouxesse fotos do teatro de sua igreja, que mostrassem os vários personagens que já interpretou e dos quais tem tanta saudade, porque marcaram sua história, quando ainda enfrentava a espera de um transplante em suas sessões de hemodiálise. Momentos que funcionaram para ele como um alicerce, dando o suporte necessário para que continuasse com sua rotina à espera de um transplante. E se fosse assim, isso poderia levar a tantas outras histórias de superação, que fossem ancoradas ou não na cultura religiosa, mas que gerariam uma porção de outras releituras ao se pensar a prática docente. Histórias essas que levariam a emergir tantos outros(as) Ubirajaras e seus desejos, de quem sabe de poder de novo pedalar e se aventurar por aí.

Tendo como esses os “outros possíveis”, a *Mala de Pertences* proporcionaria ao educador/a alternativas para construir aulas que dialogassem com as memórias e experiências de seus educandos, levando em consideração suas corporeidades e assim, encontrar outras formas de se trabalhar com as práticas corporais.

Apontamentos

Quando surgiu a oportunidade de fazer o mestrado profissional, pensei que, mesmo que eu quisesse, esse não seria um percurso para mim. Mas, ao mesmo tempo, fui sensibilizado por outros professores e professoras a olhar para esse processo, não só como uma possibilidade pessoal, embora fosse, mas como uma ferramenta que me levaria a tocar e sensibilizar tantos outros educadores a olhar para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e reconhecê-la como um espaço de conhecimento e de direitos. De jovens e adultos que têm o direito ao conhecimento (ARROYO, 2017). E, ao dizer isso, direito ao acesso às práticas corporais e tudo aquilo que elas podem mobilizar e potencializar ao encontro das experiências. Portanto, de tudo me restou a coragem de encarar essa jornada, que tão dura foi para mim devido aos eventuais eventos que marcaram esses últimos três anos em minha formação, que se iniciou com a minha chegada ao PROMESTRE e que se encerra em pleno final de 2021 com a defesa desse trabalho.

É certo que as páginas que compõem esse trabalho e do que aqui se passou, não são fruto apenas dos últimos três anos, pois, são elas e todas as experiências conquistadas apenas aponta de um iceberg que flutua na superfície de um oceano de experiências que me acompanham desde a minha infância a esse momento da minha formação docente; por isso, poderia ter sido esse escrito dos mais diferentes pontos de vista. No entanto, não nos resta outro meio a não ser olhar para o trabalho aqui produzido e enxergar nele seu árduo processo de amadurecimento, ao qual ele foi sendo submetido ao longo dessa caminhada.

Este trabalho teve como objetivo compreender como se manifestam as corporeidades dos educandos da EJA frente às suas experiências e memórias. E identificar qual o lugar e o sentido que as práticas corporais assumem nesse processo de formação humana. Na tentativa de responder a essas e outras questões que emergiram no decorrer do trabalho, busquei me embasar em estudos e autores que trabalharam com concepções a respeito de memória, experiência e corporeidade e que serviram de

alicerces para o que denominei como tríade da formação humana, que seria sustentada por esses três eixos: memórias, experiências e corporeidade.

Para tanto, em prol de respostas que viessem a esclarecer o objetivo inicial, o trabalho contou com uma aproximação, embora que ainda frágil, minha como pesquisador com o campo de pesquisa e seus sujeitos, que ao compartilharem suas histórias evidenciaram a interface existente entre suas identidades e suas experiências. Desta maneira, a pesquisa é amparada tendo como diálogo as narrativas dos educandos e as produções teóricas aqui apresentadas que reforçam a necessidade do reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos de direito e produtores da própria formação por isso, o direito a saberem-se produtores de conhecimento. Para tanto, se põe em jogo o trabalho docente, pois, só ele, erguido do reconhecimento, pode levá-los a se reconhecerem como sujeitos de conhecimento.

Logo, este trabalho se direciona aos professores e professoras de EJA com a intenção de sensibilizar um olhar para as práticas corporais como meio para o processo de reconhecimento de direito de jovens e adultos, que tendo como área de conhecimento a cultura corporal de movimento, pode possibilitar outras formas de se ver e se reconhecer no mundo. Por isso, o presente estudo traz como possibilidade para construção de diálogos a Unidade Didática “*Pensando a Prática*”, já apresentada ao longo deste capítulo de forma que ela possa integrar e interagir com diferentes realidades apresentadas, reconhecendo em si mesma sua flexibilidade e suas possíveis leituras e formas de apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática docente. Isto sem abrir mão para que a apropriação se dê de forma autônoma e crítica.

Finalmente, a pesquisa deixa em aberto com seus “Outros Possíveis” as diferentes formas de se pensar as práticas corporais, pois leva em consideração toda a diversidade que abarca a EJA e a realidade de seus educandos, que levam consigo todos os seus valores, crenças, indagações e saberes.

Para concluir esse trabalho, em suas reflexões, encerro com a seguinte passagem do livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire, ao retratar que a prática docente exige a convicção de que a mudança é possível.

“[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da

política, constato não para me adaptar,mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele (FREIRE, 2002 p 30).”

Ou seja, como corpos-sujeitos que vivem e pertencem ao mundo e por isso, são acometidos por suas experiências, não nos resta outra forma que não seja outra menos aquela de quem espera e nada faz. A mudança começa em nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Admir; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. **Qual a relação entre as teorias críticas e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos.** Motrivivência, v. 19, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ARROYO, Miguel. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília. UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Política de Formação de Educadores(as) do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, 157-176/ maio/ago. 2007.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BELO HORIZONTE. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 093-02. **Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 2002.

_____. **Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. vol.1: Magia e técnica, arte e política.** (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet) São Paulo: Brasiliense, 1985. 3ª ed. 1987.

_____. **Diário de Moscou.** Tradução de Hildegard Herboad. São Paulo. Companhia das Letras, 1989

BENVINDO, Vitor. **“Escovar a história a contrapelo”:** Contribuições de Walter Benjamin para a concepção dialética da história. Periódicos. uff.br/Trabalho Necessário. V18. Nº 35. Jan-abr, 2020.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** Trad. Paulo Neves. 2 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – Lembranças de Velhos.** 10ed. São Paulo: Schwarcz, LTDA, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação Física no 1º grau: conhecimentos e especificidade**. Rev. paul. Educ. Fís. São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

_____. **Educação Física: conhecimento e especificidade**. In: SOUZA, Eustáquia Salvador; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

_____. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005.

_____. **Educação Física e o ensino fundamental**. In: Anais do I Seminário Nacional. Currículo em movimento - perspectivas atuais. Belo Horizonte, Nov. 2010.

BRASIL **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em <http://www2.camara.leg.br> <URL> acessado em: 28 de maio 2020.

BYUNG-CHUL HAN. **Teletrabalho, Zoom e depressão: o filósofo Byung-Chul Han diz que exploramos a nós mesmos mais do que nunca**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html> < URL >, acessado em: 11, de abril de 2021.

CADERNOS BENJAMINIANOS. **Walter Benjamin: Barbárie e memória ética**. v.14, n.2;jul/dez. 2018.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO. Rosa Malena de Araújo. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Lugares de Educação. ed. Bananeiras/PB, v. 3, nº 5, jan-jun, 2013.

CAVACO, M. H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÖVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Espaço, tempo e o mundo virtual**. Instituto CPFL. 2010. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/60087_espaco-tempo-mundo-virtual-marilenachau.html <URL> acessado em: 18 de julho de 2020.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública, comprometida com a igualdade social, porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Urca/ RJ, 2020.

CORTADA, Silvana (org.). **EJA: Educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, vol. 6, nº 92, especial out. 2005.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

FRANCO, Renato. **10 Lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. Coleção Leitura. 25ªed. Terra e Paz, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Paz & Terra. São Paulo. 2016.

GOMES, ChristianneLuce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

KOWARICK, Lúcio. **A Espoliação Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?**
In: KUNZ, E. e TREBELS, A. H. (Orgs.). Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002.

_____. **Experiência em alteridade na educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa cruz do sul, v.19, n. 2, jul/dez 2011.

LE BRETON, DAVID. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 6º ed, 2013.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2006.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, tradução das teses - Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. - São Paulo: Boitempo, 2005.

MARQUES, Silene Torres. **A busca da experiência em sua fonte: matéria, movimento e percepção em Bergson**. Trans/Form/Ação vol. 36 nº. 1 Marília jan./abr. 2013.

MASCARENHAS, Fernando. **“Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado.** Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.73-90, maio/agosto de 2004.
MATTOS, Olgária. **Para uma crítica do presente.** São Paulo, Ed, 34, Ver. De Antropologia, 44, n.2, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas.** Coleção Folha. Grandes Escritores Brasileiros. v. 2. 1.ed – Rio Janeiro. 2008.

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação; juventude e contemporaneidade. São Paulo, 1997.

MERLEAU-PONTY. **O visível e o invisível.** Tradução José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A prosa no mundo.** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **A estrutura do comportamento.** Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Fenomenologia da percepção.** Tradução. Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 2006b.

MESQUITA, A. F. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia Ciência e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2010.

MOREIRA, Wagner Wey. et al. **Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver.** In: _____. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário para à educação no futuro.** Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNESCO, 2000b.

NEIRA, M. G.; FRANÇOSO. S. **Contribuições do legado freiriano para o currículo de Educação Física,** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014.

NOBREGA. Terezinha Petrócia da. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo. Editora Livraria da Física, 2010.

NUNES, Adrilene Marize Muradas e CUNHA, Charles Moreira. **Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET.** 1. ed. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Cláudio. Márcio. **Quando os tempos e os corpos se educam: um estudo sobre o projeto político-pedagógico escola plural (belo horizonte, 1994-2001).**

Dissertação de Mestrado ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Março. 2003.

_____. **Entre Percursos e Narrativas: A Experiência Formativa dos Deslocamentos Urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte.** Tese pós-graduação em educação. Doutorado. UFMG/FAE, 2011.

_____. **Os sujeitos da EJA e suas corporeidades: reflexões a partir da experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores.** In: NUNES, Adrilene; CUNHA, Charles (Org.). Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009.

_____. **Relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos no interior do colégio brasileiro de ciências do esporte (cbce): sujeitos, concepções, impasses e perspectivas.** revista pedagógica (Chapecó. online) , v. 18, p. 151-173, 2017.

OLIVEIRA, Heli Sabino de ; OLIVEIRA, E. R. **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação.** Ensaios Filosóficos , v. XIX, p. 37-54-54, 2019.

_____. **EJA, Saúde e Corporeidade direito à vida.** Caderno 4. Karina Dias Gea (Orgs). Coleção EJA lendo o mundo, lendo as palavras. UFMG/FAE/NEJA e Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2020.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

RAMOS, Mozart Neves. **Educação em tempos de COVID-19.** Correio Braziliense, 2020. Disponível em: <https://correiobrasiliense.com.br><URL> acessado em: 16 de julho de 2020.

REBUÁ, Eduardo. **Ensaio Benjaminiano: a experiência como construção de sentidos.** CADERNOS WALTER BENJAMIN, v. 19, 2017.

ROCHA, Hugo Henrique Alves. ; MUSIAL, Gilvanice B. da S. ; GODINHO, Ana C. **Parcerias entre Estado e sociedade civil na oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** EDUCAÇÃO UNISINOS (ONLINE) , v. 22, p. 166-174, 2018.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Editora Paidós, 2009.

ROSA, Hartmut. **Aceleração – A transformação das estruturas temporais na modernidade.** Tradução. Rafael H. Silveira. Revisão técnica e tradução do prefácio. João Lucas Tziminads. Editora. UNESP. 2019.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Lavar as mãos, descolonizar o futuro.** Editora N-1 - São Paulo, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

SARTI, Cynthia Anderson. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** - 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

SCHUBACK. Marcia Sá Cavalcante. **Pensar no olho do furacão.** Filosofia em confinamento. Ed.org.rev.téc: Klinger Scoralick. Rio de Janeiro. Bатуque, 2020.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier.** Licere, Belo Horizonte, v.2, n.6, p.23-31, 2003.

SILVA, A. M. ; DAMIANI, I. R. (Org.) . **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física.** 1a.. ed. Florianópolis/SC: NauemblaCiencia& Arte, 2005.

SOARES, Leôncio. **30 anos de EJA na UFMG - Extensão, formação e pesquisa.** Revista Teias, v.17. Edição especial - Práticas na IES de formação de professores para a EJA. 2016.

SOLIS. Dirce Eleonora Nigro. **Pandemia e por vir.** Filosofia em confinamento. Ed.org.rev.téc: Klinger Scoralick. Rio de Janeiro. Bатуque, 2020. p.131.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos.** Curitiba: IBPEX, 2007.

SURDI, Aguinaldo Cesar; ARAUJO, L. C; DOMINGUÊS, S. A; KUNZ, E. **Ontologia do movimento humano: teoria do se movimentar humano.** pensar a prática, Goiânia. v.13. set/dez. 2010.

TREBELS, Andreas Heinrich. **Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano.** Tradução: Alexandre Fernandez Vaz. Perspectiva. Florianópolis, v. 21. N. 01 jan./jun. 2003.

VAGO, Tarcísio. **Rumos da Educação Física Escolar: o que foi, o que é, o que deveria ser?** In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2., 1997, Niterói. Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997.

VINCENT. GUY; LAHIRE. B; THIN. D. **Sobre a história e teoria da forma escolar.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

WERNECK, Guilherme Loureiro. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada.** Cadernos de saúde pública. 2020.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

CORPOREIDADES EM DIÁLOGO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Este roteiro para entrevista semiestruturada tem como objetivo orientar a entrevista, não se tratando de questionário ou formulário a ser respondido. A intenção é que a entrevista seja uma conversa, onde os entrevistados narrarão um pouco das suas histórias, suas experiências de vida. Demais perguntas se estruturam conforme o entrevistado e o percurso da conversa/entrevista.

1º Momento: Identificação do entrevistado

Se te perguntassem quem é a/o NOME DO ENTREVISTADO, o que você diria? Poderia me contar um pouco da sua história?

2º Momento: A Infância

De acordo com as narrativas, busca-se identificar e caracterizar por meio de questionamentos a infância (onde nasceu, viveu, como era, condição socioeconômica, a relação com a escola, as brincadeiras, os desejos).

3º Momento: A adolescência

Onde, Como, Por quê? A relação com a escola, sua saída, o primeiro emprego.

4º Momento: O/A adulto(a)

Ocupações, o trabalho, a família, o tempo de lazer, a rotina, os filhos, a volta com a escola, as primeiras impressões, os desafios, os desejos.

5º Momento: A pandemia

A sensação, ocupação, os desejos, os receios, as expectativas, a escola, o amanhã.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TCLE

O Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “CORPOREIDADES, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM DIALOGO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. O objetivo desta pesquisa é investigar como se manifesta as corporeidades nas memórias e experiências dos educandos da EJA e compreender o lugar das práticas corporais e os seus sentidos. Esclarecemos que você é livre para escolher participar ou não. Se você não quiser participar, isso não lhe trará qualquer problema ou constrangimento. Pedimos sua autorização para que possamos realizar uma observação participante na escola, além de uma entrevista semi-estruturada. Em relação à observação participante, tomaremos todos os cuidados cabíveis. Sobre os possíveis riscos, a observação participante pode gerar constrangimentos ao expor a vida pessoal dos indivíduos pesquisados, podendo-lhes afetar sua auto-estima. Para evitar esses riscos e preservar a identidade, sigilo e discrição, os registros de caderno de campo oriundos da observação preservarão sua identidade e sua privacidade, e versarão apenas sobre os fatos ocorridos no espaço escolar conforme autorizado por você. Assim que você desejar, o acompanhamento será interrompido a qualquer momento que você solicitar. Também pedimos sua autorização para fazer uma entrevista em um gravador digital, que será transformada em texto escrito. Os desconfortos e riscos da entrevista estão relacionados ao sentimento de desinteresse em relação ao tema, e mal estar com algum assunto abordado e/ou quanto à divulgação da pesquisa. O pesquisador garante que as informações obtidas no estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa. Seu nome e os dos demais participantes da pesquisa serão substituídos por nomes fictícios para preservação da identidade, a menos que os entrevistados desejam ser identificados. As entrevistas serão gravadas, mas a qualquer momento você poderá interromper a gravação se você assim o desejar. Como benefícios da pesquisa, buscamos promover uma conscientização a respeito do diálogo com as experiências e as práticas corporais, de modo, a permitir que os educandos se percebam sujeitos do seu próprio processo de formação. A partir de uma compreensão da corporeidade e das experiências dos educandos e suas relações com a cultura corporal de movimento, espera-se que tais contribuições tragam avanços nos processos de ensino aprendizagem, assim como melhoram e possibilitem uma melhor atuação dos professores que estão nessa modalidade de ensino. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, podendo retirar o seu consentimento de participação. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como você será tratado(a) pelo pesquisador. Se for de seu interesse ou necessidade, o pesquisador é obrigado a explicar os motivos do estudo, assim como os procedimentos de entrevista e de acompanhamento, para qualquer pessoa que você julgue que deva saber sobre sua participação nesta pesquisa (filhos, marido, esposa, amigos, entes queridos, colegas de trabalho, etc.).

Esta proposta de pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, assim como os conteúdos deste termo de compromisso, em consonância com a Resolução CNS nº 466 de 12/12/2012, homologada no Diário Oficial de 13/06/2013, antes da sua realização. As informações relativas ao COEP referem-se unicamente aos aspectos éticos da pesquisa. Se você ainda tiver dúvidas sobre como serão os procedimentos declarados neste documento, você pode procurar o Comitê de Ética em

Pesquisa (COEP) pelo telefone (031) 3409-4592-FAX: (031) 3409-4027 – email coep@prpq.ufmg.br ou no endereço: avenida Antônio Carlos, 66270 – Unidade Administrativa II – 2º andar- Sala 2005-CEP 31.270-901-Belo Horizonte –MG- Campus da Pampulha.

Consentimento da participação

Eu, _____, carteira de identidade nº _____, li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper minha participação a qualquer momento sem necessidade de qualquer justificativa. Concordo que os dados coletados sejam usados apenas para os propósitos de pesquisa acima descritos. Entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Tive oportunidade para fazer perguntas e todas elas foram respondidas de forma clara e adequada pelo pesquisador. Receberei uma via assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado Livre e Esclarecido.

Assinatura do participante: _____ Data: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____ Data: _____

Pesquisador Bruno Arcoverde Cavalcanti / Orientador Responsável: Cláudio Márcio Oliveira

Endereço: Faculdade de Educação da UFMG - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Gabinete 1635 Avenida Antônio Carlos 6627 – Campus da Pampulha – Belo Horizonte – MG - CEP 31270-901

Telefones: (31) 3409-6209/ 98229-4290 Email: brunoarco.ca@gmail.com / claudiomarcio@fae.ufmg.br / clamoliv1974@hotmail.com

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.