

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos:
a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados
expressos pela corporeidade de mulheres adultas

Luiz Olavo Fonseca Ferreira

BELO HORIZONTE

2013

LUIZ OLAVO FONSECA FERREIRA

O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos:
a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados
expressos pela corporeidade de mulheres adultas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e Inclusão Social da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos
Sociais, e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

BELO HORIZONTE

2013

O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a
aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de
mulheres adultas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais, e Ações Coletivas.
Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (Orientador) - UFMG

Profª. Dra. Mirela Berger - Unicamp

Profª. Dra. Veleida Anahi da Silva - UFS

Profª. Dra. Andréa Moreno - UFMG

Profª. Dra. Shirley Aparecida de Miranda - UFMG

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior - Pucminas (suplente)

Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva - UFMG (suplente)

Charles Chaplin disse: "A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos". Na alegria e na tristeza, precisamos estar preparados para viver.

*Dedico este trabalho
à memória do Seu Maurício, meu pai, que nos deixou durante o Doutorado,
à pequena Giullia, minha neta, que conheceu o mundo durante o Doutorado
à Nana, ao João e à Rafa, meus filhos, que viveram comigo o Doutorado.*

AGRADECIMENTOS

“Não caminhe detrás de mim, posso não te guiar. Não ande na minha frente, posso não seguir-te. Simplesmente caminhe ao meu lado e seja meu amigo”. (Albert Camus)

A todos aqueles que caminharam ao meu lado, durante esta jornada, deixo meus agradecimentos.

Aos meus filhos Ariane, João Paulo e Rafaela, que buscaram compreender o significado da distância, mesmo estando tão próximo. Que essa seja uma conquista de todos nós.

À Giullia, minha neta, que deu outro sentido para o viver.

À Dona Maria José, minha mãe, pelo carinho, compreensão, amor, colo, força, inspiração, por ser tudo o que é para mim.

À Márcia, minha esposa, pelas trocas vividas, pela distância percorrida, que no seu silêncio, consentiu com a ausência presente.

Aos meus irmãos, Maurício José, Ângela, Caio, Alexandre e Anamaria, por todo o amor que temos um pelo o outro, pela amizade sincera e que, mesmo sem perceberem, construíram tudo isso comigo.

Ao Léo, meu orientador, pela amizade, pela oportunidade, por compartilhar comigo tantos momentos bons e outros tantos difíceis, por partilhar o seu saber e por ter permitido que chegasse onde estou.

Aos professores e às professoras da FaE, em especial às professoras Ana Galvão, Shirley Miranda, Inês Teixeira e Analise da Silva pelas conversas, pelo incentivo, pelas partilhas e contribuições no percurso do Doutorado.

Aos membros da banca de qualificação Bernard Charlot e Marcus Taborda por terem auxiliado nas correções necessárias para a conclusão desta tese.

Aos membros da banca examinadora Mirela Berger, Veleida Anahi, Andréa Moreno, Shirley Miranda, Admir de Almeida Júnior e Analise da Silva por aceitarem participar desse momento tão especial e compartilhar seus saberes.

À Fernanda, companheira da vida acadêmica, que o destino fez ir para longe, mas que o carinho não nos separou. Ela sabe que sua presença fez muita falar por aqui, mas o que importa é que alcançamos os nossos sonhos sonhados.

À Cida, Chrisley, Adriana e Saint Clair, amigos, parceiros e educadores que muito ajudaram para que eu conseguisse terminar este trabalho.

À Flávia Renata, amiga para sempre e eterna companheira das leituras, sugestões, revisões e discussões sobre o trabalho.

À Claudinha, Ramuth, Jerry, Mara, Heli, Alex e Ana Paula Pedroso, pelos papos, conselhos, trocas, sugestões, incentivo e por participarem ativamente desse caminho.

Aos sujeitos da pesquisa, educandas mulheres adultas da Educação de Jovens e Adultos, sem quem eu não poderia ter feito esta investigação. Agradeço pelo carinho, atenção, compreensão e saúdo por serem mulheres, mães, esposas, trabalhadoras, educandas e guerreiras. Vou sentir saudades.

Aos funcionários da FaE-UFMG, nas pessoas da Rose e Dani, da Secretaria do Programa de Pós-graduação, pelo apoio em tudo que precisei.

Agradeço do fundo do coração a todos vocês e a quem, por esquecimento, não citei. Quero que saibam que sem vocês nada do que está aqui seria possível. Muito obrigado por acreditarem em mim!

*Educar neste tempo e para este tempo –
eis a tarefa divina que nos pedem.
Nosso pensamento já perdeu este combate.
Mas, em nós, o divino é o corpo
e só por aí será ainda possível
arriscar uma luta promissora.
A revolução do corpo
é a revolução da poesia.
Refazer o caminho dos sentidos
até a gruta funda onde a beleza
está proscrita. Mexer nas cordas do coração
e, ouvindo-lhes os sons, reafinar o corpo.*

(Regis de Morais)

RESUMO

Este trabalho, por meio da interlocução entre a educação e a corporeidade, buscou investigar o vínculo da corporeidade com a mobilização de educandas adultas da EJA, para a relação com o saber, durante atividades pedagógicas. Para isso, apresento uma revisão da literatura sobre o corpo e a concepção de corporeidade. Em seguida, realizo uma discussão dos conceitos de relação com o saber e de mobilização, além da abordagem das discussões de gênero, focalizando aspectos relacionados à mulher e a especificidade do sujeito trabalhador educando da Educação de Jovens e Adultos.

Foram sujeitos da pesquisa cinco educandas da EJA, com idade de 30 a 40 anos, de uma escola municipal de Belo Horizonte. Na metodologia utilizei-me da abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de observação, de entrevistas semiestruturadas e jogos teatrais e são apresentados, divididos em condutas observadas durante as atividades pedagógicas e os sentidos atribuídos pelas educandas ao corpo. Eles foram organizados, no primeiro momento, considerando-se a distribuição espacial, os comportamentos corporais, a interação das educandas com o educador e a interação com os colegas. Em seguida, os resultados foram analisados a partir da maternidade, da família, do trabalho doméstico, do trabalho fora de casa e do espaço urbano.

Ficou evidenciado a dificuldade de se construir uma “quase experiência do corpo na EJA”, apontando para a necessidade de mais pesquisas sobre a temática. Percebeu-se a existência de corpos femininos disciplinados, mas que, por meio dessa mesma corporeidade, as educandas demonstraram, a partir dos seus comportamentos, estarem mobilizadas, e também “desmobilizadas”, para o processo de ensino e aprendizagem. Buscando responder àquilo que me motivou a investigar a corporeidade e a relação com o saber, considero que existem formas diferenciadas para se mobilizar para o aprender e que as mulheres educandas adultas da EJA, mostram, na maior parte das vezes, através da sua corporeidade essa disposição, ou não, de assistir uma aula.

Palavras-Chave: Corporeidade, Relação com o saber, Mobilização para aprendizagem.

ABSTRACT

This work, through dialogue between education and corporeality, investigated the behavior of the adult students EJA during educational activities. For that, I present a literature review on the body and about the conception of corporeality. Then perform a discussion of the concepts of the relationship to knowledge and mobilization, as well as addressing gender discussions, focusing on womanhood and specificity of educating fellow worker of Education of Youth and Adults.

Research subjects were five students of EJA, aged 30 to 40 years, a municipal school in Belo Horizonte. I used the methodology of qualitative research. Data were collected through observation, semi-structured interviews and theater games and are presented, divided into conduct observed during the teaching activities and the meanings attributed by educandas the body. They were organized, at first, considering the spatial distribution, bodily behaviors, the interaction of the students with the teacher and interaction with other students. Then the results were analyzed from motherhood, family, housework, work outside the home and urban space.

It was evident the difficulty of building an "approximate body experience in adult education," pointing to the need for more research on the subject. Realized the existence of female bodies disciplined, but that, through this same embodiment, the students demonstrated, from their behavior, they are mobilized, and also "demobilized" to the process of teaching and learning. Seeking to respond to what motivated me to investigate the corporeality and relationship with knowledge, I believe that there are different ways to mobilize for learning and adult women students of Youth and Adults, show, in most cases, by its corporeality that provision or not to attend a class.

Key-words: Corporeality, Relation to know, Mobilization for learning.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Educandos por sexo	75
Gráfico 2 - Educandos por faixa etária	75
Gráfico 3 - Educandos x Remuneração mensal	87
Gráfico 4 - Educandos x Atividades	87
Gráfico 5 - Educandos x Horas de trabalho por dia	88
Gráfico 6 - Educandos x Raça	89
Gráfico 7 - Educandos x Religião	90
Gráfico 8 - Conteúdos x Número de aulas	92
Gráfico 9 - Atividades x Número de aulas	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CME-BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEPE - Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

EB - Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESCOL – Grupo de Pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais da Universidade de Paris VIII

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IQVU - Índice de Qualidade de Vida Urbana

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político-Pedagógico

RME-BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UnB - Universidade de Brasília

UP - Unidades de planejamento

SUMÁRIO

PARA INICIAR A CONVERSA	14
CAPÍTULO 1 - APROFUNDANDO O DIÁLOGO	24
1.1 – Corpo(reidade) – em busca do ser no mundo	24
1.1.1 Uma pequena viagem pela história do corpo	26
1.1.2 Buscando entender a corporeidade	31
1.1.3 Um olhar sobre o corpo a partir da antropologia	33
1.1.4 Corpo e escola – a possibilidade de um diálogo.....	41
1.1.5 Os sentidos do corpo na escola	44
1.2 – Mobilização para aprendizagem na relação com o saber	49
1.3 - Gênero – uma questão de afirmação e trabalho.....	56
1.4 - A Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos educandos.....	63
CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO.....	69
2.1 - Por que EJA?	69
2.2 - Por que mulheres?.....	75
2.3 Procedimentos e trajetória da investigação	77
2.3.1 Nos Marcos da Pesquisa Qualitativa.....	80
2.3.2 Os Caminhos da Investigação	84
2.4 Alguns aspectos do cotidiano escolar	107
CAPÍTULO 3 - CORPOREIDADE NA SALA DE AULA E A MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER	113
3.1 Distribuição espacial	113
3.2 Comportamentos corporais.....	118
3.3 Interações entre educandas e educador	131
3.4 Interações entre as educandas e colegas.....	141
CAPÍTULO 4 – CORPOREIDADE E GÊNERO: AS IMPLICAÇÕES DE SER MULHER E ESTUDANTE	147
4.1 Maternidade	147
4.2 Família.....	150
4.3 Trabalho em casa - a terceira jornada	154
4.4 Trabalho fora de casa	157
4.5 Espaço Urbano	161
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXOS.....	185

PARA INICIAR A CONVERSA

O estudo do cotidiano centrado nos envolvimentos do corpo lembra que nesta espuma dos dias o homem tece sua aventura pessoal, envelhece, ama, sente prazer ou dor, indiferença ou cólera.

(David Le Breton, 2011).

A tese que começo a apresentar neste texto é fruto das vivências no campo profissional, como professor de Educação Física, onde estabeleci significativa identificação com a temática, articulando-a, com o passar do tempo, com leituras e estudos voltados para o assunto em questão. Nesse período, algumas indagações surgiram, em um crescente movimento de novas questões, nascendo daí a necessidade da investigação. Eram questionamentos, em grande parte, provenientes das aulas que ministrava, quer no Ensino Fundamental, quer na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outros eram advindos de acalorados debates com os graduandos de Educação Física, em uma faculdade onde atuei como professor entre 2004 e 2006. Conformava-se, então, um extenso campo de observação, com uma considerável diversidade de sujeitos, com os quais interagia, fosse como educador da Educação Básica (EB), sobremaneira da EJA, em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)¹, fosse como educador no Ensino Superior.

Ao exercer minha atividade docente com jovens e adultos, que eram em sua maioria trabalhadores, grande parte afastados da escola pela necessidade básica de sobrevivência, aprendi que, diferentemente do que ocorria no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, havia um fator que era recorrentemente descartado pelos processos escolares quando se tratava da educação de jovens e adultos: o de que saberes poderiam ser adquiridos fora do espaço escolar. Trabalhando nessas turmas, tive oportunidade de compreender melhor essa realidade, o que me aproximou muito mais da Educação de Jovens e Adultos.

Um dos princípios que norteiam a EJA, enquanto modalidade da EB, é que os conhecimentos trazidos para a sala de aula pelos educandos², como já dito, em grande

¹ Em vários lugares deste texto chamarei a RME-BH como Rede.

² Chamarei de educandos da EJA, de uma forma geral, aos homens e mulheres estudantes dessa modalidade da Educação Básica. Quando for necessária alguma diferenciação de gênero, chamarei as mulheres estudantes de educandas e os homens de educandos homens.

parte não adquiridos na escola, necessitam ser reconhecidos como base para o processo educativo. Ao refletir sobre esse aspecto, entendo que a escola é um espaço onde, muitas vezes, ocorre a hierarquização dos saberes, privilegiando, para isso, os conhecimentos chamados científicos. É importante ressaltar que, para muitas pessoas que, em determinado momento da vida, tiveram negado o direito de ir à escola, conhecer e reconhecer os saberes escolares, os quais são referendados socialmente, precisa estar associado aos significados que elas estabelecem com aqueles conhecimentos que adquiriram ao longo da vida. Isso implica dizer que os saberes escolares, os conhecimentos científicos reconhecidos socialmente, só ganham sentido quando são distinguidos e considerados úteis, para serem aplicados e utilizados no cotidiano dessas pessoas.

Pautado por esse princípio, tendo vivenciado a realidade da EJA, além de ter procurado manter permanente diálogo com os educandos, discutindo com eles acerca dos usos dos saberes escolares em suas vidas, é que percebi a importância de se articular esse aspecto com outra questão, para mim, fundamental, para o entendimento dessa apropriação: a condição de “ser” humano em nossa sociedade e de estar sempre aprendendo. Seria, para mim, a descoberta daquilo que Paulo Freire chamaria de *inconclusão humana* e, ao estabelecer um significado ao mundo, com aquilo que aprendemos, estarmos nesse mundo.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do seu inacabamento o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 64)

Ao mesmo tempo, nas conversas com os graduandos do curso de licenciatura em Educação Física, da faculdade onde lecionava, surgia, repetidamente, por parte dos discentes, em nossos diálogos, mesmo que de forma dissimulada, ponderações e questionamentos em torno da compreensão do papel e da importância do corpo no processo de aprendizagem. Isso, talvez, se explique pelo fato de que o objeto de estudo da Educação Física seja o corpo humano e o movimento, aliado ao estudo do processo de ensino-aprendizagem já que cursavam uma licenciatura. Daí emergia perguntas sobre qual era o “lugar” dessa disciplina no contexto escolar, vista por muitos deles como a única responsável por essa dimensão humana no contexto escolar.

As escolas não incluíam em seus projetos pedagógicos a educação dos corpos. As equipes docentes dificilmente se colocavam em seu horizonte

profissional essa dimensão humana corpórea dos alunos(as). Essa dimensão fica por conta da equipe de educação física e, sobretudo, por conta dos próprios colegas. (ARROYO, 2011, p.122)

Nesse cenário, ao reconhecer que a aprendizagem humana é um processo contínuo, que o homem aprende no mundo e com o mundo, unido à curiosidade despertada pela busca de uma resposta para saber o papel do corpo nesse processo, surgiu a necessidade de buscar estudos e aprofundamento sobre a corporeidade e sobre o que é “ser e estar no mundo”.

Isso me levou a buscar estudos que discutissem o ser humano enquanto sujeito aprendente por natureza e cuja presença no mundo era, antes de tudo, corporal. E nessa trajetória de busca, encontrei o pensamento de Merleau-Ponty, que diz:

[...] o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. [...] pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, [...] é verdade pela mesma razão que o corpo é o pivô do mundo. (MERLEAU- PONTY, 1999, p.122)

Matthews (2010), ao refletir sobre o pensamento de Merleau-Ponty, esclarece que ele ao discutir a questão dos seres humanos serem tanto sujeitos quanto objetos se confundindo com o mundo, aponta que eles são corporificados, mas também, ao mesmo tempo, sujeitos com corpo.

Não poderia de modo algum responder subjetivamente ao mundo se não tivesse corpo e não poderia dar qualquer resposta subjetiva tipicamente humana se não tivesse um corpo tipicamente humano. Ao mesmo tempo, meu corpo não é um mero objeto no mundo, [...] mas algo que eu “vivo”, algo que habito como veículo de minha experiência subjetiva. É tão verdadeiro dizer que meu corpo sou eu como eu sou o meu corpo. (MATTHEWS, 2010, p.71)

A partir daí, passei a refletir acerca da aprendizagem enquanto um processo que, também, poderia ser um exercício corporal. E, dessa forma, desenharam-se os primeiros caminhos para esta tese, dentro de um universo ainda incipiente, onde se buscava relacionar o corpo, condição primária do ser humano, e o processo educativo, pensando esse processo como parte da construção desse mesmo ser humano único, cognoscente e relacional.

Então, buscando estabelecer conexões entre a educação e a corporeidade, atreladas aos incômodos que surgiram durante minha trajetória profissional, percebi que a conduta dos estudantes dentro da sala de aula era uma questão um tanto quanto instigante nesse domínio espacial. Notava que eles apresentavam comportamentos diferenciados para assistir uma ou outra aula determinada, o que também era notado por diferentes professores.

Em outras palavras, conforme o conteúdo de uma aula ministrada, ou de acordo com a atividade e ainda com a metodologia que se trabalhava, os educandos apresentavam condutas visivelmente diferenciadas e, provavelmente, isso tinha algum significado. Ao apurar um pouco mais o meu olhar, comecei a observar e ponderar, de forma mais aprofundada, tais reações, buscando entender as diferentes formas dos estudantes agirem na sala de aula.

Quando se vivencia uma determinada situação no cotidiano, qualquer que seja, cada pessoa reage de uma forma, que irá variar de acordo as experiências já vividas por ela e as condições existentes, para enfrentar tal situação. Sendo a escola uma das instituições de nossa sociedade, é inevitável que ela seja vista, também, como um espaço onde inúmeras situações podem acontecer, não estando ela imune às reações daqueles que a frequentam. Pairava, então, uma dúvida: por que motivos a escola e os educadores não refletiam e tão pouco utilizavam as reações dos estudantes em sala, dentro do processo educativo? Seria possível, a partir daquilo que acontecia com as pessoas na escola, mudar os rumos das práticas pedagógicas?

[...] observando que corporalmente expressamos alegria, dor, preconceito, prazer, raiva, medo etc., as manifestações corporais podem ser um índice para uma prática escolar voltada para a busca da autonomia a partir do reconhecimento consciente dos limites e das possibilidades corporais dos indivíduos. (TABORDA; OLIVEIRA; VAZ. 2008. p.313)

Foi então que percebi que refletir acerca do “modo de estar” e o “modo de ser” dos educandos dentro de uma sala de aula, considerando seus comportamentos e suas corporeidades, requeria a realização de uma análise crítica apurada e cuidadosa, já que essa proposta envolvia sujeitos dentro de grupos ou instituições, em uma relação que abarcava suas ações na cultura e nas estruturas as quais estavam submetidos. Cabe lembrar que as estruturas sociais e políticas dessa relação estão perpassadas por relações de poder, que podem aí ser produzidas, mediadas ou transformadas. Isso significa que existem, também, nesse processo, situações que podem estar vinculadas a conflitos ideológicos, já que nenhum processo pode ser visto isoladamente do seu contexto social. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.139).

Na busca por explicações sobre o comportamento humano, o encontro com os estudos sobre o corpo e a corporeidade não foi apenas algo casual. Os debates filosóficos, sociológicos e antropológicos, sob a égide dessas duas temáticas, emergiram de maneira bastante contundente, após o movimento feminista na década de 60 do século passado, até chegar à discussão sobre a sociedade de consumo. Nela o corpo é seu maior *outdoor*, tornando-se, dessa maneira, assunto da “moda”.

No âmbito da educação, muito também se falou sobre o corpo na escola. E foi nesse cenário que busquei auxílio em estudos e pesquisas que pudessem esclarecer algumas das questões que trazia comigo. Nessa trajetória, trabalhando como educador na EJA, em uma escola municipal de Belo Horizonte, me propus a pesquisar o olhar dos educandos sobre a Educação Física por eles praticada na escola e olhar deles sobre quais benefícios e conhecimentos essa prática lhes trazia. Esta pesquisa fez parte dos estudos que iniciei por meio de uma monografia de conclusão de curso de especialização, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

Na vivência desse processo de investigação surgiram alguns indícios que, de forma instigante, apontavam para outras possibilidades de estudo. Uma das questões que muito me chamou a atenção naquele momento foi perceber que, também na EJA, a Educação Física tinha um caráter normatizador e disciplinador, tal como essa disciplina aparece desde os primórdios da escola moderna.

O processo pedagógico corporifica *relações de poder* entre professores e aprendizes [...] com respeito a questões de *saber*: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem. A pedagogia se baseia em técnicas particulares de *governo*, [...] e produz e reproduz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares. De forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. (GORE, 1994, p.13-14) [grifos do autor]

Percebi, ainda, nas conversas com os estudantes e nas práticas por mim desenvolvidas, que o currículo e as práticas da Educação Física na EJA estavam marcados por conflitos em função da questão de gênero, além do conflito geracional. Havia a necessidade de que as atividades realizadas nas aulas fossem pensadas de modo a não serem excludentes. Dessa forma, investigando aulas de Educação Física na EJA, entendi que a questão do gênero nessa modalidade da educação e o fato da escola ter um caráter disciplinador traziam questões que direcionavam para uma análise mais cuidadosa, à luz da concepção dessa modalidade da EB, que defende o direito à educação sem nenhum tipo de exclusão.

Refletindo, então, sobre os aspectos e questionamentos, que surgiram durante a pesquisa do curso de especialização, aliando-os com os fatos vividos em minha trajetória profissional, construí os primeiros passos para pensar as razões que levam sujeitos, afastados da escola em determinado período de suas vidas, marcados por experiências diversas vividas no cotidiano, e, em grande parte trabalhadores, a buscarem motivações para retornarem à escola.

Ao longo desse percurso, me deparei com alguns fatores que determinaram um caminho diferente para a pesquisa. Entendo que, ao voltar para a escola, pelas mais diversas razões, deveria existir alguma coisa que os fazia ficar dentro de sala de aula, após um dia cansativo de trabalho, somado a várias preocupações comuns no dia a dia. O que de fato os levaria a permanecer na escola?

Pensava que deveria existir, na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, algo que fazia, ou não, com que o estudante da EJA se dedicasse aos estudos. Como esse sujeito se relacionava com esses aspectos? Que sentido teria aquilo para ele? O que ele utilizava para ali permanecer? Foram questionamentos que me fizeram chegar aos estudos que tratavam da relação dos estudantes com o saber e, conseqüentemente, a descobrir o conceito da mobilização.

Esses estudos tinham por objeto, inicialmente, a questão do fracasso escolar, cujo intuito era a compreensão do fracasso como parte resultante de um processo histórico, considerando, acima de tudo, que o indivíduo é um sujeito, mesmo que dominado pelas relações de poder diversas, presentes no cotidiano. Nessa concepção, esse mesmo sujeito é aquele que interpreta o mundo, que resiste à dominação, que afirma de forma positiva seus desejos e interesses, transformando o mundo para o seu próprio proveito. Dessa forma, esses estudos buscaram realizar uma “leitura positiva”, na qual se recusavam a pensar o sujeito dominado como um objeto, que é reproduzido por aquele que o domina, sendo, inclusive, manipulado. Independente disso, não há de se descartar o fato que, mesmo agindo assim, ele é um sujeito dominado. (CHARLOT, 2000, p.31).

Partindo disso, Charlot (2000, p.34) lança as bases para o que chamou de “elementos para uma teoria”, estabelecendo que, ao estar em situação de fracasso, ele é um aluno, o que nos leva a pensá-lo em relação a várias lógicas encontradas na escola. Daí, “estudar a relação com o saber é estudar o sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo”.

Surgem, então, os primeiros indícios para o esboço do problema desta pesquisa, os quais consistem no fato de pensar se os modos de “ser” e de “estar” dos educandos, na sala de aula, estão permeados por uma relação política e de poder, a qual interfere nesses modos, delineando-os.

Durante a investigação, uma das educandas observadas evidenciou essa relação, ao reconhecer que não falava com o educador quando não gostava de uma atividade por ele ministrada.

Vergonha. Ah, de falar, né! De falar com ele e às vezes ele não gostar, né! Ah, mas eu não... Nessa parte aí eu não gosto muito de falar não. Se não tiver me agradando eu aceito assim mesmo. Fico calada. Não, porque eu aprendi assim. Minha vó, né! Minha vó falou assim ‘ a gente não come de tudo que a gente gosta’, né! Aí eu aprendi assim³.

Outro indício para investigação derivou das interações que ocorreram no ambiente escolar, sobremaneira no ambiente da sala de aula. Parti do pressuposto que, onde há um agrupamento de pessoas, a interação entre os participantes de determinado grupo tende a ser um fator que influencia na forma delas se comportarem nesse espaço.

Goffman (1985, p. 23), diz que a “interação pode ser definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Afirma ainda que

quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que interessa transmitir. [...] Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. Ocasionalmente, expressar-se-á intencional ou conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. (GOFFMAN, 1985, p.13-15).

Em outro estudo, o canadense Erving Goffman, ao pesquisar os comportamentos públicos, denominou de interação face a face, ou imediata, aquela que acontece quando uma pessoa lida com si mesma e com outros, durante (e por causa de) sua presença física imediata entre eles. Essas interações, são chamadas de informações incorporadas quando comunicadas, enviadas ou recebidas, através da própria atividade corporal do emissor e que ocorrem, somente, durante a presença do corpo para sustentar tal atividade. (GOFFMAN, 2010, p.24).

Assim,

quando se fala de experimentar outra pessoa com os sentidos nus [diretos], normalmente se implica a recepção de mensagens incorporadas. [...] Sob esta condição, qualquer mensagem que um indivíduo envie provavelmente será qualificada e modificada por muita informação adicional que outros recolhem dele simultaneamente, muitas vezes sem o seu conhecimento. (GOFFMAN, 2010, p.25).

Quando questionei um dos sujeitos da pesquisa, em relação ao grupo com o qual mais se identificava e em relação a sua participação nas atividades fora da escola, a educanda Camila disse:

Ah não, a gente assim, continua nesse grupo porque são um grupo que a gente gosta de ficar juntinho. Não, nós somos da mesma idade, só tem um

³ A transcrição das falas das educandas aparece, neste trabalho, sem cortes, ou alterações. O texto não sofreu correção na Língua Portuguesa, pois optei por preservar o discurso original.

amigo homem que fica junto com a gente. É porque os outros a maioria deles não vão todos, e nós já vamos mais. É, sempre a gente tá indo. Ou aquele que não foi pergunta pro outro o que que aconteceu, fala porque ele não foi.

Percebi na fala da Camila, a existência de interação entre os sujeitos educandos da EJA, uma espécie de cumplicidade que os transforma, pela convivência, em um grupo, que estabelece as formas de comunicação entre eles, onde a linguagem do corpo é parte integrante.

[...] um fato interessante que assim como as atividades corporais parecem ser particularmente bem projetadas para espalhar sua informação através de toda uma situação social, estes sinais parecem bem projetados para fornecer informação sobre o envolvimento do indivíduo. (GOFFMAN, 2010, p.47).

A questão era saber como essas experiências apareciam e eram vistas na escola e nas salas de aula da EJA. Entendo e defendo que o corpo se configura como a própria expressão do ser humano. É fato que a escola não considera o corpo como deveria, uma vez que ele é tratado e colocado em lugar periférico nas discussões no âmbito escolar. Essa é uma questão histórica, visto que na história da escola, da forma que a conhecemos hoje, e até mesmo em modelos anteriores, ela privilegiou e continua privilegiando, desde o seu surgimento, os aspectos cognitivos e a capacidade dos sujeitos apreenderem.

O ambiente escolar destaca o trabalho intelectual, desconhecendo, muitas vezes, e por que não dizer na maioria das vezes, os conhecimentos que o educando traz para a escola, os quais estão marcados em seu corpo, além de não ver as possibilidades de aprendizagem “pelo” e “no” corpo. Assim, digo que a cultura escolar⁴ não percebe o corpo como espaço de aprendizagens e, ao não percebê-lo, não dispensa a necessária atenção a ele.

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios. (ASSMANN, 2007, p.24)

⁴ Tratarei neste trabalho o termo Cultura Escolar, ou Imaginário Escolar, como “um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, hábitos, inércia e práticas - maneiras de fazer e de pensar, atitudes e comportamentos - sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em causa e que fornecem estratégias para a integração dessas instituições para interagir e realizar, especialmente em sala de aula, as tarefas diárias que se espera de cada um, bem como para atender às exigências e restrições que essas tarefas implicam ou acarretam. Suas características seriam a continuidade e persistência ao longo do tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos - por exemplo, as disciplinas escolares - que a configuram como uma cultura própria de forma independente”. (Viñao Frago citado por FARIA FILHO, VIDAL e PAULILO, 2004). [Tradução livre]

Baseado, então, em minha formação acadêmica em Educação Física, na minha trajetória profissional como professor dessa área do conhecimento, como educador na Educação de Jovens e Adultos e na carência bibliográfica quanto à discussão específica das temáticas da Educação de Jovens e Adultos, da Relação com o Saber e da Corporeidade de forma articulada, realizo esse estudo, fundamentado no fato de já possuir uma vasta experiência e acúmulos que me permitem olhar o corpo de forma a perceber expressões e comportamentos diferenciados em determinadas situações, procurando contribuir com a área da Educação, e estimular a comunidade escolar a debater o lugar do corpo na escola.

Para isso, no primeiro capítulo dessa tese, apresento as discussões teóricas sobre os grandes campos sobre os quais se baseiam a investigação. Assim, discuto a corporeidade trazendo, inicialmente, a história do corpo, seguida do conceito de corporeidade, da sociologia do corpo, findando o capítulo com uma breve discussão da presença do corpo no espaço escolar e alguns dos significados a ele atribuídos. O segundo campo de pesquisa apresentado é o da relação com saber, entremeado com o conceito de mobilização para a relação com o saber. Ainda, neste capítulo, aparecem as discussões teóricas relativas ao gênero e à Educação de Jovens e Adultos.

O segundo capítulo é o que relata o percurso metodológico cursado para a investigação, sendo apresentados os motivos para escolha do campo da EJA, como o espaço de pesquisa, além das razões de serem escolhidas mulheres adultas, educandas dessa modalidade da educação, como sujeitos da pesquisa. Aparece, também, os marcos teóricos da pesquisa qualitativa que sustentaram a investigação, bem como a trajetória percorrida no campo empírico. Além disso, apresento alguns aspectos do cotidiano escolar, relacionados ao processo de aprendizagem, que foram importantes para algumas reflexões trazidas por este trabalho.

Nos dois capítulos seguintes, aparece o relato, alguns comentários e análises sobre os dados levantados na pesquisa de campo. Assim, no terceiro capítulo, são apresentadas as observações realizadas sobre as maneiras como a corporeidade se apresentou no espaço escolar, seja na sala de aula e nas atividades pedagógicas, seja nas interações com os sujeitos presentes na escola. Para isso, as educandas, sujeitos da pesquisa, foram observadas a partir de quatro aspectos, a saber: a distribuição espacial dos educandos na sala de aula, os comportamentos corporais (técnicas do corpo, a gestualidade, a etiqueta corporal), a interação com o educador e a interação entre os educandos.

O quarto capítulo trata, ainda, dos dados empíricos, tendo como foco os comportamentos das educandas, pensados a partir da corporeidade, diante de situações ocorridas no cotidiano. Dessa forma, discuto esse comportamento considerando a mulher estudante diante da maternidade, da família, do trabalho doméstico, bem como da relação da mulher com o trabalho fora de casa e com o espaço urbano.

No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais deste trabalho, buscando dialogar com os autores que sustentaram as opções teóricas por mim realizadas.

CAPÍTULO 1 - APROFUNDANDO O DIÁLOGO

Neste capítulo, venho trazer os pensamentos que subsidiaram o arcabouço teórico com o qual trabalhei. Aqui também discorro sobre os sentidos da corporeidade, fazendo breve discussão sobre o corpo e “o corpo na escola”, o significado acerca da relação com o saber e o aspecto da mobilização nesse processo, a discussão sobre gênero e como as questões inerentes à mulher interferem na sociedade e na escola, e, por fim, uma panorâmica da Educação de Jovens e Adultos e dos sujeitos que a constituem.

Alerto que não houve de minha parte uma preocupação no sentido de recorrer e dialogar somente com estudiosos de uma área ou corrente de pensamento específico. Nesse sentido, concordo quando, contextualizando uma investigação realizada na Argentina, Milstein e Mendes (2010, p.22) disseram:

recorremos a autores de distintas tradições teóricas e de diferentes campos disciplinares, tentando sempre “dialogar com a teoria”. No dizer de Elsie Rockwell. Sempre procuramos evitar que os conceitos operem como definições teórico-explicativas dos fenômenos, buscando utilizá-los, sobretudo, para problematizar o ponto de partida teoricamente definido. Pareceu-nos importante não restringir a pesquisa bibliográfica ao tema em questão. Permanentemente estivemos abertos a leituras que poderiam estar, em maior ou menor medida, próximas de nossas preocupações em cada momento.

1.1 – Corpo(reidade) – em busca do ser no mundo

[...] se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo.

(Merleau-Ponty)

O corpo humano, em tempos passados, era entendido como uma estrutura composta de uma parte física, outra orgânica e uma terceira motora. Atualmente, é visto como um sistema complexo, melhor definido por outra palavra, corporeidade, a qual encampa além dos aspectos relacionados ao mundo físico, aqueles ligados ao mundo antropológico-social. Em outras palavras, a corporeidade percebe o ser humano a partir de sua complexidade, somatório de todas as dimensões do indivíduo, pertencentes ao universo físico (physis), ao universo da vida (bios) e ao universo antropossocial. É a partir dela que se torna possível a identificação da existência e o ser. (JOÃO; BRITO, 2004, p.266)

Por outro lado, se pensarmos o corpo enquanto objeto de estudo, ele torna-se polissêmico, já que pode ser abordado e compreendido de maneiras diferentes por cada um dos campos do conhecimento, seja a Sociologia, a Filosofia, a Medicina, a Biomecânica, a Educação, a Educação Física, a Fisiologia, a Antropologia, dentre outros. Não comungo da ideia de entender o corpo a partir de um olhar único e específico, visto que isso pode significar vê-lo como unidade biológica, ou compreendê-lo psicologicamente ou, ainda, determiná-lo sociologicamente. Além disso, a sua compreensão histórica, pela humanidade, passa por tratá-lo a partir de diferentes planos, os quais o consideram a partir do reducionismo da totalidade corporal à sua definição por sua complexidade sistêmica.

No âmbito da Educação, falar do corpo é, também, uma tarefa complexa, primeiramente, porque ele é visto, muitas vezes, como um objeto estranho ao ambiente da escola. A capacidade de pensar e a inteligência são eleitas como os fatores primordiais no processo de ensino aprendizagem, desconhecendo as possibilidades de conhecimento que cada corpo carrega, deixando de lado, assim, o fato de que o ser humano é relacional por natureza e, portanto, corpo.

Ao valorizar a racionalização analítica, a escola levou a uma hierarquização onde a mente era superior ao corpo, sendo, então, supervalorizada. Descartes, reconhecido por alguns como precursor do racionalismo na Idade Moderna, trouxe no seu pensamento a oposição entre a mente e o corpo. O seu pensamento influenciou enormemente todas as áreas da ciência que lidavam com os seres humanos, dividindo-as entre as que tratavam do corpo e as que cuidavam da mente.

Esse pensamento e sua influência podem ser facilmente percebidos na área da Educação, bastando que se faça breve observação nos campos do conhecimento que compõem os currículos escolares. Nessa análise, poderá se verificar que somente sobre a Educação Física, na maioria das vezes, recaiu a responsabilidade de se pensar o corpo e ser responsável pela educação desse corpo, desde os primórdios dessa instituição no Brasil.

Ao estudar sobre a história da educação do corpo na escola brasileira, Taborda (2006, p. 6) identificou, em 1854, referências ao corpo na escola, ao encontrar em arquivos paranaenses o termo *gymnastica*, aparecendo também em seus estudos, já no ano de 1870, uma alusão à formação física, moral e intelectual. O pesquisador reconheceu, ainda, que anteriormente já se poderiam localizar outros indícios dessas questões, tais

como os castigos corporais, a disciplina, as preocupações com materiais e mobiliários, dentre outras relacionadas às preocupações com a higiene.

1.1.1 Uma pequena viagem pela história do corpo

Apresento aqui, uma breve panorâmica sobre a história do corpo na humanidade. Não faz parte deste trabalho o aprofundamento nas questões que aqui aparecem, mas o intuito é trazer alguns elementos que permitam ao leitor a compreensão de que a construção do corpo é histórica e culturalmente situada, permeada pelos valores e princípios vivenciados a cada período.

Ao revisitar a história da humanidade, percebe-se o desenvolvimento do pensamento em que se construíram as bases da discussão sobre o lugar do corpo na sociedade. Durante esse resgate, verifica-se que o ser humano sempre buscou compreender o corpo desde as eras primitivas, onde o corpo era o próprio instrumento de ataque, defesa e perpetuação da espécie, passando pela Antiguidade, quando os grandes filósofos já procuravam explicações que pudessem desvendar o mistério do que é ser humano. Durante centenas de anos, o corpo foi considerado um acessório e sempre ocupou um lugar de inferioridade ao ser comparado com a dimensão pensante, a alma. Apesar disso, o corpo sempre teve uma importância muito grande na existência humana.

Na Pré-História os homens dependiam, essencialmente, do seu corpo. Ter sentidos apurados, agilidade e rapidez eram fundamentais para ir à caça, bem como para se defenderem dos inimigos. Em sua relação com a natureza, havia uma identificação muito grande do homem primitivo com ela, um caso de extrema cumplicidade, fazendo com que o homem viesse a atribuir à natureza, inclusive, qualidades humanas. (GONÇALVES, 1994, p.15).

Na Antiguidade Clássica encontra-se a gênese da dicotomia corpo e espírito, fruto de um pensamento que até hoje está presente em nosso cotidiano.

Na Roma Antiga, no nascimento do cristianismo, conforme Brown citado por Olivier (2004, p.36), “o corpo, ao lado dos escravos, da plebe e das mulheres, era algo a ser sutilmente disciplinado pelo cidadão”. Tempos depois, a alma passou a ocupar lugar de destaque na doutrina cristã, fazendo oposição ao corpo. Mais tarde, já com o cristianismo em franca ascensão, o corpo passou a ocupar o lugar do pecado, sendo abominado por toda a Igreja.

Os pensadores cristãos percebiam o corpo como o lugar do pecado e a alma, seu oposto, como a única possibilidade de salvação para o ser humano. Eles diziam que o corpo era

o espaço da degradação do homem. Entretanto, alguns deles consideravam que a participação do corpo era fundamental para a construção do conhecimento.

Já nas sociedades pré-industriais, o corpo ganhou novos significados e sentidos. As guerras e as grandes competições, marcas desse período, conformaram um ideal de ser humano no qual a força, a destreza e a agilidade eram características essenciais para a sociedade.

No início da Idade Média, o Papa Gregório qualifica o corpo de *abominável vestimenta da alma*. Neste período,

o corpo cede lugar à obscuridade do pecado e da culpa sem a mediação do luto e o tempo da sublimação. O corpo é um peso. Repetindo Gregório Magno, o corpo é abominável e, quando muito, é apenas uma vestimenta da alma. (SIQUEIRA, 2011, p.51)

A Idade Média se constituiu como a época da grande renúncia do corpo. Desapareceram aí as termas, o esporte e o teatro, instituições que evidenciavam o culto e os cuidados com o corpo.

O homem renuncia aos prazeres do corpo e opera um mecanismo de redirecionamento de suas potencialidades estético-criativas. Tal representação do corpo terá desdobramentos que implicam na demonização da mulher, no controle rígido da sexualidade, na depreciação do trabalho manual, na condenação e no banimento da homossexualidade, na reprovação do riso e da gesticulação, na condenação das máscaras, da maquiagem e na associação da gula à luxúria. É uma verdadeira reviravolta conceitual que os Papas, os bispos e os monges introduzirão através do “ideal ascético” do monarquismo, [...] É neste quadro que se introduz a cultura dos penitenciais, do jejum e da abstinência – inclusive sexual -, das flagelações, das renúncias, dos locais de peregrinação, de um sacramentalismo piegas e das vigílias corporais. (SIQUEIRA, 2011, p.52)

Mas este mesmo corpo, em resposta a vigília cristã, era o corpo

da perdição, corpo da sexualidade, [...] a partir dos contrastes da rigidez do cristianismo à relutância do paganismo, da necessidade do riso ao dom das lágrimas, da severidade do celibato ao amor cortês, da gula ao jejum extremo, da consagração da dor à busca clandestina e marginal, a busca do prazer e da construção do erotismo. (LE GOFF; TRUONG, 2006)

Assim,

a revanche do "corpo" martirizado pela Quaresma, que visava contornar o "paganismo" e sistematizar regras de conduta para homens e, principalmente, para as mulheres, estava nas práticas do Carnaval. A tensão entre a Quaresma e o Carnaval será também uma tensão entre vontade e liberação, regra e discórdia, bem e mal, homem e mulher, numa sociedade fundamentalmente rural. (LE GOFF; TRUONG, 2006)

Ressalta, ainda, que o corpo na Idade Média era

percebido pela experiência, era experimentado e mantinha relações com todo o universo de significados da Idade Média. Se o corpo continha tudo, era a morada do cosmos, era também o veículo de comunicação com Deus e, ao mesmo tempo, continha em si mesmo o sagrado e o profano. Incontido, era o corpo do transbordamento, da abundância, das formas opulentas, da alegria

desregrada e carnavalesca. Um corpo que não conhecia ditames alimentares, nem mesmo de contenção ou forma física [...]. (BERGER, 2006, p.54)

O Renascimento foi a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, quando surgiram os primórdios da ciência moderna, trazendo para o homem mudanças na sua relação com o corpo. O domínio até então existente sobre a natureza, passou a se estender ao próprio corpo. Isso ocorreu concomitante ao processo de exploração do trabalhador pelo sistema capitalista. A racionalidade passou a se impor e visava transformar o mundo, produzindo, o homem e seu corpo, de acordo com suas necessidades. (GONÇALVES, 1994, p.19-20).

Com o advento do racionalismo, afirmava-se haver uma soberania do espírito sobre o corpo, e via-se na razão o elemento que faria oposição ao corpo, defendendo que a existência humana não se concebia sem a existência da razão. O *cogito ergo sum* “marcou a concepção ocidental do homem – um ser que primeiro pensa, conhece (caráter abstrato) e que somente então pode ser, estar (caráter concreto).” (OLIVIER, 2004, p.41).

A separação corpo e mente que se desenvolveu no decorrer da história humana, ainda está presente na atualidade e se encontra, também, nas reflexões dos sujeitos da pesquisa. Quando perguntada a respeito dessa relação, Camila disse que a mente está em cima do corpo e que são duas coisas distintas. Continuou dizendo que existem pessoas que possuem um corpo “que é uma beleza, mas a mente é muito suja”. De acordo com ela, existem pessoas que têm aquele corpo que é bonito e maravilhoso: “Aí logo a gente pensa assim: Nossa, aquela cabeça deve ser maravilhosa! Duas palavrinha que você dá com a pessoa já fala: Nossa, um corpo tão bonito, mas uma mente tão porca”.

Camila reforçou a dicotomia corpo e mente quando disse que os dois ficavam juntos em uma pessoa, mas que na escola, durante o processo de aprendizagem, “às vezes a sua mente tá ali, mas o seu corpo não tá querendo”.

Outro sujeito da pesquisa, Ana, ao refletir sobre essa separação, afirmou que quem aprende é a mente e não o corpo. Quando solicitado que ela explicasse sua fala, repetiu novamente que “é com a mente”, mas pareceu ter dúvida, pois falou de forma interrogativa. Ao lhe perguntar sobre a existência de uma unidade entre o corpo e a mente no processo educativo, ela começou a rir e respondeu que corpo aprende, às vezes, mas fica relutante. “Aprende, ué. Fica guardado na mente, eu aprendo, o corpo... A mente e o corpo aprende”. Ana disse que sabe que corpo e mente eram coisas

diferentes, mas que não sabia explicar tal fato. Também sabia que os dois são indissociáveis, que um não acontecia sem o outro, mas não sabia responder se o corpo estava presente no processo de aprendizagem.

Camila falou, ainda, que aquilo que aprendia ficava na sua cabeça, pois essa era a forma de lembrar se alguma coisa lhe for perguntado um dia. Afirmou que as pessoas aprendiam com a mente, pois, segundo ela, a pessoa tinha que pensar para fazer qualquer coisa, já que todo ato requeria um pensamento. Quanto ao que aprendeu, disse que isso “fica comigo” e, se tiver oportunidade, ela passa para os outros, caso contrário ficava “guardado”.

Prosseguindo com a história do corpo na humanidade, surgiu o empirismo, defendendo que, para haver o conhecimento, seria fundamental a existência da categoria experiência, e que essa só era possível através da sensibilidade do corpo. (WERNECK, 1998).

Aconteceram, então, mudanças radicais na relação homem e corpo. Esse passou a ser objeto da ciência, já que o positivismo reduzia o mundo àquilo que podia ser quantificado. Com o crescimento do capitalismo, o homem tornou-se apenas um indivíduo, enquanto a natureza ficou sujeita ao controle e à exploração.

A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe, assim, a ruptura das relações imediatas do homem com seu corpo e com a natureza. A redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e da força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade. (GONÇALVES, 1994, p.22).

A classe dominante se afastou do trabalho corporal e a aristocracia decadente criou formas de diferenciação da burguesia emergente, criando códigos (boas maneiras, posturas, roupas, etc.) valorizados pela corte, dificultando o acesso da burguesia aos salões. A sociedade observou o aumento de um poder que atuava sobre o corpo, retirando-lhe a força de comunicação e determinando novas formas de comportamento. (RIBEIRO, 1998)

Com a Revolução Industrial, a ciência e a tecnologia ganharam um novo impulso. Ao lado de enormes conquistas, nos diversos campos do conhecimento humano, percebeu-se, gradativamente, a destruição do meio ambiente, gerando uma regressão da melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Isso provocou, no homem, a perda de personalidade, trazendo inúmeros males à sociedade contemporânea. O corpo passou a ser manipulado e percebido como um objeto utilitário, visando, unicamente, a produção. Com o desenvolvimento do taylorismo, que impôs um modelo de administração que se

caracterizava pela economia e a precisão dos gestos, o corpo se torna o “simulacro da máquina”. (OLIVIER, 2004, p.44).

No final do século XIX e, no limiar do século XX, o corpo adquiriu o status de objeto, que devia ser domado, domesticado. Disciplinar o corpo tornou-se um dos objetivos das escolas, como forma de controle social . O disciplinamento dos corpos passou a acontecer logo nos primeiros anos de vida da criança. Nesse tempo, surgiram os primeiros indícios de que o indivíduo passava a ter mais importância do que o coletivo. O mundo viveu na primeira metade do século XX duas grandes guerras mundiais, que provocaram mudanças marcantes no seio da sociedade. Neste momento,

o narcisismo e o individualismo exacerbaram-se com o capitalismo do pós-guerra e com a expansão do modelo norte-americano [...], os modelos de postura e correção do corpo foram substituídos pelas atividades de lazer, a ginástica sueca militarizada converteu-se em jogos; o lúdico adentrou o espaço da disciplina. (OLIVIER, 2004, p.49).

Logo após esse período, a exploração do corpo pela mídia ganhou destaque e as pessoas se viram, de repente, inundadas pelo desejo do consumo. A mídia passou a divulgar modelos e padrões que deveriam guiar o desejo e consumo das pessoas, tendo o corpo como sua grande estrela.

Miriam, uma das educandas observadas na pesquisa, mostrou muito bem como isso acontece no cotidiano. Conversando com ela sobre o vestuário das pessoas na sala de aula, ela disse que

gostaria de andar até mais bem arrumada, assim sabe, bem produzida. Bem vestida assim, claro. Ah sei lá talvez uma roupa de grife, né! [porque] acho bonita! Legal. Eu ainda pretendo um dia, ter pelo menos umas duas, né! Minhas coisas são toda assim... É eu sou simples, né! Sou simples e penso muito no meus filhos, né! Que a minha preocupação é não fazer dívida, dever pra ninguém, deixar meus filhos passar falta, né! É claro que, lembrar de mim, né! Cuidar de mim, tal. Mas isso é uma coisa assim que a gente... É como se diz... É tempo ao tempo, né, porque eu sozinha pra tanta luta, né! Mas já me sinto uma vencedora, tá.

Por outro lado, Letícia, também sujeito da pesquisa, assumiu uma postura de quem já estava influenciada pelo discurso midiático. Ela admitiu que, se pudesse, gostaria de ter um desses corpos que são destacados pela mídia, indicando, inclusive, de qual corporeidade falava, mesmo sem nunca ter conhecido a modelo de quem queria ter o corpo.

Ah, se eu pudesse escolher queria ter o corpo da Gisele Bündchen, bem magrinha, toda magrinha, inteirinha, altona. Queria ser assim. Acho mais confortável... Pra se vestir, pra se apresentar também diante das pessoas, pra tá bem consigo mesmo. [...] Ela é magrinha, né! Nunca vi ela pessoalmente não.

Os padrões impostos pela indústria da beleza, aos poucos, vem ganhando mais adeptos em todo o mundo. O modelo de corpo perfeito, mostrado nas propagandas, passou a ser o desejo do consumo de grande parte da humanidade, que queria ter um corpo igual ao corpo propagado pelo *marketing*. Na esteira dessa onda de consumismo sobre “o” e “do” corpo, a medicina, que já havia alcançado um alto patamar de evolução, passou a ser a responsável por transformar os corpos “humanos” em corpos “perfeitos”.

A contemporaneidade apontou para a morte do corpo, em outras palavras um corpo descartável, sendo ele pensado como um mero apoio para a pessoa.

O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado. Estrutura modular cujas peças podem ser substituídas, mecanismo que sustenta a presença sem lhe ser fundamentalmente necessário, o corpo é hoje remanejado por motivos terapêuticos que praticamente não levantam objeções, mas também por motivos de conveniência pessoal, às vezes ainda para perseguir uma utopia técnica de purificação do homem, de retificação de seu ser no mundo. O corpo encarna a parte ruim, o rascunho a ser corrigido. (LE BRETON, 2003, p. 16)

1.1.2 Buscando entender a corporeidade

Pouco antes de acontecer a explosão de consumo vivida atualmente, quando o corpo tornou-se o veículo impulsionador de uma onda consumista, o filósofo francês, discípulo de Husserl, Maurice Merleau-Ponty, ao discordar de seu mestre no tocante a teoria do conhecimento intencional, fundamentou uma nova teoria com base no comportamento corporal e na percepção. Sua filosofia se preocupava muita mais com o homem na sua existência do que na sua essência. Para isso, o homem seria pensado em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo. (CARMO, 2011, p.11)

A Fenomenologia, corrente filosófica a qual se filiou Merleau-Ponty, não faz distinção entre o papel do sujeito que conhece e se o conhecimento gerado nessa relação com o objeto sofre uma influência desse último. Para a Fenomenologia, não há um objeto destacado de uma consciência que conhece, visto ser o objeto um fenômeno, ou seja, aquilo que se mostra, o que está manifesto, o que se revela. Assim, os fenomenólogos têm por tarefa descrever os fenômenos, ao invés de explicá-los. (CARMO, 2011, p.17-18)

O pensamento clássico deixou como legado uma valorização extrema do inteligível em detrimento ao sensível. É contra essa ideia que a Fenomenologia de Merleau-Ponty se debruçou, pois entendia que

a reflexão pura e simples não é capaz de esclarecer uma parte decisiva da realidade, principalmente o fenômeno artístico, que depende também do

sensível. Não se deve banir, em nome da razão, aquilo que a precede, pois essas forças irreflexivas, que outros chamam de inconsciente, desempenham importante papel na produção artística, científica e filosófica. [...] Merleau-Ponty buscou evitar essas oposições, em que ou tudo é consciência ou tudo é matéria. (CARMO, 2011, p.27)

Assim, o pensamento de Merleau-Ponty defendeu a interação entre o sentir e o agir, superando o dualismo existente até então. Para ele, havia a necessidade de se unir o sujeito que conhece com o objeto que é conhecido, já que o ser humano ao se deparar com alguma coisa interposta à sua consciência, primeiramente, nota o objeto como um todo e, depois de percebê-lo, é que esse passa a ser algo consciente. Então, na intenção de percebê-lo, o ser humano aprende algo sobre ele, sendo capaz de descrevê-lo tal como é. (CARMO, 2011, p.28)

Sendo o conhecimento um fenômeno gerado a partir de outro fenômeno, Merleau-Ponty colocou o ser humano na centralidade do conhecimento, visto que só era possível conhecer a partir da sensibilidade, da percepção, ou seja, da corporeidade. Logo, a percepção não poderia ser o conhecimento sobre o mundo, mas sim a forma como se acessa o mundo. Percepção, portanto, “não é receber passivamente as “representações” dadas de fora e então interpretá-las. É um contato *direto* com o mundo, contato que toma a forma de envolvimento ativo com as coisas à nossa volta”. (MATTHEWS, 2010, p.50)

Pensando assim, a percepção não pode ser apenas uma entidade interior, pois requer que a subjetividade se envolva com e no mundo. Ela não é, também, relação causal entre objetos no mundo, muito menos entre sujeitos fora do mundo e objetos dentro do mundo, haja vista o fato de haver um envolvimento de sujeito e objeto, mas sim de um sujeito que está dentro do mundo. Isso nos leva a compreender que seres humanos podem ser sujeitos e também objetos, mas, sobretudo, são essencialmente corporificados, incorporados, e, por que não dizer, identificados com esse corpo, uma vez que não podem ser parte do mundo, se não forem criaturas corpóreas, sendo assim, objetos como outros quaisquer. O que diferencia, então, o ser humano dos outros objetos existentes no mundo é que, diferentemente de organismos biológicos ou físicoquímicos, os seres humanos interferem agindo no mundo. De outra forma, são tanto sujeitos quanto objetos, só que corporificados, são sujeitos com corpo. (MATTHEWS, 2010, p.69-70)

O ser humano não poderia atuar e responder subjetivamente ao mundo, se ele não tivesse corpo. E não poderia dar qualquer tipo de resposta subjetiva típica de um ser humano, se não tivesse um corpo tipicamente humano. Sendo assim, o corpo não se

torna um simples objeto no mundo, mas um objeto vivo, que o sujeito habita como transporte de uma experiência subjetiva. É a mesma coisa que dizer que “meu corpo sou eu como eu sou meu corpo”. (MATTHEWS, 2010, p.71)

Portanto, ser um sujeito incorporado é ser ativo no mundo, agindo sobre ele, com demandas próprias que levam às ações que servem para dar significado ao mundo. Ser no mundo, dessa forma, é constituir, em parte, o próprio mundo. A corporeidade, então, poderia ser explicada dessa maneira: ela constitui o fato de ser incorporado e, ao mesmo tempo, o fato de que viver no mundo vem antes de um pensamento consciente sobre o mundo. (MATTHEWS, 2010, p. 76)

Como afirma Merleau-Ponty, é

por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim, “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto. [...] o gesto se limita a indicar uma certa relação entre o homem e o mundo sensível. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.253)

Para exprimir uma fala ou um gesto, o corpo necessita em uma última instância tornar-se pensamento, ou, então, ser a própria intenção do seu significado, visto ser ele que mostra e ele que fala.

Completa dizendo que o

[...] a revelação de um sentido imanente ou nascente no corpo vivo se estende a todo o mundo sensível, e nosso olhar, advertido pela experiência do corpo próprio, reencontrará em todos os outros “objetos” o milagre da expressão. [...] O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que tudo reside ali. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268)

Dessa forma,

quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269)

Sem a experiência da mediação de poder vivenciar um objeto através do corpo, ficaríamos impossibilitados de aprender sua unidade. Por isso, a existência humana é essencialmente incorporada. Em outras palavras, não existiríamos se não possuíssemos um corpo.

1.1.3 Um olhar sobre o corpo a partir da antropologia

É necessário pensar e discutir o corpo a partir de outros olhares, principalmente das ciências humanas, considerando, principalmente, os acontecimentos nas sociedades através dos tempos. Isso significa considerar o corpo como um fenômeno sociocultural,

o que nos leva a refletir acerca do conceito de cultura. Considero fundamental apreciar essa possibilidade, pois é dessa forma que pretendo trilhar o caminho em direção de desvendar o fenômeno do corpo em toda a sua complexidade.

Acredito que, enquanto única possibilidade de concretização do homem no mundo, o corpo carrega a importância de ser o lugar das aprendizagens e do conhecimento humano e, portanto, é necessário entendê-lo enquanto um objeto de conhecimento e de transformação.

A importância da cultura na compreensão do corpo se explica pelo fato de que “todas as manifestações culturais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”. (DAOLIO, 2004, p.2)

Neste aspecto, concordo com o antropólogo americano Clifford Geertz, que define a cultura como a razão para a existência humana, sendo ela o produto dos atos dos indivíduos e aquilo que estabelece o significado desses atos.

Segundo Geertz citado por Daolio (2004, p.7), a cultura é

própria da condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentidos as suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico.

O cenário histórico onde a matriz biológica do corpo era o grande modelo, fez com que diversos campos das ciências humanas se desenvolvessem a partir de intervenções que ocorriam de dentro para fora do ser humano, considerando somente os aspectos físicos do homem, desconhecendo a existência de um ser total, que não estivesse inserido em um contexto social e cultural específico. Esse pensamento negava a existência de espaços, para que a estética, a expressão e a subjetividade do indivíduo fossem trabalhadas.

Por isso, todos os sujeitos eram vistos a partir das suas semelhanças, desconsiderando-se toda e qualquer diferença que porventura existisse dentro de um mesmo grupo. A proposta era de um pensamento único, onde sujeitos diferentes não eram portadores de diferenças, principalmente no aspecto do desenvolvimento motor. Negavam-se, ainda, os significados e a percepção que cada um dos sujeitos dava e tinha do seu corpo e das práticas por ele desenvolvidas.

A Antropologia foi um dos campos que muito se preocupou e deu foco ao corpo nas suas investigações. Em um breve apanhado, em tese de doutorado, Berger (2006) apresenta que a reflexão acerca das representações corporais não é fato recente neste campo do conhecimento. Diz que Marcel Mauss, em 1974, chamou a atenção para as várias maneiras de que as sociedades impunham ao indivíduo um uso determinado para o corpo. Esse autor alertou, ainda, para a necessidade de se realizar um inventário e uma descrição dos usos do corpo através dos tempos pelos homens.

José Rodrigues, em 1983, reforçou esta tese, mostrando que o corpo humano é afetado por várias estruturas sociais, mesmo que para o homem os usos do corpo parecessem naturais. Dessa forma, dizia que as estruturas sociais estavam impressas nos corpos, mesmo que simbolicamente, e as práticas corporais expressavam estas marcas. (BERGER, 2006, p.38)

Também Clastres citado por Berger (2006, p. 39) teve o corpo como objeto de investigação, reforçando o fato de que as sociedades utilizavam o corpo para nele deixar marcas, elevando-o a um *status* de escritura. Michel Foucault defendeu que o corpo era o substrato para inscrição da lei, através da tortura. Além disso, enfatizou a sociedade capitalista como aquela que controlava os corpos, adestrando os indivíduos para o trabalho. (BERGER, 2006, p. 39)

A autora continua sua panorâmica mostrando que Seeger e Viveiros de Castro compartilharam da ideia de que, nas sociedades, indígenas, o corpo ocupava papel matricial na construção das identidades dos povos por eles estudados. Com outra população, no caso mulheres, Queiroz e Otta afirmaram ser o corpo e seus usos o lugar de favorecimento da compreensão social. (BERGER, 2006, p. 39)

Já Certeau, citado Berger (2006, p. 40)

ênfata estas conexões entre corpo e sociedade. Segundo ele, as gramáticas sociais do poder induzem ou abrigam as pessoas a corrigir um excesso ou déficit corporal, sendo que as atividades de extração ou contenção remetem a um código que mantém os corpos submetidos a um ideal ideologicamente construído.

Neste ponto, entender a contribuição de Marcel Mauss, com o conceito de fato social total, é importante neste estudo. Isto porque temos que perceber que dada realidade não existe apenas por ser social, já que o social só é real se estiver integrado a um sistema. Temos que pensar todos os aspectos que envolvem um fato social a partir de uma experiência encarnada. A noção de fato social total é uma relação direta com a dupla preocupação de ligar o social e o individual, de um lado, o físico e o psíquico de outro. (MAUSS, 2003, p. 23-24)

Em outras palavras, o conceito de fato social total, em síntese, “propunha uma totalidade na consideração do ser humano, englobando os aspectos psicológico, fisiológico e sociológico. Essas três dimensões estariam interligadas e expressas em todas as condutas humanas, não sendo possível dissociá-las”. (DAOLIO, 2004, p.4)

Pode-se dizer, então, que os homens produzem cultura o tempo todo de suas vidas e, conseqüentemente, estão produzindo conhecimentos. Isso não é uma questão de ordem biológica, mas sim acontece a partir das relações que são construídas dentro de cada cultura e que são, constantemente, atualizadas. De biológico nesse processo, apenas as condições para o funcionamento do ser humano (falar, andar, ver, etc.).

Entende-se que o corpo

representa justamente esta indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que torna todos os humanos membros da mesma espécie, por outro, há construções corporais diferentes entre as sociedades. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes, e não há nessa afirmação nenhum paradoxo. A conclusão é que a definição de corpo não depende de suas características biológicas, mas de sua especificidade cultural. (DAOLIO, 2001, p.31-32).

Contudo, durante a época clássica, o corpo foi percebido como objeto e alvo do poder.

Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico [...]; o outro técnico-político. [...] Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento. (FOUCAULT, 2007, p.117-118)

É fato que, ao longo do tempo, sempre foi de interesse da classe dominante que o corpo estivesse submetido ao poder. Através de inúmeras maneiras tentou se burlar os mecanismos de poder, mas estes se renovaram e novas técnicas foram sendo criadas. Estabeleceu-se uma forma de poder, intimamente ligado ao corpo, biopoder, através do qual eram possíveis de serem percebidas formas de burlar o instituído.

Compreendo, então, as diferentes construções corporais do ser humano, ao olhar os povos ao redor do mundo, com suas diferentes formas de se vestir, seus jogos e brincadeiras, os hábitos higiênicos, as danças, a maneira de se cuidar, dentre outras ações. Entendo, ainda, que, ao longo do tempo, o homem construiu novas formas de ser e estar no mundo, além de modificar as formas já existentes. O ser humano foi capaz de significar e ressignificar os modos de vida, reconstruindo-os a cada dia, criando diferentes usos e compreensões do corpo, de acordo com cada cultura.

Refletindo a partir desse prisma, é possível dizer que o corpo é, também, fator importante no processo da aprendizagem dos indivíduos, pois ao construir cultura, o ser humano produz conhecimento. que é passível de ser apreendido por outros indivíduos. Chamo a atenção para esse aspecto e ressalto o papel que o corpo nele desempenha.

Estou considerando aqui que a aprendizagem é uma negociação do ser humano com o mundo onde ele vive. Essa negociação é a mediação entre percepção do objeto do conhecimento e o ser aprendente. Em um segundo momento, imediatamente após o processo de mediação, aquilo que se percebe é **incorporado**, tornando-se, então, conhecimento, sobretudo um conhecimento pela experiência e, porque não dizer, um conhecimento de vida.

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que a existência humana é corporal. Em outras palavras, o ser humano só existe, nessa condição, porque tem um corpo e é através deste que ele se mostra para o mundo exterior, interagindo com outros humanos. Portanto, é a existência corporal que permite a vida em sociedade. Mas, efetivamente, o corpo só se tornou alvo central de investigações sociológicas nos últimos anos do século passado, quando teve início um movimento que visava constituir uma Sociologia do Corpo. Segundo Le Breton (2006, p.7), essa nova área dentro dos estudos sociológicos deveria, então, se voltar para um “inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem”.

Para consolidar tal intento, Le Breton (2006) propôs três grandes focos de pesquisa subdivididos em campos de investigação, que são: a) Lógicas sociais e culturais do corpo; b) Imaginários Sociais do corpo; c) O corpo no espelho social.

O primeiro foco se delinea a partir de

orientações de pesquisa relacionadas à corporeidade, partindo, se possível, de textos fundadores da matéria e alargando progressivamente para uma espécie de balanço provisório dos trabalhos efetuados. [...] a corporeidade está no centro dessas temáticas e não serve de pretexto para a análise que ambicione outra coisa”. (LE BRETON, 2006, p. 39).

O segundo foco da Sociologia do Corpo advém de outra raiz epistemológica e refere-se “muito mais às representações e aos valores ligados à corporeidade e transformam o corpo num inesgotável reservatório de imaginário social”. (LE BRETON, 2006, p. 62).

Já o terceiro foco remete-se ao corpo, dentro do espelho social, enquanto

objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discursos que suscita. Nesse contexto o corpo é só um analisador privilegiado para evidenciar os traços sociais cuja elucidação é prioridade aos olhos do sociólogo, por exemplo, quando se trata de compreender os fenômenos sociais contemporâneos. (LE BRETON, 2006, p. 77).

Em relação aos campos de pesquisa, dentro de cada uma das linhas apresentadas acima, o autor elenca os seguintes:

- a) as técnicas do corpo; a gestualidade; a etiqueta corporal; a expressão dos sentimentos; as percepções sensoriais; as técnicas de tratamento; as inscrições corporais; a má conduta corporal.
- b) teorias do corpo; abordagens biológicas da corporeidade; diferença entre os sexos; corpo, suporte de valores; a corpo imaginoso do racismo; o corpo “deficiente”.
- c) as aparências; controle político da corporeidade; classes sociais e relações com o corpo; modernidades; risco e aventura; corpo supranumerário.

Refletindo, então, a partir das ideias propostas por Le Breton, percebi que a construção de uma Sociologia do Corpo representa um amplo esforço de investigação, devido a sua amplitude. Por outro lado, reconheci, em um dos focos propostos por ele, como sendo um campo privilegiado para pesquisa por mim proposta. Defini, dessa forma, que utilizaria como campo teórico investigativo as lógicas sociais e culturais do corpo. Debruçar-me-ei, adiante, sobre três das subcategorias apresentadas a partir da proposta dessa nova Sociologia, as quais foram utilizadas nas análises, a partir do material recolhido por mim no campo de observação, considerando-se, ainda, o surgimento em campo de outras possibilidades analíticas.

A primeira dessas subcategorias que abordarei são as técnicas corporais que, segundo Mauss (2003, p.401), são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. O autor avalia que elas são culturais e podem ser diferenciadas, ao se considerar o sexo, a idade, o rendimento e suas formas de transmissão, ou, ainda, se considerarmos as etapas do desenvolvimento do ser humano.

Apresentando vários exemplos de como algumas sociedades fazem uso de determinada parte do corpo - tais como o nado, a corrida, o andar, dentre outros, Mauss (2003, p.404) mostra que se constroem características em determinados lugares, a partir da aprendizagem de uma forma de utilização do corpo. Afirma que esses “hábitos” variam, sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios.

Mas ele chama a atenção para o fato de que em

todos esses elementos da arte de utilizar o corpo os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes,

outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos entender a seqüência dos encadeamentos. (Mauss, 2003, p.405)

Mauss (2003) dizia que toda técnica era um ato tradicional eficaz, sendo assim não haveria técnica, se não houvesse transmissão e tradição, considerando essa transmissão das técnicas uma característica humana, fator que os distinguia dos demais animais, pois se dava, em grande parte, oralmente.

Nessas condições, cabe dizer simplesmente: estamos lidando com *técnicas do corpo*. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo. Imediatamente, toda a imensa categoria daquilo que, em sociologia descritiva, eu classificava como “diversos” desaparece dessa rubrica e ganha forma e corpo: sabemos onde colocá-la. Mauss (2003, p.407) [grifos do autor]

Em outras palavras, técnicas corporais seriam “os gestos codificados em vista de uma eficácia prática ou simbólica. Trata-se de modalidades de ação, de sequências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa”. (LE BRETON, 2006, p.39).

Vários domínios podem ser elencados dentro das técnicas do corpo, mas nos importa dizer que adquirir técnicas corporais pelas pessoas vai depender, na maioria das vezes, de um processo educativo formal, que é resultado de uma intencionalidade que existe no mundo da criança, ou, ainda, do adulto que busca uma nova utilização para as coisas do seu entorno. Nesse processo educativo, o mimetismo é uma condição que não pode ser desconsiderada. Cada aprendizagem surge como decorrência de um processo específico que se relaciona com informações diferenciadas, tais como: período de vida, idade, sexo, posição social, profissão, etc. (LE BRETON, 2006, p.43).

Uma segunda subcategoria dentro da linha de investigação das lógicas sociais e culturais do corpo, a gestualidade, é definida como aquela que

refere-se às ações do corpo quando os atores se encontram: ritual de saudação ou de despedida [...], maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato, etc. (Le Breton, 2006, p.44).

Em estudo anterior⁵, onde se procurou comparar os gestos de judeus e europeus, para contrapor-se à tese nazista da superioridade ariana, Davis Efron apontou que existe uma determinação das diferenças culturais na forma de utilização do corpo, que é dada a partir de três coordenadas, que são: a dimensão espaço-temporal (amplitude, forma,

⁵ Conforme Le Breton (2006, p.44): D. Efron. *Gesture, race and culture*.

plano de desenvolvimento, membros utilizados, ritmo); a dimensão interativa (tipo de interação com o interlocutor, com o espaço e com os objetos que o compõem); a dimensão linguística (gestos que têm significado independente dos objetivos tidos ou ao contrário que os origina). Nessa categoria, a observação realizada pelo pesquisador deve ser direta, requerendo, concorrentemente, que ele tenha a possibilidade de rascunhar alguns croquis, além da realização da análise desses gestos, bem como da frequência de intercorrência, dentre outros fatores. Existe, ainda, a possibilidade de se trabalhar a gestualidade, a partir da questão da linguística, já que há apontamentos de que tanto os gestos quanto a fala, se analisadas durante a interação, partem dos mesmos princípios de funcionamento. (LE BRETON, 2006, p.45-46).

A terceira subcategoria que apresento é a da etiqueta corporal. Le Breton (2006, p. 47) diz que o fato de ter separado essa categoria da gestualidade foi simplesmente para facilitar a compreensão dos campos de estudo. Segundo o autor, independente da situação que se encontra, o ator social utiliza-se da etiqueta corporal de forma espontânea, guiado pelas regras implícitas às quais está submetido. São códigos e sistemas de espera existentes nas interações, às quais os atores se sujeitam. “Cada ator empenha-se em controlar a imagem que dá ao outro, esforça-se para evitar as gafes que poderiam colocá-lo em dificuldades ou induzi-lo a confusão”.

Como para as técnicas do corpo, o aprendizado da etiqueta corporal, em amplitude e variações, depende muito pouco da educação formal. O mimetismo do ator e as identificações feitas em relação ao entorno imediato têm aqui papel preponderante. A extensão corporal da interação está impregnada de um simbolismo específico para cada grupo social e depende sobremaneira da educação informal, tênue demais para ser percebida e cuja eficacidez pode, sobretudo, ser determinada. (LE BRETON, 2006, p. 51)

Saliento, ainda, que, no âmbito da instituição escolar, é importante reconhecer a existência de comportamentos e ações que transitam no campo de estudos do corpo no espelho social, mais especificamente com foco no controle político da corporeidade. Nesse cenário de investigação se encontram diversos estudos das Ciências Sociais, empreendidas na década de 70 do século passado, os quais compreendiam questões ligadas ao aborto, à revolta da juventude, à liberdade sexual, ao feminismo, dentre outras. Destacam-se, também, alguns pesquisadores que trouxeram a política para o centro da análise da corporeidade, dentre os quais cito os pesquisadores Jean Marie Brohm e Michel Foucault. (LE BRETON, 2006, p. 79).

1.1.4 Corpo e escola – a possibilidade de um diálogo

Sempre que se fala em escola, a primeira ideia que nos vem é de que ela é o espaço que as pessoas frequentam para adquirir o conhecimento que é transmitido pelos professores. Sem entrar no mérito dessa discussão, já que se trata do senso comum, é fato que essa imagem de escola é bastante superficial. Para Dermeval Saviani, a escola não serve apenas para a transmissão de conhecimentos, pois faz parte, também, de seus objetivos

a tarefa de desenvolver hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, revelando seu poder criativo ao incorporar os conteúdos culturais e conformá-los nas matérias escolares, que convertem, organizam, sistematizando-as em uma forma específica, o saber escolar, que possui um potencial de intervenção na cultura da sociedade. (SAVIANNI citado por CAPARROZ, 2005, p.78)

Pensando no contexto histórico e social, do lugar onde a escola está inserida, diria que ela sempre esteve a serviço de uma determinada concepção de sociedade. Como o papel da escola é disseminar o Conhecimento, sua existência justifica-se a partir do intuito de perpetuar características da cultura predominante em uma determinada época e espaço.

A Escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhe são adequadas. CORTELLA, 2002, p.127)

Nesse cenário, ao refletir sobre o lugar do corpo na escola, percebe-se que ele quase nunca ocupou uma posição de destaque, sempre estando na periferia das discussões em seu interior, sendo considerado apenas um acessório do ser humano. Sendo a escola um instrumento de reprodução social e já que a sociedade nunca teve no corpo uma categoria que ocupasse centralidade dos debates para a compreensão das lógicas sociais, o corpo não ocuparia outro lugar dentro da escola senão o da periferia. Por isso, as práticas pedagógicas, quase sempre, manifestaram um não lugar do corpo e o desconheceram no cotidiano. Foi assim que se criou, dentro da escola, uma separação entre o conhecimento e a prática, entre a mente e corpo.

Dentro da lógica de reproduzir as características de uma determinada sociedade, a escola vislumbrou também, no corpo, um espaço a ser transformado. Isso porque esse corpo deveria se adaptar ao modelo exigido pela sociedade. A transformação do corpo pela escola deveria ser realizada através de processos que o regulassem e o normalizassem, seguindo padrões valorizados socialmente. Instituiu-se, assim, a noção

de “ordem escolar”, que, ao ser apropriada pela cultura escolar, é ressignificada e passa a ser reproduzida com novos sentidos no cotidiano da escola.

A “ordem escolar” – e suas variantes, tais como a “ordem da sala de aula”, o “respeito à ordem”, a necessidade de “manter” ou “restabelecer a ordem” – constitui uma categoria social, produzida e reproduzida por atores sociais como parte da interpretação e da orientação de suas práticas na realidade cotidiana da escola, e integra o senso comum pedagógico. (MILSTEN; MENDES, p.39, 2010).

Dessa forma, estabeleceram-se critérios de “normalidade” dentro da sala de aula, permitindo ações controladas do fluxo dos comportamentos, para que não se ultrapassassem “limites”. Além disso, construiu-se um segundo fluxo relativo àquilo que era para ser feito, tais como fila, tarefas, dentre outros. Ao serem ultrapassados os limites esperados para a normalidade e o fluxo normal do cotidiano, ocorriam intervenções para o retorno à ordem. (MILSTEN; MENDES, p. 96, 2010).

Essa necessidade de “domar” o corpo não é um privilégio da escola. Desde as épocas clássicas já havia sido descoberto o corpo como objeto e alvo do poder.

Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, p. 118, 2007)

Discutindo o encarceramento dos corpos dentro de algumas instituições sociais, Foucault mostrou que a escola se transformou em um espaço de controle e de disciplinamento dos corpos. Para isso, uma das modificações a ser realizada em sua estrutura seria a organização do espaço.

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, p. 126, 2007)

Dentre os aspectos trabalhados no cotidiano escolar para a manipulação dos corpos, estavam o controle do horário, a elaboração temporal das ações, a economia dos gestos, a articulação corpo-objeto e a não ociosidade. Além desses citados, outro modificou o funcionamento da escola e contribuiu para sua normalização, que é o da criação de durações rentáveis.

Para isso, dividiu-se a escola em segmentos sucessivos ou paralelos, que foram organizados em sequências de acordo com um esquema, que tinham uma finalização temporal e cujas séries eram estabelecidas de acordo com o nível de cada indivíduo.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos

outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira que percorrem essas séries. (FOUCAULT, p. 135, 2007)

A força e a energia física eram vendidas na sociedade capitalista como sendo a própria força de trabalho. Assim, os exercícios físicos passaram ser vistos como a “receita” e o “remédio”. Cuidar do corpo tornou-se uma necessidade. E a aquisição de um corpo saudável, ágil e a disciplina passou a ser a exigência da sociedade na época. Diante disso, pensou-se em práticas pedagógicas que pudessem corresponder a esses interesses hegemônicos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51)

A Educação Física foi uma das segmentações propostas no âmbito do conhecimento escolar. Nesse contexto, com o surgimento da sociedade capitalista na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, os exercícios físicos adentram a escola na Europa, na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação. Era objetivo dessa sociedade a construção de um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50-51)

A inclusão dos exercícios físicos na escola e a criação das Escolas de Ginástica, no século XIX, na Alemanha, resultaram em uma forte pressão para incluir a ginástica no ensino formal em diversos países da Europa e da América. Surgiram, neste momento, as primeiras sistematizações desses exercícios, conhecidos como Métodos Ginásticos, dentre eles o sueco de Ling, o francês de Amoros e o alemão de Spiess. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52)

A Educação Física entrou na escola com o objetivo de fortalecimento físico das pessoas, incorporando o referencial teórico das ciências biológicas, fato que lhe dava certa credibilidade no sistema educacional. Normalmente, as aulas eram ministradas por instrutores do exército, com seus rígidos métodos militares, constituindo a Educação Física a partir de valores da instituição militar.

No Brasil, o cenário não foi diferente: a introdução da Educação Física nos currículos escolares, também, sofreu a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar. Ela era entendida, exclusivamente, como uma atividade prática, sem que tenha havido qualquer ação no sentido de se desenvolver um conhecimento próprio que lhe desse uma identidade pedagógica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53)

Ao final da 2ª Guerra Mundial, novas tendências adentram a escola, para disputar a supremacia na Educação Física. O método desenvolvido pelo francês Listello introduziu o esporte, que, na época, passava por um desenvolvimento escalar, afirmando-se aos

poucos em todos os países como o elemento predominante da cultura corporal. Essa influência na escola foi tão grande que passa a existir o esporte na escola e não o esporte da escola. Isso levou a Educação Física a se submeter aos preceitos e significados da instituição esportiva, em detrimento dos princípios da escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

Já nos anos 70 e 80 do século passado, movimentos renovadores apareceram na Educação Física, onde se destacou a Psicomotricidade do francês Le Boulch, que ao questionar o caráter dualista da Educação Física defendeu o movimento como meio de formação. Segundo o método de Le Boulch, o desenvolvimento psicomotor era melhorado a partir da prática do movimento. Ou seja, havia uma instrumentalização do movimento como meio da formação e a transmissão de conhecimentos, considerada primordial no processo educativo, ficava em segundo plano. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55)

Havia, ainda, dentro dos movimentos renovadores da educação, a corrente humanista da pedagogia, que criticava os princípios apresentados pelas correntes comportamentalistas. Práticas humanistas privilegiavam o processo de ensino, ao invés do produto dele resultante, situando seus objetivos em uma proposta de ensino integral, onde o conteúdo visava um instrumento de promoção das relações interpessoais, facilitando o desenvolvimento da natureza da criança. Baseada nos princípios humanistas, surgiu uma tendência denominada Esporte Para Todos (EPT), cuja maior característica era a de ser uma alternativa ao esporte de rendimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55-56)

Assim, a partir dessa breve panorâmica da introdução da Educação Física no currículo escolar, é possível destacar que a corporeidade nunca foi uma centralidade nas discussões dessa área do conhecimento dentro da escola. O ensino daquilo que é próprio do corpo sempre esteve submetido a uma ciência, sem que houvesse uma preocupação maior em se ensinar o corpo a partir dele mesmo e de suas necessidades.

1.1.5 Os sentidos do corpo na escola

Muito já se disse sobre o corpo em nossa sociedade, desde as eras mais remotas, o corpo sempre foi motivo de reflexões, independente da área que o estudasse, mas, prioritariamente, as ciências biológicas. Nesse aspecto, é importante destacar um fato: hoje em dia, até mesmo essa área do conhecimento já reconhece que é impossível separar o corpo anatômico e o “corpo vivo”. O Prêmio Nobel de Medicina de 1972,

Gerald Endelman, disse que “a experiência perceptiva, fenomenal, nasce de correlações estabelecidas através de uma memória conceitual sobre um conjunto de categorizações perceptivas que estão em curso. Isso quer dizer que conceitua-se a partir de experiências de percepção”. (GREINER, 2005, p.42).

Estudar o corpo, a partir do seu sentido e significado, para aquele que o habita, é um ponto de partida, já que concordo com Mark Johnson, citado por Greiner (2005, p.43), quando este aponta que “a significação compreende os esquemas da experiência corporal e das estruturas pré-concebidas da nossa sensibilidade, nosso modo de percepção, nossa maneira de orientar e de interagir com outros objetos, eventos ou pessoas”. Daí, é possível afirmar que a experiência é fruto da ação do nosso corpo e da forma que ele se relaciona com o mundo exterior e com as interações interpessoais, tudo isso localizado dentro de determinado contexto.

Em seus estudos baseados na Fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty (1999, p.122) ao buscar as explicações para as relações existentes entre o ser humano e o mundo, afirmou que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e emprenhar-se continuamente neles”. Isso significa dizer que o corpo é o veículo privilegiado que permite ao ser humano estar envolvido em uma teia de relações do mundo, se relacionar com as coisas e objetos ali presentes, sendo parte do todo.

Dessa forma, aprender um movimento só é possível quando o corpo o compreendeu, incorporando-o a seu “mundo”. E realizar um movimento com o corpo é buscar as coisas através dele próprio, deixando-o dialogar com sua solicitação, sem nenhuma representação. Em outras palavras, para o corpo se movimentar em direção a algo, deve existir um objeto para o corpo. Para isso, é equivocado dizer que o corpo está no espaço ou no tempo, o correto é que o corpo habita o espaço e o tempo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.193)

Assim,

enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.194-195)

Daí, entende-se que o corpo é um espaço eminentemente expressivo, a condição geral de ter um mundo. Portanto, é a sua própria experiência consigo mesmo que fundamenta a relação do homem com o mundo.

Isso leva a refletir sobre as relações que se estabelecem entre corpo e cultura e como elas constroem as subjetividades das pessoas que se envolvem em determinado ambiente. “Neste universo em que a história e a memória são construções sócio-culturais e a cultura é processo, vale apostar na estabilidade das relações e na continuidade dos processos cognitivos, ao invés de investir todos os esforços na durabilidade das coisas”. (GREINER, 2005, p.104).

A instituição escola é um espaço onde a cultura dos educandos deve ser vista como componente importante do processo educativo. Partindo do princípio de que a cultura se constrói a partir das interações entre o indivíduo com o mundo exterior, fica patente o lugar do corpo nos espaços de aprendizagem. Assim, pensar o corpo nos espaços educativos deve ser uma forma de contribuir para os processos de cognição, bem como da formação do indivíduo.

Pensar na importância da experiência vivencial na construção dos sujeitos implica em relacionar essa experiência com o processo de aprendizagem. Se olharmos, ainda, para a importância desse fator na Educação de Jovens e Adultos, entendo ser indispensável focalizar o educando e sua trajetória de vida e de como essa vivência interfere na forma de pensar e realizar o processo do qual ele é sujeito. Porque

a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os processos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos currículos, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2001, p.13).

O educando jovem e adulto leva para a escola, marcadas em seu corpo, todas as vivências de espaços como o do trabalho, das relações sociais, dentre outras. Assim, suas experiências devem provocar modificações na lógica vigente dos processos de escolarização, visto que essa experiência deve ser um aspecto importante para se pensar a organização da lógica escolar, com seus tempos, espaços, métodos de ensino, organização do conhecimento, enfim, o currículo, pois nenhum desses fatores é objetivo.

Ana, educanda sujeito da pesquisa, demonstrou ter consciência que aprende nos espaços cotidianos, quando disse que

penso que a gente... Eu.. a gente aprende com a vida, com a vida, o que você vai passando vai sendo um aprendizado procê e ali você vai guardando na mente. Fica guardado na mente o que você aprende.

Ela tinha ciência que a aprendizagem na escola era diferente da aprendizagem que tinha na vida, que na escola era necessária a presença de um professor para explicar algumas coisas, pois, segundo ela, “ninguém nasce sabendo”. Mas demonstrou reconhecer,

também, que, na vida, a gente passa pela ação de professores. Falou que as pessoas acostumam com as aprendizagens que ficam na mente, sendo necessário aprender mais para aperfeiçoar, para crescer.

Daí a necessidade de que a experiência dos sujeitos esteja prevista dentro da lógica escolar, que apresenta particularidades em relação à sua organização. Um dos itens que compõem essa estrutura são os tempos escolares. Não é meu objetivo, nesse momento, fazer uma análise detalhada desses tempos, mas é possível perceber que existem múltiplos tempos e que eles devem ser pensados a partir das experiências dos educandos, considerando que essa vivência se concretiza na condição corpórea de ser humano. Para compreender os usos dos tempos escolares, não é possível fazer uma análise que abstraia a relação que o tempo estabelece com o sujeito e suas experiências corporais.

Teixeira (1998) discutiu os *tempos do corpo* relacionados com a educação e apontou as implicações estabelecidas nesses tempos para a dinâmica da convivência escolar. Frisou que os tempos do corpo são as referências para as interações que ocorrem na escola e que não se deve perder de vista que nossa vivência temporal é uma experiência corporal, visto que é através da corporeidade que a vida se expressa para o ser humano. Além disso, a autora afirmou que a corporeidade é um construto social e, como a escola é um ambiente de encontros sociais constantes, destacou que esses são mediados pelos atributos corporais dos sujeitos. Dessa forma, o lugar ocupado pelo corpo passa a ser fundamental, já que é a corporeidade e as peculiaridades de cada sujeito que particularizam e configuram as temporalidades escolares.

Um dos marcos percebidos nos *tempos do corpo* na escola é a diferença de idade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa experiência pode ser sentida por todos, pelo próprio corpo. Às vezes, essa diferença resulta em conflitos nas relações entre os sujeitos, mas, por outro lado, pode se tornar um lugar de alegrias e novas descobertas. O conflito emerge quando a barreira geracional, que pode existir entre educador-educando e, particularmente, entre educando-educando na EJA, não é superada e uma das partes quer que o seu tempo tenha prevalência, em detrimento do tempo do outro, sem entender a diversidade que compõe a relação entre os sujeitos na escola. De outra forma, esse mesmo conflito é espaço de extrema riqueza, quando se percebe que a diferença produz conhecimento e partes em desacordo se entregam em uma relação recíproca de aprendizagem.

O corpo se faz presente nos tempos escolares, também, em espaços que extrapolam o da sala de aula, pois iremos encontrá-lo, em vários momentos, tais como: nas festas, nos festivais, nas feiras culturais, nos campeonatos e olimpíadas e outros eventos que fazem parte do calendário escolar. É possível afirmar que os momentos em que o corpo se mostra mais ativo, no espaço escolar, são os tempos que têm características flexíveis, um contraponto à rigidez e a fragmentação de outros tempos encontrados na escola.

A fragmentação de tempos escolares nos remete aos tempos de aula, que “são os períodos mais longos e constantes de calendários, rotinas e sistemas escolares: são tempos relacionais, inscritos nas temporalidades das interações geracionais educativo-pedagógicas”. (TEIXEIRA, 1998, p.243).

Partindo da premissa que grande parte do tempo na escola é vivenciado dentro da sala de aula, tenho por corolário que é exatamente neste espaço que se passa a maior parte de nossa vida escolar. Portanto, é na vivência dos tempos na sala de aula que os educandos constroem as relações e as atividades do cotidiano da escola, tornando esse tempo/espaço um lugar de convivência, de conflitos e tensões, mas, sobretudo, de interações entre os sujeitos, conseqüentemente uma relação corpórea. Reforço, então, a importância de se discutir e perceber como, no espaço da sala de aula, os educandos fazem uso do corpo e estabelecem significados para eles, nesse ambiente.

Ana não soube dizer se durante os tempos escolares o corpo “mostrava alguma coisa diferente”. Não acreditava que o professor fosse capaz de perceber através do comportamento do educando, se ele estava gostando ou não da aula. Passado poucos segundos, ela voltou atrás e disse: “ah, eu acho que se ele percebe alguma coisa, se deve... Com certeza deve perceber”. Mesmo assim, não acreditava que o educador mudasse a sua aula, ou o seu modo de agir, em função dessa percepção.

A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, segundo a legislação, tem por objetivo principal resgatar os direitos básicos da cidadania dos educandos, sendo caracterizada pela heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos que a compõem. Detentora de propostas que rompem com modelos escolares socialmente aceitos, a EJA, ao mesmo tempo, procura formar indivíduos que busquem intervir na sociedade onde vivem, transformando-a.

A EJA assume um importante papel nesse exercício de reconciliação do homem com a sociedade, do corpo com o todo. Acredito que o corpo é o

lugar do rompimento, da diferenciação individual, supõe-se que possua a prerrogativa da possível reconciliação. Procura-se o segredo perdido do corpo. Torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja

mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros. Pelo menos este é um dos imaginários sociais mais férteis da humanidade. (LE BRETON, 2006, p. 11).

Construir o conhecimento dos educandos, pensando em sua totalidade, agindo como agentes transformadores, fazendo com que rompam e se reconectem com o mundo, permitindo que atuem como sujeitos de sua própria história e intervindo no seu cotidiano, este deve ser o foco principal de todos os projetos escolares da EJA. À escola não cabe o pensamento de que o educando está ali sem nenhuma intencionalidade. Ela deve percebê-lo como parte do mundo e entender que suas aprendizagens devem ter sentido e significado, possibilitando sua utilização para além dos muros da escola. É respeitando a cultura dos educandos que a escola cumprirá seu papel transformador, permitindo a eles condições de serem sujeitos críticos e conscientes de suas escolhas. As práticas corporais, nesse aspecto, têm lugar de destaque, pois é a partir delas que o educando se insere e se relaciona no e com o mundo.

1.2 – Mobilização para aprendizagem na relação com o saber

Essa é uma questão muito “concreta”: um ensino é interessante quando um conteúdo intelectual encontra um desejo profundo.

(Bernard Charlot)

Até o momento, muito já foi dito da relação com o saber e da mobilização. Mas, precisamente, qual é o significado destes termos? Em princípio, quando se fala em uma relação, entende-se que existem sempre duas partes envolvidas. O termo relação com o saber só explicita um desses lados – o saber. Considerando que o saber é o objeto do conhecimento, deduz-se que, do outro lado dessa relação, encontra-se o sujeito que aprende.

Historicamente, conforme Charlot (2005, p.35-36), a questão da relação com o saber é algo que se apresenta para a humanidade desde o tempo da filosofia clássica, aparecendo em Sócrates e Platão, chegando até Hegel. Do ponto de vista científico, essa questão é central na obra de Bachelard, em 1938, mesmo que ele não tenha utilizado o termo “relação com o saber científico”, mas sim os conceitos de “corte epistemológico” e de “obstáculo epistemológico”, para se pensar nessa relação. Já o termo “relação com o saber” pode ser encontrado em trabalhos de psicanalistas, sociólogos e didáticos desde as décadas de 1960 e 1970.

Charlot acredita que a expressão relação com o saber tenha uma dupla origem, não tendo sido importada de uma área à outra, já que se constrói a partir de problemáticas de

pesquisa bem distintas. O autor aponta que esta expressão surgiu “pela primeira vez entre os psicanalistas (nos anos de 1960) e pela segunda vez entre sociólogos da educação de inspiração crítica (nos anos de 1970)”. (CHARLOT, 2005, p.36)

Somente a partir dos anos 80 é que se observa o desenvolvimento de pesquisas trazendo a relação com o saber no cerne da organização de uma problemática, tendo sido o seu conceito trabalhado a partir de dados apenas na década de 1990, com destaque para os trabalhos de Beillerot na área da psicanálise e Bernard Charlot na sociologia da educação. (CHARLOT, 2005, p.36)

Conforme Lomonaco (2002) esse

conceito tem sido alvo de diversas abordagens (psicologia, psicanálise, etnologia e sociologia) que tentam dar inteligibilidade às relações do(s) sujeito(s) com o saber, sua produção, sua apropriação e sua transformação. Dada a convergência significativa entre estudos de aporte psicanalítico e resultados de pesquisas sobre a relação com o saber, o diálogo entre psicanálise e a educação parece oferecer contribuições particularmente relevantes para os desdobramentos desta noção.

Alguns trabalhos de investigação, conforme citados em Miranda (2008), se utilizam da perspectiva da psicanálise na relação com o saber, mas esta não é essa a minha opção. Nesta tese vou trabalhar com a sociologia da relação com o saber. Esta escolha se deu, sobretudo, porque investigar a relação com o saber a partir da psicanálise não vai responder o problema aqui proposto, pois sendo o corpo objetivo, apesar de estar sujeito a uma relação subjetiva, o que pretendo é perceber como ele se manifesta, situando, portanto, a minha pesquisa no campo da sociologia. Em contraposição a uma abordagem sociológica, a abordagem psicanalítica da relação com o saber “chama atenção para as injunções do inconsciente que incluiria, para cada sujeito, os imaginários do saber e de seus usos. Esse componente fundamental da perspectiva clínica da relação com o saber estaria ausente na análise sociológica”. (MIRANDA, 2008, P.51)

Para o pensamento bourdiano, a relação com o saber estaria intimamente relacionada à posse de capital cultural, sobretudo do capital cultural incorporado⁶. As ideias de Bourdieu apregoam que é a posse desse capital cultural que permite ao educando ter ou não sucesso na vida escolar, já que a vivência em um meio onde circulam saberes socialmente dominantes é o que proporciona ao estudante melhores condições de ser

⁶ Para Bourdieu, o capital cultural é o poder “advindo da produção, posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes”. Ele chamou de capital cultural incorporado aquele que “se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito”. (Nogueira; Nogueira. p.35. 2009).

bem sucedido em sua trajetória escolar. Para o sociólogo, a escola cobra dos educandos, de forma explícita ou não, atitudes, comportamentos e conhecimentos, além de uma série de habilidades linguísticas, que somente aqueles indivíduos que convivem e são socializados em uma cultura dominante é que seriam capazes de adquirir. (NOGUEIRA; NOGUEIRA. p.36. 2009).

Bernard Charlot e a equipe da ESCOL⁷, tendo como base o pensamento de Bourdieu, se dedicaram a pensar a relação com o saber na periferia. Charlot não negava a existência de uma correlação entre a origem social e o sucesso escolar, mas queria saber como ocorria essa reprodução na escola. Bourdieu respondia a esse questionamento com a noção de *habitus*⁸ e de capital social, mas Charlot avalia ser a noção de *habitus* muito mecânica, entendendo ser possível a mudança do *habitus* durante a vida.

E se pode mudar, por que descartar a idéia de que a escola possa mexer com os *habitus* e, sendo assim, contribuir para mudar os destinos sociais? Quanto à idéia de capital cultural, não passa de uma metáfora, já que a transmissão cultural e o êxito escolar não são processos automáticos em que os filhos possam ficar passivos, são sim efeitos de uma atividade dos pais e dos filhos. Para ser bem sucedido na escola, não é suficiente ser "filho de...", é preciso também estudar, ter uma atividade intelectual. [...] Se existe uma desigualdade social perante a escola, é porque há uma desigualdade social diante do saber. (SILVA, 2006, p.3)

Segundo Bernard Charlot, as teorias sociológicas da reprodução fazem leituras negativas do processo de escolarização, muitas vezes tentando explicar a diferenças pelos dons, ou ainda, reforçando quase sempre aquilo que os alunos não sabem, aquilo que não sistematizam ou ainda aquilo que não aprenderam. Ou seja, elas fazem uma leitura a partir da falta, uma leitura negativa.

Reforçando essa ideia, pode-se afirmar que

a leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta. Esse tipo de leitura gera “coisas” como o “fracasso escolar”, a “deficiência sociocultural”, mas também, em outros campos, “a exclusão” ou “os sem-teto”. A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes vêem as dominadas. (CHARLOT, 2000, p.30)

Para Charlot é necessário que se faça uma leitura positiva, que leve em consideração os sujeitos, que o compreendam e busquem entender aquilo que fazem, o que conseguem, deixando de lado aquilo no que falham e as suas carências. “É preciso levar em

⁷ Grupo de Pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais da Universidade de Paris VIII.

⁸ *Habitus* é entendido como o sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. (Nogueira; Nogueira. p.24. 2009).

consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação”. (CHARLOT, 2005, p. 40)

Assim, partindo da ideia de que o sujeito possui uma história e passa por experiências, que esse mesmo sujeito interpreta sua história e suas experiências, estabelecendo assim um sentido para o mundo, para os outros e para si mesmo, tornando-se um sujeito social e singular concorrentemente, é que Bernard Charlot pensou nos estudos da relação com o saber.

A sociologia da relação com saber, com base em Bernard Charlot, já foi e tem sido tratada em outras investigações no Brasil. Isto pode ser justificado porque a sua teoria permite a compreensão dos processos de aprendizagem a partir dos vários aspectos do sujeito aprendente, seja ele o humano, o social ou o individual.

Para ele,

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000, p.53)

Miranda (2008, p.42) apresenta para nós alguns estudos sobre a relação com o saber, no Brasil. Um deles, Veríssimo (2000), apresentou os aspectos da mobilização para a relação com saber no âmbito do trabalho, onde “aspectos da mobilização dos/as trabalhadores/as que foram expressos nos conteúdos de aprendizagem valorizados: apropriação das ferramentas da educação, domínio sobre o processo produtivo, desenvolvimento de potencialidades que capacitam para a emancipação”.

Charlot também foi utilizado por Gabriela Bicalho, em tese de 2004, onde pesquisou estudantes do ensino superior. Para a autora a relação acadêmica com o saber, que está relacionada às relações e aos saber construídos anteriormente, é dependente do engajamento deste estudante nas atividades próprias da forma acadêmica. (MIRANDA, 2008, p.43)

Já Brito, no ano de 2003, aplicou a noção de relação com o saber nas atividades do trabalho, identificando a relação de saber que “se caracteriza por exibir uma hierarquia entre os sujeitos, mediada por diferentes estatutos de legitimação de saberes, numa determinada interação social”. (MIRANDA, 2008, p.44)

Por fim, Miranda (2008, p.45), apresenta o trabalho de Santos (2004) que “analisou os saberes no âmbito do trabalho, tomando como objeto de estudo as estratégias que os

ferramenteiros de uma indústria metalúrgica da Região Metropolitana de Belo Horizonte criam para produzir, mobilizar e formalizar os seus saberes tácitos”.

Assumo, portanto, nesse trabalho, que a relação com o saber tem um caráter particular e social. Ela é

o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objecto, “conteúdo de pensamento”, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber. (CHARLOT, 2009, p. 15)

Pode-se dizer, então, que a relação com o saber, estabelecida pelos sujeitos no âmbito da escola, não está marcada somente por determinantes sociais, mas também por questões que têm o sujeito como elemento central.

Outro aspecto para o qual chamo atenção é o fato de que a questão da aprendizagem passa pela apropriação do saber, ou seja, aprender é uma atividade intelectual individual, acessível a todas as pessoas. Isso significa que a atividade intelectual torna-se essencial para que se possa teorizar acerca do sucesso ou não na escola. Então, é fundamental a problematização no sentido de buscar compreender o que leva as pessoas, sozinhas ou coletivamente, a se mobilizarem intelectualmente, buscando a aprendizagem. (SILVA, 2006, p.4)

Sendo a aprendizagem uma atividade individual, entendo que não poderá haver uma educação sem a participação consentida de um sujeito. Ou seja, cabe ao sujeito ativar os mecanismos para que a aprendizagem aconteça, investindo nesse processo. Da mesma forma, não haverá uma aprendizagem se não acontecerem trocas com outras pessoas e com o mundo. Isso implica que à educação supõe-se um desejo, o qual propulsiona e alimenta o processo. Mas à propulsão articula-se uma força de atração, em outras palavras, o desejo é desejo de algo. (CHARLOT, 2000, p.54)

A partir desse ponto, entendo que o sucesso escolar de um estudante, bem como sua disponibilidade para estudar e para a aprendizagem, tem uma íntima relação com o processo que ele constrói para aprender. Existe, então, uma atividade para a qual o estudante se mobiliza e que tem um significado para ele. Mas o que é essa mobilização? Como ela acontece? Existem fatores que interferem nessa mobilização? É possível perceber os fatores que são inerentes a esse processo?

Para fazer essa discussão é importante, inicialmente, estabelecer uma distinção. Não se pode entender a mobilização a partir do conceito de motivação, visto que essa ocorre por via de algo ou alguém que está fora do sujeito. Mobilização significa colocar-se em

movimento, o que implica em um aspecto interno, no caso, algo que depende e vem do próprio estudante. Assim:

Mobilizar-se é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (... mas indica a proximidade da entrada na guerra). (CHARLOT, 2000, p.55)

Mas aprender não significa, somente, adquirir determinado conhecimento, um saber intelectual. Esta seria apenas uma das formas de aprendizagem, ao que Bernard Charlot chamou de figuras do aprender, que são:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”;
- objetos cujos uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escola de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há de entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, que de iniciar uma relação amorosa. CHARLOT, 2000, p.66)

Dessa forma, o sujeito aprende de formas diferentes, por processos diferentes, já que se está em relação com o mundo e, mais ainda, com mundos particulares. É importante salientar que a aprendizagem depende do local, das pessoas e do momento, ou seja, aprendemos porque

se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar). (CHARLOT, 200, p.68 – grifos do autor)

Então, ao mobilizar-se para a relação com o saber, o sujeito se coloca em atividade a partir de móveis, movido pelo fato de ver sentido nessa ação. Dessa forma, pode-se dizer que existem elementos que levam o sujeito a se colocar em movimento, a entrar na atividade, o que me leva a algumas problematizações. De que forma se pode estabelecer um debate sobre a relação do saber na Educação de Jovens e Adultos? Se ela for tratada na forma do sucesso ou fracasso escolar, como entender essa dinâmica com sujeitos que são vítimas históricas de exclusão e na escola, particularmente, sujeitos do fracasso escolar? Como se mobilizam os educandos que já foram excluídos? Como eles demonstram sua mobilização na sala de aula?

Entendo que a organização pedagógica e os sujeitos da EJA estabelecem formas próprias de lidar com o processo de ensino aprendizagem, onde a compreensão do sucesso ou do fracasso escolar não deve ser medida a partir daquilo que o educando

aprendeu ou não. Assim, também no âmbito da educação de jovens e adultos, busco auxílio em Pinto (2007) que, ao discutir o sucesso/fracasso escolar nas aulas de Educação Física, aponta para a questão que

dificilmente a problemática do “fracasso” se apresenta como relacionada ao aprendizado de conteúdos, sejam eles quais forem. Na maioria dos casos, aprender um conteúdo é secundário, pois estar na aula, respeitar o professor e os colegas, realizar as atividades e participar do jogo responde aos critérios de sucesso. [...] o sucesso escolar é vinculado à aptidão física e motora desenvolvida em relação aos colegas e estariam em situação de fracasso aqueles que não se apresentam aptos nos jogos esportivos e brincadeiras.

A partir dessas reflexões, tentando buscar uma relação com a EJA, digo que também nessa modalidade da EB o fato de obter sucesso na trajetória escolar não está afeito ao aprendizado dos conteúdos. Mas as justificativas para isso transitam em outro espaço. Ouso dizer que o sucesso escolar dos educandos na EJA está diretamente relacionado ao processo de mobilização que eles estabelecem ao voltar aos bancos escolares, já que têm objetivos diversos em relação à aprendizagem, articulados às metas que estabeleceram para suas vidas nesse retorno.

Na década de 1990, na França, foi realizada uma investigação pela equipe da ESCOL, na qual os sujeitos de pesquisa eram alunos de origem popular dos liceus profissionais, que já haviam tido dificuldades, anteriormente, em suas vidas escolares. De maneira geral, a investigação apontou que não se viu por parte dos estudantes,

em todo o caso não de forma maciça – aquilo que os sociólogos anglófonos baptizaram de cultura anti-escolar. Ao contrário, os balanços de saber mostram alunos mobilizados para a escola: ela é para eles a chave do trabalho futuro, dos tempos que se seguirão, de uma vida normal e ela é então empossada de um valor. Mas esta mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na actividade escolar e na apropriação de saberes. (CHARLOT, 2009, p. 77)

A pesquisa da ESCOL apontou que a grande preocupação dos estudantes dos liceus profissionais era se qualificarem, aspirando melhorias, principalmente, no mercado de trabalho. Tal fato já havia sido constatado em outra publicação do mesmo grupo de pesquisa, ao estudar a relação com o saber com a escola em colégios de subúrbio. Chegou-se à conclusão que, para muitos jovens, o sentido da escola só existe se estiver relacionado com um “bom emprego”, que é o objetivo ao final da trajetória escolar. (CHARLOT, 2009, p.15)

Acredito que minha vivência profissional me permite dizer que encontra-se tal cenário em grande parte das turmas e educandos da EJA, em Belo Horizonte. Percebe-se, de forma muito clara, o desejo por um futuro melhor, que significa, após a certificação, de se alcançar um cargo melhor no emprego, a possibilidade de continuar nos estudos para

ser “alguém na vida”. Enfim, o fator de mobilização desses estudantes para o retorno à escola está intimamente relacionado com o futuro e uma vida “empossada de um valor”. Disse até aqui que o processo exitoso na vida escolar é derivado de uma mobilização do sujeito para este fim e que o estudante precisa estar disposto e desejoso para atingir o sucesso e ter acesso ao conhecimento, aprendendo novos conteúdos e procedimentos. Neste momento, volto à questão inicial que fundamentou este trabalho. É possível perceber a mobilização a partir da corporeidade do sujeito? De que forma?

O corpo nem sempre é percebido no cotidiano. As pessoas, em suas atividades diárias, pouco se detêm na condição corpórea que as fazem humanas. Continuam a trabalhar, muitas vezes conversam, chegam até mesmo a tocar umas as outras, mas poucos se atentam para o fato de que a corporeidade está presente em toda a atividade que realizam.

O fluxo do cotidiano, com suas escansões costumeiras, tende a ocultar o jogo do corpo na apreensão sensorial do mundo ambiente ou nas ações realizadas pelo sujeito. Situar o corpo através das pulsações da vida cotidiana implica insistir na permanência vital de suas modalidades próprias, de seu caráter de mediador entre o mundo exterior e o sujeito. A experiência humana, qualquer rosto insólito que ela assuma, repousa inteiramente sobre as operações do corpo. O homem habita corporalmente o espaço e o tempo da sua vida. (LE BRETON, 2011, p. 156)

Pensar a presença corpórea no processo de mobilização para a aprendizagem é uma situação real, visto que as operações que o sujeito realiza no mundo são mediadas por seu corpo. Como já relatado, o corpo é o agente fundamental para que ocorram as interações entre as pessoas e delas com os outros, no mundo e com ele, independente da situação, do lugar, do tempo e do sujeito. Dessa forma, penso que a corporeidade humana desempenha, também, importante papel no processo de mobilização para os saberes, emitindo sinais que, provavelmente, indicam a forma como o sujeito está se portando na relação com o processo de aprendizagem.

1.3 - Gênero – uma questão de afirmação e trabalho

A mulher não se define nem por seus hormônios nem por misteriosos instintos e sim pela maneira por que reassume, através de consciências estranhas, o seu corpo e sua relação com o mundo

(Simone de Beauvoir)

Para além dos aspectos biológico e natural, a sociedade estabeleceu relações diferenciadas com seu corpo, resultado do pensamento predominante em cada época. As mudanças do ideário social, vigente em um determinado momento, refletiam

diretamente na maneira de se olhar o corpo. Daí, a forma de lidar e pensar o corpo ser, historicamente, um processo cultural, onde os sujeitos que construíam essa história, com seus corpos, nela interferiam.

No palco da cultura, à mercê de seus signos, o corpo ultrapassa os limites do biológico – e sua versão mecânica e/ou tecnológica pulveriza ou “enevoa” as fronteiras que definem o humano, produzindo reviravoltas nos valores éticos e acelerando a revisão e mudanças de costumes. Da moda do corpo ao corpo da moda, o corpo natural se desnatura ao entrar em cena, conforme as exigências impostas pelos modelos vigentes ou pelo poder das normas organizadoras do ethos socio-cultural. Mas esse corpo não é apenas passivo: ele transgredir, cria, rebela-se – porque fala. (NOVAES, 2011, p.478)

Para entender esse processo cultural de construção de um modelo de corpo, é fundamental que ele seja pensado a partir de uma dada sociedade. Nesse cenário, as mulheres foram vistas, durante muitos séculos, de forma velada, a partir do uso de seus corpos e dos papéis que desempenhavam na vida privada: a maternidade, a feminilidade e a beleza, desdobrando-se daí os papéis sociais que as mulheres exerciam: ser mãe, esposa e dona de casa. De certa forma, deixava-se para as mulheres um lugar de invisibilidade, fechadas em suas próprias casas.

No século XVII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar na universidade. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. (PINSKY, 2008, p.11)

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil encontrava-se em um momento de crescente urbanização. Após o término da IIª Guerra Mundial, viveu-se um período de ascensão da classe média. O *boom* de desenvolvimento no pós-guerra trouxe junto uma ampliação das possibilidades educacionais e profissionais. Encurtaram-se as distâncias entre homens e mulheres e muitas práticas sociais sofreram mudanças consideráveis. Mesmo assim, as

distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o “chefe da casa”. (PINSKY, 2011, p.608).

Em nosso país, uma pesquisa, que procurou desvendar os discursos veiculados e produzidos pelos testes divulgados em revistas femininas, apontou que as condutas

esperadas das mulheres a que se referem são a da boa esposa, da boa dona-de-casa, da boa mãe. Para isso ressaltam: a preparação ao casamento; a eterna vigilância na conquista do noivo e, depois, do marido; a vivência no casamento; o desempenho na lida cotidiana do lar; a maternidade. A demarcação dessas condutas aparece, especialmente, na década de 1950; mas

esses conceitos continuam nas décadas posteriores, embora com outros enunciados. (XAVIER FILHA, 2007, p. 344)

Os papéis femininos continuavam a ser os de mãe, esposa e dona de casa, considerando-se serem esses os destinos naturais da mulher. Na ideologia daquela época, essa era a essência feminina, não cabendo aí nenhum tipo de contestação. As marcas femininas eram a vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica, visto que ao homem cabia a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura. Aquela que se desvirtuasse desse caminho, estaria indo em sentido contrário à natureza e, assim, não poderia ser feliz. (PINSKY, 2011, p.609)

A discussão sobre a sexualidade era velada, chegando para as moças de forma mascarada, carregada de censuras e preconceitos. Diante da crescente urbanização nas cidades, alguns hábitos inadmissíveis, até então, para as mulheres, adentraram o mundo feminino. Fumar, vestir roupas sensuais, fazer leituras proibidas, discordar dos pais, dentre outras ações passaram a fazer parte da vida das mulheres. Um importante marco foi a participação feminina no mercado de trabalho, sobremaneira no setor de serviços de consumo, escritórios, comércio e serviço público, provocando uma demanda para que elas se escolarizassem, suscitando, assim, mudanças no *status* social das mulheres. (PINSKY, 2011).

Dezenas de outras evidências poderiam ser listadas, para se destacar a existência dessa diferenciação no tratamento dado às mulheres e aos homens e lugares ocupados por eles nas diversas sociedades ao longo da história. Ao tratar de temáticas como trabalho, religião, cidade, aparências e sexo, dentre outros, percebe-se claramente essa distinção. No que diz respeito à questão sexual, especificamente, as crianças, ao nascerem, são classificadas como homens ou mulheres em função de uma “pequena” diferenciação anatômica existente. Seria muito limitado imaginar que as distinções entre os dois ficariam apenas no âmbito biológico.

Sem dúvida, a mulher é, como o homem, um ser humano. Mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular. Recusar as noções de eterno feminino, alma negra, caráter judeu, não é negar que haja hoje judeus, negros e mulheres; a negação não representa para os interessados uma libertação e sim uma fuga inautêntica. (BEAUVOIR, 1980a, p.8)

Reconhecer essa fuga, ou a negação como chamou a autora, é não considerar que são as construções sociais que servirão de cenário para definir o homem e a mulher, o feminino e o masculino.

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. [...] As identidades de

gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2007, p. 11)

Por outro lado, existe um ideário de normalização na relação sexo-gênero. Para isso, nossas

sociedades supõem e reiteram um alinhamento “normal” e coerente entre sexo-gênero-sexualidade. As normas sociais regulatórias pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou como fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve se dirigir ao sexo/gênero oposto). O processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e reiteração compulsória da norma heterossexual inscreve-se nesta lógica, supondo a manutenção da continuidade e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade. É binária a lógica que dá as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora deste binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível. (LOURO, 2008, p. 11)

Dessa forma, lentamente, as mulheres construíram possibilidades de mostrar sua capacidade e buscaram um lugar de igualdade dentro da sociedade. Na década de 1970, talvez fomentado por discursos feministas, desenha-se um ideário de mulher emancipada que, de acordo com palavras da época, não tinha tempo a perder com ideias ultrapassadas de submissão feminina. Sua preocupação, naquele momento, deveria ser a de manter sua posição no mundo dos homens. (XAVIER FILHA, 2007, p. 354)

Pouco a pouco, outra sociedade se estabeleceu, com novas estruturas, novos padrões e, por que não dizer, uma nova mulher. Sobre a égide de um feminismo contemporâneo, reivindicar e conquistar os direitos do corpo se tornou a bandeira de luta das mulheres. Baseado no pensamento de vanguarda de diversas pensadoras do movimento em prol da igualdade das mulheres,

esboça-se um pensamento feminista, crítico de um universo mais virtual do que real, e que coloca a questão da identidade da diferença e da hierarquia dos sexos. Esse pensamento se interroga sobre o gênero e suas relações com o sexo: qual dos dois vem primeiro? Qual dos dois define o outro? [...] No jogo de interações que tecem a sociedade, podemos reconhecer no mínimo o seu papel na modernização das relações entre os sexos que marca a história contemporânea. Foi o feminismo que constituiu as mulheres como atrizes na cena pública, que deu forma a suas aspirações, voz a seu desejo. Foi um agente decisivo de igualdade e de liberdade. Logo, de democracia. (PERROT, 2008, p.162)

No Brasil a luta das mulheres não foi diferente do que ocorreu em todo o mundo. Aqui, também, elas foram à luta pelos seus direitos, buscando construir um caminho de emancipação e igualdade em um mundo masculino, preconceituoso e excludente. O número de mulheres responsáveis por domicílios, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), subiu de 22,2% para 37,3% no espaço de uma década. De acordo, ainda, com esses dados, o principal aumento de mulheres responsáveis pelo domicílio ocorreu nas famílias que

têm a presença do parceiro, percentual esse que era, em 2000, de 19,5% e passou para 46,4%, em 2010. Isso pode ser explicado pela maior presença das mulheres no mercado de trabalho e no aumento de sua escolarização.

No período de 1996 a 2006, a presença feminina aumentou 5% no mercado de trabalho, enquanto a masculina caiu 1%. No que diz respeito aos anos de escolarização, o tempo de escolarização das mulheres aumentou, tanto na zona urbana, quanto na zona rural. A eleição de uma mulher para a Presidência da República no Brasil, como também a presença de duas mulheres na disputa pelo cargo, foram um dos fatos mais significativos que ilustraram a presença cada vez mais frequente das mulheres no cenário da nossa sociedade.

Mulheres do mundo inteiro, inclusive do Brasil, ascenderam vários degraus nessa hipotética escada social, ocupando espaços importantes, que antes eram reservados aos homens. É fato que elas, ainda, não conseguiram superar, no imaginário social, algumas das marcas que historicamente foram construídas acerca da sua imagem, mas não resta dúvida que o lugar que agora ocupam é, em muitos casos, superior ao dos homens.

Nesse cenário, tornou-se crescente a procura pela mão de obra feminina, sobretudo no setor terciário que é o local de trabalho de, aproximadamente, 75% das mulheres trabalhadoras. Atualmente, as mulheres ocupam posições de destaque no comércio, escritórios, serviços públicos, restaurantes e hotéis, hospitais, instituições de ensino, dentre outros.

A maioria dos empregos que elas ocupam são marcados pela persistência de um caráter doméstico e feminino: importância do corpo e das aparências; função das qualidades ditas femininas, dentre as quais as mais importantes são o devotamento, a prestimosidade, o sorriso, etc. (PERROT, 2008, p.123)

Mesmo existindo, ainda, realidades excludentes e desiguais, a partir dos questionamentos sobre o não lugar e a desigualdade de oportunidades quando se compara homens e mulheres, os processos sociais nos mostram que a mulher não é mais vista com indiferença e submissa ao homem, inclusive nos aspectos jurídicos, tendo seus direitos reconhecidos, embora sejam necessários expressivos avanços em muitas áreas, para que se possa dizer da existência de uma efetiva igualdade social e de direitos.

Assim, entendendo a importância dos estudos de gênero de Simone de Beauvoir, que trouxe a denúncia das raízes culturais da desigualdade sexual, remetendo as discussões de gênero para além do sexo, percebo que ela nos coloca diante de uma

desnaturalização da chamada condição feminina, instaura, ao mesmo tempo, um paradoxo. Tornar-se mulher é um conjunto de atos propositalis, a

aquisição gradual de uma postura, um “projeto” nos termos do existencialismo sartriano, no qual Beauvoir se referencia. Nesse sentido, o gênero seria uma escolha. (BUTLER citada por MIRANDA, 2008, p.84)

Este tipo de crítica apontou para um insuficiente sentido de argumentação de Beauvoir, já que ela apontava para uma diferença que era situacional e não essencial, nos pressupostos da igualdade universal. Mesmo que para ela *tornar-se mulher* indicava uma mudança do sexo para o caráter social das diferenças de sexo, seu pensamento indicava uma progressão que buscava descrever a origem do gênero em dado momento, após o que ele se consolidava, tornando-se forma fixa. (MIRANDA, 2008, p.84)

Mais do que a escolha do objeto empírico mulher, a categoria gênero designa a perspectiva culturalista em que as diferenças de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência feminina ou masculina universal, o que nos afasta da perspectiva da naturalização. Trata-se de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, incorporando a dimensão das relações de poder. As relações de gênero são, portanto, elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos. (MIRANDA, 2008, p.88)

Dessa forma, a categoria gênero é parte de uma luta política, onde se procurava demarcar a incapacidade das teorias existentes explicar as desigualdades entre mulheres e homens. Para isso, a categoria gênero é composta de dois eixos, onde o primeiro é

um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, a partir de quatro elementos interrelacionados: as representações simbólicas culturalmente difundidas e evocadas[...]; os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas [...]; a dimensão política, envolvendo não só o sistema de parentesco, mas a organização social mais ampla e as instituições [...]; identidade subjetiva – a construção das identidades de gênero pelos sujeitos concretos. O segundo eixo da definição de Scott indica que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. (MIRANDA, 2008, p.88-89)

Existe uma constituição de gênero que não é resultado direto daquilo que é determinado pela diferença sexual que marca biologicamente homens e mulheres, já que ela é resultante de aprendizagens. O gênero é uma construção multidimensional, decorrente de um processo que se desenvolve durante a vida das pessoas, e que se mostra sobre as perspectivas institucional, individual e relacional. Em uma sociedade, o gênero é assumido pelos indivíduos que, por sua vez, criam imagens e identidades, a partir dele. Assim, as pessoas se constroem masculinas ou femininas, quando reivindicam o seu lugar na ordem de gênero, respondendo àquilo que lhes é determinado, ou ainda pela forma que se conduzem no cotidiano. (SILVA; BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008, p.219)

Na mesma direção, acrescento que alguns estudiosos projetam para a questão de gênero algo para além de uma mera questão analítica.

O gênero é observado como algo que integra a identidade do sujeito, que faz parte da pessoa e a constitui. Decorre dessa representação uma importante diferenciação com relação a outras abordagens feministas e historiográficas, que ao analisarem as mulheres e suas historicidades, recorrem a conceitos como os de estereótipo e/ou papéis sexuais. Papéis e estereótipos revelam-se como estruturas fixas baseadas em padrões ou regras estabelecidas por cada sociedade. Assim, os sujeitos aprendem a ser homens e mulheres adaptando-se ou aprendendo a comportar-se de acordo com esses papéis. Nesse caso, ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, dos símbolos, etc.) constituem hierarquias entre os gêneros. (GOELLNER, 2007, p.179)

No que diz respeito à escola, as formas de distinção não eram diferentes. Como se viu anteriormente, a escola serve como um instrumento de reprodução social e até a bem pouco tempo o direito à educação não era uma garantia para as mulheres.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p.57)

A separação entre os gêneros se dava de forma variada, mas a linguagem, as práticas e o desempenho eram os espaços onde essa distinção aparecia de forma mais clara. Talvez, as aulas de Educação Física tenham sido as práticas mais emblemáticas dessa segregação, pois houve um tempo em que as meninas só faziam aulas com educadoras e os meninos com educadores. É necessário admitir que “a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”. (LOURO, 1997, p.85)

Por outro lado, a escola é reconhecida como um lugar feminino. Falo isso a partir da constatação de que, prioritariamente, a docência se tornou um campo de atuação basicamente das mulheres. Isso porque elas

organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos [...] buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. (LOURO, 1997, p.88)

Não faz parte do escopo desse trabalho o aprofundamento de questões que discutam as relações de gênero no âmbito da escola, nem do processo de feminização do magistério. Chamo a atenção, pois, ao se falar da escola, não se pode esquecer esse dado e o fato de que o processo de feminização docente encerra algumas características esperadas

socialmente da mulher em sua vida privada, que se transpõem para outros lugares da vida pública.

A educanda da Educação de Jovens e Adultos, de maneira geral, tem como perfil ser uma

mulher de baixa renda que teve o acesso restrito à escolarização, sendo submetida a atuar em outros papéis onde não favorecia o contato com a cultura e o uso do código linguístico e letrado, uma vez que a ela era destinado o papel de mãe e esposa. As meninas foram educadas para cumprir seu papel de futura mãe e esposa dedicada aos trabalhos domésticos, deveria saber cozinhar, cuidar dos filhos, ter boa higiene e organização, saber costurar, tricotar e ser solícita aos valores morais. (ORO, WESCHENFELDER, STECANELA, 2010, p.6-7)

Muitas mulheres, sobretudo das camadas populares, encontravam inúmeras dificuldades para estudar e, conseqüentemente, isso as deixava em um lugar de desvantagem, quando confrontadas com os homens, no tocante aos valores culturais. Isso significa dizer que parte da luta pela igualdade social passou, também, pelo direito à educação para as mulheres.

As educandas da EJA, em sua maioria, são mulheres que, por questões diversas, envolvendo suas vivências familiares e culturais, deixaram a escola, retornando a ela anos mais tarde. Para uma parte delas, o retorno não era um momento de tranquilidade. O fato de retornar à escola revelava-se uma intensa batalha contra princípios, valores e hierarquias já sedimentados em nossa sociedade. Voltar a estudar era, e ainda o é hoje, o retrato de uma decisão pensada e delineada, resultado de negociações no seio da família e do trabalho, muitas vezes, gerando conflitos. (NOGUEIRA, 2003, p.75-76)

Mas como é o comportamento dessas mulheres, sobretudo aquelas que são sujeitos dessa pesquisa, na volta para a escola? Os fatos que marcaram suas vidas femininas, muitas vezes estigmatizando-as, interferiram no processo tardio de escolarização? Como o corpo, parte desse estigma, era visto por elas? Que aspectos elas mobilizaram para o retorno e como essa mobilização pode ser percebida na sala de aula?

1.4 - A Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos educandos

A Educação Popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

(Miguel Arroyo)

Optei por suprimir nesta pesquisa o histórico da EJA, por considerar este um tema já foi muito explorado e é conhecido por estudantes e pesquisadores da área).

A EJA é uma modalidade da EB formada a partir da constatação de que sujeitos socioculturais, envolvidos no processo educativo trazem consigo um repertório de vivências e saberes, aspectos que devem ser tomados como norteadores das propostas pedagógicas dessa etapa da educação. A EJA é, também, um campo político de formação e investigação, além de estar comprometida com a educação das camadas populares, visando à superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares, quanto nos não escolares. (SOARES, 2005).

A educação voltada para a população jovem e adulta vem ocupando um espaço cada vez maior nas discussões mundiais. Com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a EJA passou a ser pensada enquanto estratégia e elemento de requalificação profissional. No Brasil, como em outros lugares do mundo, o investimento na educação continuada tem como característica a necessidade de formação de um significativo contingente da população que não possui a escolaridade fundamental. Nesse sentido, a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, aproxima do ideário da EJA: “é a potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões”. (SOARES, 2001.p. 221).

O Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é dividido em dez partes, onde são tratadas várias questões, desde a fundamentação legal para sustentar o documento, passando pela história e funções da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, dentre outras.

Em toda a extensão do documento, menções são feitas aos estudantes da EJA, chamando a atenção para a importância de que essa modalidade da EB tenha nesses sujeitos a sua centralidade. Reconhece, primeiramente, uma de suas características, quando afirma que

a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Mas quem seriam essas pessoas, efetivamente? Será que apenas a relação de pessoas jovens e adultas com a condição do trabalho é o marco que diferencia o sujeito da EJA dos demais estudantes? Claro que não, visto que

os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...] Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Nessa enorme gama de sujeitos que aí se incorporam, pode-se dizer que a EJA se volta para um amplo e diverso grupo de pessoas jovens e adultas, advindas de diferentes parcelas da classe trabalhadora, as quais devem ser reconhecidas na diversidade e multiplicidade de situações em que se encontram. Essas passam pelas questões étnico-racial, de gênero, geracionais; pelos aspectos culturais e regionais e geográficos; pela orientação sexual; pela privação da liberdade; pelas condições mentais, físicas e psíquicas. Ou seja, a Educação de Jovens e Adultos incorpora diferentes maneiras de construção da existência humana, seja nos aspectos sociais, ou culturais. Eles são jovens, adultos e idosos; são brancos, negros e indígenas; são da cidade, do campo ou ribeirinhos; homens e mulheres; ricos e pobres; pessoas com deficiência ou não; descendentes das mais diversas etnias; privados da convivência na sociedade, dentre tantos outros; enfim, são todos aqueles que constituem essa imensa nação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Muitos podem achar que os educandos da EJA não são parecidos nos seus desejos, trajetórias e experiências, discordando quando abordo tal situação. Uma investigação realizada em Belo Horizonte, no ano de 2001, sobre como os educandos enfrentavam os obstáculos e procuravam o equilíbrio no processo de retorno a escola, encontrou que os sujeitos da pesquisa faziam parte de um

grupo no interior do qual situam-se sujeitos que compartilham de uma mesma realidade social. [...] acabaram por enfrentar dificuldades parecidas e, em alguns casos, idênticas, tendo que criar, cada qual a seu modo e em conformidade com as alternativas acessíveis, estratégias para perseverar no que se propuseram fazer. (SANTOS, 2003, p.13)

Os educandos enfrentaram

constrangimentos sociais diversos e inúmeras barreiras se ergueram em diversas esferas da sua vida, indicando-lhes a importância da credencial que uma melhor formação escolar representa. [...] como alunos que, tendo sido excluídos

precocemente da escola, buscaram, no retorno à instituição, a complementação da formação escolar [...].(SANTOS, 2003, p.15-16)

Partindo desses sujeitos, a EJA se constitui na modalidade da EB que tem por objetivo resgatar o direito à educação aqueles que não puderam frequentar a escola na idade esperada, pelos mais diversos motivos. Além disso, ela deve prever, em sua organização, formas de atendimento que não excluam, novamente, esses sujeitos da vida escolar.

Na RME-BH, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida oficialmente, enquanto modalidade de educação, no início de 2003. O Parecer que subsidiou sua legalização foi considerado na época como um documento de vanguarda e serviu de modelo para muitos outros, em diversas cidades do país.

A importância desse documento está no sentido de que ele consegue retratar a necessidade de que as práticas escolarizadas para a Educação de Jovens e Adultos devem seguir princípios que respeitem, acima de qualquer coisa, o sujeito educando da EJA. Assim, ele propõe organizações de tempos e espaços escolares que permitam ao estudante a possibilidade de permanência nos estudos. Além disso, o currículo escolar estabelece um permanente diálogo com as histórias de vida e as aprendizagens adquiridas por esses sujeitos no cotidiano.

De acordo com o Parecer expedido Pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH), os educandos da EJA são

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. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2002)

Mais adiante, o Parecer discorre sobre a concepção de EJA que o sustenta e, por conseguinte, qual concepção deva ser adotada pelas escolas da RME-BH. Ele traz o reconhecimento de que a educação de jovens e adultos não acontece somente na escola, com seus tempos e espaços específicos, mas que ocorre em diversos espaços sociais, que as pessoas frequentam (trabalho, amigos, família, igreja, etc.), estabelecendo, ainda, uma íntima relação com o mundo do trabalho, por ser essa a principal marca desses sujeitos. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2002)

O parecer faz, ainda, uma breve discussão dos tempos escolares, primeiramente, reafirmando a importância dos diversos tempos de aprendizagem dos educandos da EJA fora da escola. Chama a atenção para que o tempo escolar agora não seja uma reposição de um tempo perdido, visto que o tempo não é uma dimensão que se resgata. Então, a partir dos tempos da família, do lazer, da igreja, dentre outros, é que deve se articular os tempos escolares. Dessa forma, a condição do trabalho passa a ser um aspecto fundamental a ser considerado na lógica da escola. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2002)

Na discussão da organização curricular, considerando-se o educando como um sujeito de múltiplas aprendizagens, o Parecer aponta para necessidade de que se considere a EJA como uma modalidade que tem uma identidade própria, a qual deve ser desvinculada da escola das crianças e adolescentes. Além disso, esse currículo deve contemplar a formação política desses sujeitos que lutam pelo reconhecimento do seu direito à educação, bem como proporcionar a eles a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Considerando a concepção para a Educação de Jovens e Adultos, proposta pelo CME-BH, a flexibilidade passa a ser um princípio norteador das práticas educativas na escola, organizando todo o trabalho escolar. Saliento, ainda, que essa flexibilidade é voltada para o sujeito educando, devendo, com ele, estabelecer um diálogo, em função de suas aprendizagens e experiências, de suas necessidades do momento e de suas expectativas diante do porvir.

Pensar a EJA e seus educandos, considerando seus princípios, a necessidade de aproximação dos currículos com as experiências do sujeito, aproxima essa modalidade da EB da temática da corporeidade. Como já discutido, a experiência de vida é basicamente corpórea. Sendo os educandos dotados de uma história de vida, consequentemente tal experiência está marcada, de várias formas, em seus corpos. Assim, como o educando da Educação de Jovens e Adultos traz para os bancos escolares as aprendizagens adquiridas durante a vida, também as práticas pedagógicas da EJA se relacionam com os corpos dos estudantes.

Entender essa corporeidade, bem como os comportamentos, as práticas e técnicas corporais, além de outras questões, que aparecem na sala de aula, é fator essencial para a compreensão da maneira que os educandos chegam à sala de aula e como se mobilizam para a aprendizagem. Em outras palavras, o que quero dizer é que como as

trajetórias de vida desses educandos está marcada em seus corpos, ela, também, é um aspecto importante no processo de mobilização na relação com o saber.

A partir dessa constatação, procuro, então, estabelecer uma relação entre a corporeidade e a mobilização para a aprendizagem nas práticas pedagógicas em uma escola pública de Belo Horizonte.

CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo do campo proposto para esta investigação, que coloca como *lócus* da pesquisa o cotidiano da sala de aula e das atividades que lá são desenvolvidas, mas considerando ainda os processos educativos nas intervenções fora da sala com mulheres adultas educandas da EJA, apresento, neste capítulo, as razões que me levaram a focalizar a pesquisa, contextualizando e justificando as escolhas feitas, bem como estabelecendo um diálogo com as concepções metodológicas que sustentam essas opções, além de discorrer sobre os caminhos percorridos ao longo desta investigação. Relatarei o caminho que trilhei para chegar ao lugar de realização da pesquisa de campo e aos sujeitos dessa pesquisa, para, depois, detalhar como ela foi desenvolvida.

2.1 - Por que EJA?

Delineado o objeto de pesquisa, o passo seguinte foi o da definição do campo de observação. *A priori*, tinha decidido que a investigação aconteceria no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha ocorreu, dentre outros fatores, em função de ser esse o campo de minha atuação profissional, sendo que minha experiência como educador nessa área foi um fator preponderante para fazer essa opção.

Como professor da RME-BH, seja na escola ou nos espaços da gestão, desde 1999 vivenciava a EJA, em todas as frentes, quer na formação de professores, seja na prática docente, ou no acompanhamento pedagógico de escolas. Assim, criei uma identidade muito grande com essa modalidade de ensino e procurei me aprofundar nos estudos que envolviam essa temática.

Com o ingresso no Mestrado, para estudar as ações coletivas na construção de políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, me inseri como pesquisador da área. Assim, para mim, não via sentido em eu ter um objeto de pesquisa que não estivesse relacionado com o campo em que me tornei pesquisador e que permanecia atuando. Feita a decisão do campo, me voltei para os espaços de realização da mesma e aos sujeitos da pesquisa.

A busca pelos sujeitos e pelo local da pesquisa empírica teve início no segundo semestre de 2010, visto que eu havia previsto o primeiro semestre do ano seguinte para a realização da pesquisa de campo. Naquela época, avaliava que a investigação deveria acontecer em um espaço onde a oferta das aulas fosse constante, sem interrupções, o

que me permitiria um período maior de observação dentro do tempo que tinha disponível, visto que, no Doutorado, tal fator deve ser considerado.

Cabe ressaltar que, no Brasil, a oferta da Educação de Jovens e Adultos está marcada pela cultura e tradições que envolvem a escola, principalmente pelos aspectos inerentes à legislação. Por outro lado, levando em consideração o aspecto histórico, a EJA estabeleceu um forte vínculo com a Educação Popular, visto a primeira estar muito mais ligada aos processos de emancipação do que aos de regulação. Essa relação histórica, faz com que existam muitos espaços onde a oferta desta modalidade de educação ocorra baseada em algumas das práticas que foram predominantes nas décadas de 50 e 60 do século passado, revelando a articulação existente com a cultura popular.

Por isso, considerando a questão do tempo, vinculado a outros aspectos que facilitariam o atingimento dos objetivos propostos para a investigação, optei por realizar a pesquisa na RME-BH. O primeiro aspecto que ponderei é de que, nessa Rede, há a oferta da Educação de Jovens e Adultos, tanto em escolas como em outros espaços, durante todo o ano. Outro aspecto que colaborou para essa definição dizia respeito a minha atuação profissional como educador na PBH, cumprindo minhas funções em cargo de gestão pública, à época. Acredito que essa vivência me permitia ter um conhecimento aprofundado sobre a RME-BH e suas particularidades.

Feita essa escolha, precisava definir se o campo de observação seria em um espaço que ofertava a EJA dentro de escola ou em espaços alternativos⁹. Foi então que, em conversa com o orientador, propus realizar uma observação de caráter exploratório, durante um semestre, em dois espaços diferenciados. Avaliando, então, os dados gerais das turmas de EJA na cidade, escolhi, para realização dessa primeira parte do meu trabalho, uma escola localizada na região Nordeste da cidade, e a segunda opção recaiu em um espaço público municipal para atendimento à população, prioritariamente voltado para idosos, onde havia a oferta de vários cursos e atividades.

Tal decisão foi tomada em função de que

[...] recomenda-se, como vimos, que a investigação focalizada seja precedida por um período exploratório. [...] cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação dos informantes e outras fontes de dados. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.160-161).

⁹ Os espaços alternativos são aqueles localizados fora do prédio escolar. Na RME-BH são inúmeros que ofertam a EJA e eles se localizam em locais diversificados, tais como: agências bancárias, parques municipais, shoppings populares, mercados, postos de saúde e asilos, associações comunitárias, igrejas, dentre outros.

Na proposta de pesquisa exploratória, considerei, ainda, que existem ofertas de EJA diferenciadas quanto à sua estrutura e por entender que, em razão de serem diferentes em diversos aspectos, tais como tempo, currículo, número de professores, dentre outros, os processos educativos ocorrem, também, de formas distintas. Na coleta desta pesquisa me permite dizer que, dependendo daquilo que for diferenciado, poderá haver uma influência ou até uma modificação no comportamento e na interação do educando com o processo de ensino-aprendizagem.

Busquei espaços educativos que apresentassem práticas libertadoras, que considerassem, em suas propostas pedagógicas, o educando “humano” por sua natureza e em constante processo de humanização, que questionassem a neutralidade do currículo escolar e percebessem a existência de uma relação entre conhecimento, identidade e relação de poder. Avalio que ações que levem a cabo uma educação bancária¹⁰ tendem a ser conformadoras, inclusive em relação à corporeidade dos sujeitos.

Isso porque

se os homens são estes seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. (FREIRE, 1987, p.62)

Dessa forma, li algumas propostas pedagógicas, buscando locais que trouxessem, em sua organização pedagógica, pelo menos em parte, o trabalho com eixos temáticos, visando atender as dimensões de formação da vida adulta e que, também, considerasse a corporeidade como ponto integrante da referida proposta. É fato que isso não seria critério essencial para as escolhas, mas entendia, naquele momento, que isso poderia ajudar na condução da investigação, pois dessa forma eu teria certeza que não iria para uma turma que apenas trabalhasse com um modelo que repetisse um formato próximo daquele voltado para uma escola para crianças e adolescentes. Analisei, ainda, aspectos relativos aos processos de matrícula e enturmação, para saber se haviam critérios para o ingresso dos educandos, buscando garantir a diversidade na oferta quanto ao gênero e idade.

¹⁰ Educação Bancária, termo cunhado por Paulo Freire, são as práticas onde a educação se torna um ato de depositar o conhecimento, onde o educador é o depositante e o educando o depositário, cabendo a esse último somente a ação de receber os depósitos de conhecimentos, sem criticá-los, arquivando-os em sua cabeça.

A escola escolhida tinha cinco turmas no noturno, com alunos a partir de 15 anos de idade, mas, também, com muitos adultos e idosos. Para a organização do trabalho pedagógico da EJA, essa escola contava com seis educadores e um coordenador pedagógico, além da direção da escola e toda a estrutura necessária para o funcionamento da mesma (biblioteca, laboratórios, cantina, etc.).

Já no espaço alternativo, a turma de EJA funcionava durante o período da manhã, em uma sala adaptada para a realização das aulas. Para a organização do trabalho pedagógico, essa turma dispunha de uma educadora e lá não havia nenhuma outra estrutura específica, além de uma quadra coberta, uma sala de informática, um grande espaço aberto para os usuários, que se inscreviam nas atividades oferecidas naquele local¹¹.

Reforço que o objetivo dessa observação, em dois espaços diferenciados, era apenas o de buscar mais subsídios para a escolha do campo empírico, diante da necessidade e da importância de que eu obtivesse mais informações sobre as diferenças, quanto à organização do trabalho, em função do espaço, da prática pedagógica que ocorria, ou em função do público que era atendido, além de aspectos gerais que pudessem contribuir com a minha observação futura.

Em relação à escola, lá se utilizava uma lógica de enturmação que considerava uma paridade na distribuição dos educandos nas turmas, havendo uma divisão de matrículas de forma a não acontecer predominância de determinado grupo sobre outro, seja considerando a faixa etária, seja o gênero dos educandos. No diálogo com o coordenador pedagógico da escola, definimos que minha observação aconteceria em uma sala por ele indicada. Para isso, levando em consideração a frequência diária às aulas.

Ao final do ano, havia feito 10 visitas na turma do espaço público no qual se realizava o atendimento aos idosos e 12 visitas à escola. Ressalto que essa investigação inicial foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela ofereceu indícios que permitiram fazer opções que, no meu entendimento, levaram a melhores condições para a realização da pesquisa de campo.

Assim, ao analisar detalhadamente as condições de funcionamento das duas turmas nessa exploração inicial, além das observações realizadas nesse período, optei por

¹¹ Ginástica, Dança de salão, Palestras, Exibição de filmes, Informática, Programas de atividade física, Pintura, Artesanato, etc.

realizar o campo empírico em uma escola, baseado no fato de ter percebido nesse espaço uma relação com o processo de aprendizagem, mais próxima de um formato conhecido, onde as práticas têm desenho definido e, com exceção das excursões, tudo acontecia lá, com sua própria estrutura e organização. Diferentemente, nas práticas do espaço público, existem muitas variações, principalmente pelo fato de os sujeitos lá presentes – docente e educandos – não contarem com espaços específicos que existem na escola, o que obriga, algumas vezes, à improvisação e, até mesmo, a ida a uma escola para que os educandos tenham acesso, por exemplo, à biblioteca.

Além disso, outro fato contribuiu para que a escolha recaísse na escola: percebi que na escola não havia distinção para a realização das matrículas, o que, muitas vezes, era diferente nos espaços alternativos. Por exemplo, nesse que acompanhei: ele era voltado para o atendimento de um público específico, a terceira idade. Dessa forma, lá só eram atendidas pessoas pertencentes a essa faixa etária, então, os educandos da turma eram todos idosos, uma parte deles aposentados, alguns ainda trabalhando no mercado informal ou por conta própria, com experiências de vida diversas, inclusive com dois deles tendo morado fora do Brasil, um aspecto novo, pouco comum nas salas de EJA da cidade, o que levaria a ter que pensar outro tipo de proposta investigativa se tivesse optado por esse lugar.

Em relação às questões pedagógicas, percebi que o comportamento dos educandos era diferenciado, quando trabalhavam em um grupo com mais de um educador. O trabalho coletivo no processo pedagógico, em minha opinião, proporcionava diferenciadas experiências aos estudantes, o que não aconteceria se houvesse apenas um educador, como ocorria na turma que funcionava no espaço externo. Na escola, o fato de todos os educadores “circularem por todas as salas”, no meu entendimento, ampliava as possibilidades dos educandos se relacionarem com o conhecimento.

Na escola, havia três educadores homens, além do coordenador, e quatro educadoras mulheres, com seis formações específicas diferentes. Pude acompanhar as reuniões pedagógicas desse grupo, onde se discutiam propostas e metodologias, com o objetivo de se qualificar o trabalho docente. Vi, ainda, o diálogo constante entre os educandos e a coordenação pedagógica, fosse para apontar aspectos negativos na prática de educadores, ou do funcionamento e da estrutura da escola, fosse para apontar aspectos positivos nas atividades realizadas.

Ao comparar as práticas de EJA, na escola e no espaço alternativo, tive a percepção que a prática pedagógica, em regime de unidocência¹², presente na turma do espaço alternativo, traria dados distintos das experiências possíveis na escola, sobremaneira com a possibilidade de entrada de mais de um educador na sala de aula. O trabalho em unidocência tende a ser um trabalho com certa independência, mas, nem sempre, isso se aplica a todas as turmas e situações.

Portanto, entendendo que a escola seria o espaço que proporcionaria uma gama maior de atividades e vivências, oportunizando aos educandos a experiência de diferentes realidades, principalmente no que diz respeito ao contato com pessoas de idades diferentes, de lugares diferentes, de culturas diferentes, ou seja, onde uma diversidade maior permitiria, também, formas diferenciadas de se relacionar com o saber, optei por ali realizar a pesquisa de campo.

Essa escolha reforça uma investigação realizada sobre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cujas temáticas eram a escolarização na EJA, a qual apresentou

a escola como objeto central de pesquisa na modalidade de ensino da EJA, já que a instituição escolar estava presente na maior parte dos trabalhos analisados sob a temática. Apesar de a EJA ser uma modalidade educativa que permite uma variedade de experiências que consideram as especificidades do educando, exigindo dessa modalidade uma oferta para além do espaço formal da escola, as práticas dentro das escolas ainda foram o objeto de pesquisa maior dos trabalhos analisados. (PEREIRA; BASTOS; FERREIRA, 2011, p.177)

Pensando, então, a pesquisa em uma turma da EJA, a observação se daria a partir de estudos da corporeidade, tanto no campo da Fenomenologia, quanto da Sociologia e da Antropologia do Corpo. As categorias de observação consideraram, preliminarmente, alguns dos campos de pesquisa que perpassam essas disciplinas, privilegiando, *a priori*, as lógicas sociais e culturais do corpo, conforme defendido por Le Breton (2006, p. 39). Assim, dentro desse campo, privilegiei o olhar para os desmembramentos daí advindos a saber: as técnicas do corpo, a gestualidade, a etiqueta corporal, conceitos já explicitados anteriormente.

¹² Tenho conhecimento que o termo unidocência é trabalhado por Figueiredo (2004) e por Spanavello (2005), com aprofundamento teórico. Entretanto, aqui, estou chamando de unidocência o fato dos educandos terem somente um educador para a realização do trabalho pedagógico, no lugar onde estudam.

2.2 - Por que mulheres?

Definido o objeto e o campo de pesquisa, restava, ainda, a indicação dos sujeitos de pesquisa. Discutir a mobilização para o saber e como ela pode ser percebida, a partir da corporeidade dos educandos, em uma turma de EJA, era um campo muito amplo de observação. Surgia então a importância de focalização da investigação, com o objetivo de se realizar um recorte no objeto, para que o problema da pesquisa pudesse ser analisado empiricamente e para se mostrar resultados mais rigorosos. Dessa forma, partindo da minha experiência profissional nessa modalidade da EB, trabalhei com algumas referências que me ajudaram na construção desse recorte. O primeiro caminho, nesse sentido, foi o de buscar elementos que sustentassem a escolha desse recorte e, para isso, recorri a alguns índices de pesquisas censitárias realizadas no âmbito da educação.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2012¹³, estudo realizado pelo Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (2012), do total de frequentadores de cursos de alfabetização de jovens e adultos e supletivos, nas grandes regiões do Brasil, as características mais encontradas nos educandos da EJA é que em sua maioria são mulheres (57,1% e 42,9% de homens), 60,5% do total está na faixa etária entre 25 a 59 anos e, desse mesmo total, 61,8% se declarou preta ou parda. Os mesmos indicadores, se considerarmos apenas a região Sudeste, seriam, respectivamente: 59,5% de mulheres e 40,5% de homens, 64,4% entre 25 e 59 anos de idades e 54,8% se declararam negras e pardas.

Um estudo semelhante realizado anteriormente, no ano de 2010, apresenta um detalhamento maior no que diz respeito à distribuição dos educandos da EJA em relação às faixas etárias. A faixa anterior foi dividida em duas outras e os números identificaram que na faixa etária que correspondia dos 25 aos 39 anos era a que tinha o número maior de pessoas, com 35,8% do total e na Região Sudeste esse número sofreu pequena variação apresentando 34,4% do total. As variações apresentadas nos demais indicadores foram mínimas.

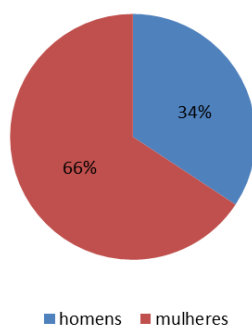
Analisando esses números, confrontados com a minha experiência como educador na EJA, via que as pesquisas eram apenas uma constatação do que acontecia no cotidiano.

¹³ A principal fonte de informação para a construção dos indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, referente a 2011, cuja cobertura abrange todo o Território Nacional. Seus resultados foram combinados a outras fontes de dados, tanto internos quanto externos, incluindo pesquisas e registros administrativos.

Mas essa opção não seria a única, visto que isso poderia deixar as discussões na superficialidade, passando a ser apenas uma escolha baseada na questão do gênero. Assim, estabeleci outro critério para delimitar essa pesquisa, utilizando, também, a referência da idade como determinante para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Suscitado, então, pelos dados das Sínteses de Indicadores Sociais 2010 e 2012, os números indicaram que, dentre elas, as adultas e idosas com mais de 30 anos consistiam a maioria das estudantes.

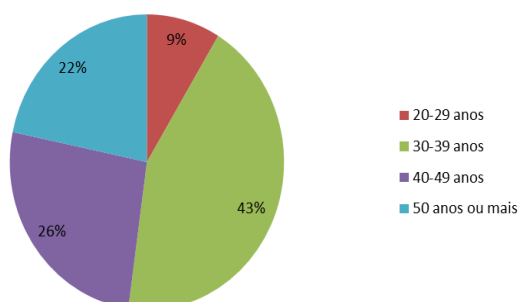
Essas escolhas foram, depois, respaldadas pelos números encontrados na escola através da aplicação de um questionário exploratório (ANEXO 1). Foi possível verificar, no dia de sua aplicação, quando estiveram presentes em sala de aula 35 estudantes, que a maioria do público presente era composta por mulheres, conforme ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 1- Educandos por sexo



Em relação à faixa etária dos educandos, encontrei o seguinte cenário:

Gráfico 2 - Educandos por faixa etária



Ou seja, os dados censitários, colhidos para subsidiar as escolhas da pesquisa, se confirmaram, também, nos dados encontrados na escola onde seria realizada a

observação, mostrando que a opção feita apresentava consistência. Portanto, defini que os sujeitos de pesquisa seriam mulheres educandas da EJA, entre 30 e 40 anos de idade. Então, a maior presença de mulheres na EJA, as quais se encontram nessa faixa etária, conforme comprovado pelos números de pesquisas censitárias e nos dados colhidos na escola, foram os critérios escolhidos para a definição dos sujeitos da pesquisa. Portanto, os campos investigativos ficaram assim definidos: a mulher educanda adulta, a corporeidade e a relação com o conhecimento em atividades pedagógicas de uma turma de EJA.

2.3 Procedimentos e trajetória da investigação

Apresentarei agora, o percurso metodológico desenvolvido na realização dessa pesquisa, bem como se deu a construção desse problema.

Como dito anteriormente, partindo de questões que emergiram no cotidiano de minha trajetória profissional, busquei estabelecer algumas questões que auxiliaram na delimitação do problema para a investigação. Assim me perguntava: como se manifestava e se comportava o corpo dos educandos da EJA ao se relacionar com diferentes componentes curriculares? Havia comportamentos diferenciados para “diferentes” aulas? Entendia que o corpo dos educandos da EJA se modificava de acordo com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como participa do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ocupa aí um lugar privilegiado e pouco discutido.

Ao pesquisar estudos existentes que abordassem tal temática, encontrei pouco material que fizesse, diretamente, reflexões relacionando o corpo e a relação com o saber. Destaco que dei especial atenção às pesquisas na área da Educação Física, por ser essa área do conhecimento que, no âmbito da escola, está diretamente afeita aos estudos e as práticas relativas ao corpo.

É fato que houve um avanço exponencial nos estudos na área da Educação Física nas duas últimas décadas, mas, por outro lado, constata-se, também, que ainda é incipiente a preocupação no aprofundamento de estudos dessa área em relação à Educação de Jovens e Adultos. Isso talvez se explique pelo fato de ser essa modalidade da EB uma área de pesquisa ainda em expansão e que, assim como a Educação Física, carece de muita investigação nos mais diversos campos.

Então, diante dos incômodos que percorreram e que faziam parte do cotidiano profissional, pensei como problema para a pesquisa o fato que mulheres adultas,

educandas da EJA, apresentavam comportamentos corporais diferenciados, os quais variavam de acordo com os conteúdos curriculares, com as atividades e com as metodologias utilizadas que eram desenvolvidas na sala de aula pelos educadores, ou seja, nas interações em sala de aula como o saber. Problematizando, surgiu a questão que pauta esse trabalho: Durante as aulas e em atividades pedagógicas no cotidiano escolar, é possível perceber, através da corporeidade das mulheres adultas educandas da EJA, como elas se mobilizam para a aprendizagem?

Como questões auxiliares, procurei saber: O corpo das educandas adultas da EJA se manifesta e se comporta de formas diferentes ao se relacionar com diferentes componentes curriculares, demonstrando estar mobilizado? O corpo externa a “dor” e/ou o “prazer” de participar de uma aula?

Dessa forma, procurei construir um inventário de movimentos que as educandas realizavam durante as atividades escolares, descrevendo-os, entendendo ser esse o passo inicial para a busca de possíveis respostas para a questão proposta. Penso que, a partir do rol desses movimentos, articulado com análises provenientes da investigação, seja possível colher indícios que identificassem se a forma de agir dos educandos sugeriria a maneira pela qual se mobilizavam para o processo de aprendizagem. Assim, uma possível contribuição dessa pesquisa é a de trazer subsídios para os educadores repensarem suas práticas, considerando, para isso, o comportamento dos estudantes durante as aulas, percebendo se eles se encontram mobilizados na relação com o conhecimento. Para isso, há, no meu entendimento, a necessidade de se compreender as manifestações corporais das educandas na escola e suas interações nas salas de aulas e no processo de aprendizagem.

Estabeleci, inicialmente, uma indagação para essa investigação: o corpo das mulheres adultas, na EJA, reage de acordo com o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, seja em sala de aula, no trato direto com as áreas de conhecimento, seja em atividades educativas em outros tempos e espaços escolares, demonstrando estarem mobilizadas, ou não, para a relação que constroem com o saber. Em outras palavras, o corpo através da gestualidade, das técnicas corporais e da etiqueta corporal se modifica, dependendo dos conteúdos da aula e das atividades realizadas, mostrando-se mobilizado para a aprendizagem.

Ela se comprovará à medida em que as análises mostrarem que o comportamento, o envolvimento e as interações realizadas pelas educandas nos diversos espaços educativos demonstram, através da corporeidade, o desejo de as mulheres estarem

empenhadas em determinada atividade, a qual varia de acordo com as metodologias e temáticas/conteúdos trabalhados na sala de aula. Assim, ao buscar identificar os usos e os movimentos do corpo que ocorrem durante a relação pedagógica, delimitado pelo campo proposto para essa investigação, procuro perceber a existência de elementos que indiquem os modos de mobilização para o processo de ensino e aprendizagem e se isso é perceptível através da corporeidade.

Penso, ainda, que, ao procurar compreender a percepção que as educandas tinham da sua corporeidade e como vinham seus corpos, como elas viam o corpo do educador, como viam o corpo do outro, como interagem com o corpo no ambiente escola, poderei aprofundar e construir uma “quase” experiência do corpo na EJA.

Procuro, então, demonstrar que, a partir da observação da corporeidade das educandas adultas da EJA, seja possível perceber se elas se mobilizam no e para o processo de aprendizagem; se elas apresentam comportamentos corporais variáveis de acordo com os conteúdos curriculares, com as atividades e com as metodologias desenvolvidas na sala de aula pelos educadores, mobilizando-se para aprender.

Assim, a pesquisa teve por objetivo analisar como a corporeidade das educandas adultas da Educação de Jovens e Adultos se expressa em sala de aula, buscando compreender a existência de diferentes modos de comportamento do corpo e se este se modifica de acordo com os conteúdos curriculares, com as atividades ministradas e com as metodologias utilizadas, mobilizando-se para a aprendizagem que parti para a investigação de campo.

Para isso, procurei, dentre outras coisas, relatar o que as educandas da EJA, participantes da pesquisa, pensavam sobre seu corpo e como viam o corpo dos colegas e educadores, investigar o que pensam as educandas sobre as atividades corporais no processo de escolarização, analisar como se comportam e se relacionam corporalmente diante dos conteúdos desenvolvidos nas atividades educativas, descrever e estabelecer um inventário de movimentos e usos do corpo por educandas da EJA, através de seu comportamento nas atividades educativas, bem como das interações nos diversos espaços educativos e perceber se existem elementos que indiquem modos diferenciados de agir corporalmente nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, apresento a tese e não mais a indagação que moveu este estudo.

2.3.1 Nos Marcos da Pesquisa Qualitativa

Pensar a metodologia empregada nessa pesquisa significou refletir sobre o que pretendia alcançar com os usos e comportamentos do corpo na escola, além de um inventário dos movimentos ali realizados. Concordo com Le Breton (2006) quando nos alerta que em

propostas de estudos sociológicos e posteriores análises sobre o corpo, é fundamental que sejam desconstruídas as impressões que carregamos sobre esse objeto e que se encontram arraigadas por representações ocidentalizadas, pois só dessa forma nos será permitido um entendimento melhor sobre aquilo que queremos compreender. (LE BRETON, 2006, p.13).

Entendo que o autor quis dizer ser necessário ao pesquisador ter um olhar livre de vícios e estereótipos e, dentro do possível, ser imparcial sobre o seu objeto de estudo, no caso a corporeidade das mulheres educandas da EJA, com o intuito de se desvencilhar de modelos que a economia europeia e, sobretudo, a americana construíram após a 2ª Guerra Mundial, os quais atingiram, hoje, o estatuto a ser seguido e consumido. Ou seja, é fundamental que, sem se deixar “contaminar” por essa standardização; ao ir para campo, o pesquisador deva ser capaz de ter um olhar que permita uma compreensão mais próxima do real significado do corpo.

Mesmo procurando dizer que não se deixavam afetar por tal estereótipo de corpo, ou até mesmo por não terem consciência de se submeterem a tais modelos, as educandas entrevistadas deixaram escapar que, também, estão submetidas a eles. Ana disse que

Eu é... Só tenho vontade de emagrecer, igual eu tô fazendo o possível pra isso. Mas eu não tenho vontade de ser ninguém não. Eu quero só ser eu mesma. [Já tendo sido magra] Já. Magrinha, magrinha. Foi depois que eu tive essa última menininha minha eu fui e engordei. Tomando anticoncepcional e acabei engordando. Mas eu creio que vou emagrecer, já comecei a perder uns quilinhos. Eu sei que eu vou emagrecer.

Em meu olhar, Camila não aparentava possuir comportamento diferente de Ana, entretanto não admitiu isso. Segundo ela,

Ah, eu me vejo bem, apesar que eu tô um pouquinho gordinha, né! Mas, que eu não era gordinha, mas fiquei gordinha, né! Fazer o que? Então, meu corpo pra mim tá de bom tamanho. O dia que eu falar que o meu corpo não está bem pra mim aí eu tenho que tomar algumas atitudes.

Ao buscar compreender e interpretar a corporeidade das mulheres adultas nas interações em uma sala da EJA, e como ela emergia no cotidiano escolar, busquei, nessa investigação, mais do que quantificar uma ocorrência, ou analisá-la a partir de sua frequência. De outra forma, o propósito foi o de qualificar os fatos do dia a dia, partindo do

pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.131).

Dessa forma, o desenho e as estratégias metodológicas propostas delinearão-se nos marcos da pesquisa qualitativa, com a preocupação de se compreender as intenções e o significado dos atos humanos, na situação específica aqui já apontada. Estou certo que o grau de subjetividade e o simbolismo compõem a opinião dos sujeitos sobre determinado tema e que esta opinião está calcada na compreensão das relações e das atividades humanas. Isto é diferente de agrupar fenômenos e conceitos/categorias de forma genérica, a partir de observações, experimentações e pela descoberta de leis que ordenam o social. Portanto, optei por realizar uma abordagem que permitisse uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza, com o rigor científico necessário a uma pesquisa de doutoramento. (MINAYO; SANCHES, 1993. p.244).

Faço, assim, a opção pelo uso de metodologias investigativas (Bodgan, Gumes, Schon, Marli André, Schulman, Tardiff) que, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos, já que a sensibilidade e o olhar do pesquisador são elementos importantes na análise dos dados da pesquisa, que surgem da vivência dos atores em ambientes de ação e de intervenção social. Assim,

por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. (MINAYO; SANCHES, 1993).

Nesse cenário, concordo com a existência de três características nos estudos qualitativos: uma visão holística, onde a compreensão do objeto pesquisado só é possível a partir da compreensão das relações que ocorrem entre os sujeitos em um determinando contexto; uma abordagem indutiva, onde o pesquisador transita mais livremente pelo campo, deixando que as informações necessárias para sua pesquisa emerjam no processo de imersão no campo; e uma investigação naturalística, em que o pesquisador interfere minimamente no ambiente de observação. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.131).

Havia optado, inicialmente, por realizar, para a investigação aqui proposta, uma pesquisa etnográfica. Isto porque a etnografia¹⁴ é uma metodologia utilizada em consonância com as necessidades do pesquisador, visto que a utilização dos procedimentos e técnicas em seu desenvolvimento “não segue padrões rígidos ou pré-

¹⁴ É possível encontrar outras nomenclaturas para designar a etnografia, tais como, pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica.

determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa”. (MATTOS, 2001).

Uma pesquisa etnográfica demanda a observação direta a fim de compreender as formas “costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos”. (MATTOS, 2001).

Ao deparar com determinadas situações no decorrer da investigação, algumas abordagens, técnicas e instrumentos precisaram ser construídos, com o intuito de atender ao cenário que surgiu para mim, enquanto pesquisador. Isso significa que a utilização da observação remeteu, diretamente, aos problemas trazidos na proposta e aos questionamentos formulados na pesquisa.

Para isso, é que estudos relativos à etnografia apontam para a imersão do pesquisador no campo por um período de

um a dois anos, preferencialmente. Este período se faz necessário para que o/a pesquisador/ra possa entender e validar o significado das ações dos/as participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada. (MATTOS, 2001).

Diante da impossibilidade de me afastar do meu trabalho na PBH, visto que as licenças com vencimento, para fins de aprimoramento profissional foram suspensas há um tempo, houve uma mudança nas minhas intenções iniciais. Havia pensado, primeiramente, em permanecer por, pelo menos, um ano letivo no campo de observação. Mas o tempo disponível foi menor, em função de ter que permanecer exercendo as minhas obrigações no trabalho, durante a realização do Doutorado.

Assim, tentando preservar o cerne da proposta pensada inicialmente, utilizei-me de uma metodologia próxima a da etnografia, que denominei de pesquisa com sensibilidade etnográfica. Quero dizer que tenho consciência que não realizei a etnografia dentro de padrões próprios dessa metodologia, apenas mantive algumas de suas características, realizando uma investigação com cunho etnográfico. Uwe (2004, p.159) avalia que toda observação é considerada uma estratégia mais geral da etnografia, onde “a observação e a participação entrelaçam-se a outros procedimentos, atraindo maior atenção”. Assim é que cumpri determinados procedimentos inerentes a etnografia.

Mesmo a imersão em campo tendo ocorrido com um período inferior a um ano, pensados inicialmente, o período de sua realização foi suficiente para eu ter a percepção de alguns padrões de comportamento dos sujeitos da pesquisa, através do

acompanhamento da rotina dentro da sala de aula, no período de um semestre, e me rendeu os resultados aqui apresentados.

Na perspectiva de investigação das manifestações corporais e da construção de um inventário dessas ações, encontrei, na convivência com os sujeitos, formas de comportamentos deliberadas, o que exigiu algumas análises para compreender as razões e o significado das escolhas efetuadas pelos sujeitos. Quero ressaltar que não houve, a princípio, a intenção de realizar uma microanálise das situações surgidas em sala de aula, mas essa foi uma possibilidade que não foi descartada, o que foi útil em alguns momentos, já que em uma “microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha” (MATTOS, 2001).

Destaco, ainda, que, na convivência com os sujeitos da pesquisa, foi possível estudar as interações entre eles na sala de aula e a forma como construíam o ambiente para que as manifestações corporais ocorressem. É claro que aconteceram interações na sala de aula, além do imediatismo do encontro, já que nesse espaço existem interesses para a construção e/ou manutenção do ambiente. Assim, as relações de gênero, a diversidade cultural e as diferenças sociais, também, estiveram na mira do pesquisador, com o intuito de entender se estas situações e os modos de agir das educandas influenciavam ou modificavam a turma na sala de aula, interferindo nos processos individuais de mobilização para a aprendizagem, apresentadas no item a seguir.

Chamo a atenção para o fato de que a cultura do lugar era um fato importante de ser compreendido, já que ela servia de pano de fundo para as interações no grupo e interferia no contexto da sala de aula. Existia, então, um *holos* a ser desvendado e (re)conhecido, já que ele era fator de interferência nas partes que o compunham, da mesma forma que o contrário acontecia.

É importante ressaltar, ainda, que existe uma dificuldade em se falar sobre o outro, pois, de certa forma, ao falarmos de suas especificidades, estamos, ao mesmo tempo invadindo o seu universo. Essa é uma ironia dos estudos que consideram os princípios etnográficos, a fim de estabelecer um significado para a interação daquele que é investigado, sem excluí-lo, sem agir como opressor, descrevendo, a partir de um olhar, que não é o dele próprio. O máximo que se consegue é chegar próximo da ação real, pois, mais do que isso, só o sujeito pode fazer.

2.3.2 Os Caminhos da Investigação

A proposta estabelecida para a observação era a de acompanhar, durante um semestre letivo, mulheres adultas estudantes de uma turma de EJA em funcionamento em uma escola municipal de Belo Horizonte, observando, também, o comportamento dos educadores da turma, mas sem dar a esse último aspecto uma centralidade na investigação.

Miles e Huberman (1984) alertam para o fato de que a tendência de procurar os “atores principais” do fenômeno estudado pode resultar na perda de informações importantes e recomendam que se investigue também a “periferia”, ou seja, os “coadjuvantes” e os “excluídos”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p. 163)

Sobre a escolha da escola onde iria realizar a investigação, havia inúmeras possibilidades e, em conversa com o orientador, optei por fazer a pesquisa na escola onde tinha minha lotação¹⁵, que não era a mesma da pesquisa exploratória. Ressalto que, no momento específico da pesquisa, lá não exercia o meu trabalho, visto que ocupava uma coordenação na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), estando fora da sala de aula e da escola no período.

Essa definição aconteceu por entender que havia facilitadores em investigar um lugar que conhecia e onde estudavam alguns poucos educandos dos quais tinha sido educador. Dessa forma, o incômodo com uma pessoa alheia ao ambiente da sala de aula e da escola, seria minimizado, facilitando, assim, uma etapa importante no campo de observação, que é o das pessoas agirem com mais naturalidade diante de uma pessoa conhecida.

O fato de eu já ter trabalhado na escola e conhecer alguns dos alunos, foi considerado enquanto um fator que poderia agir enquanto dificultador para que eu, enquanto pesquisador, tivesse o estranhamento necessário para a investigação. Tal situação se resolve em função de que, mais de 80% dos educandos, não me conheciam e nunca tinham tido contato comigo, anteriormente. Isso neutralizou os efeitos de uma possível “zona de conforto”, de minha parte.

Quanto ao campo de pesquisa, ser um *insider* e/ou um *outsider* pode ser analisado em termos da estranheza e da familiaridade do pesquisador. A posição dos pesquisadores, nessa área de conflito entre a estranheza e a familiaridade, determinará a escolha dos métodos concretos e também definirá qual parte do campo em estudo estará acessível e qual será inacessível ao pesquisador na continuação da pesquisa. (UWE, 2004, p.75)

¹⁵ Denomina-se lotação o local onde o servidor exerce as atribuições e responsabilidades do cargo público.

Na visão das educandas observadas na escola, a presença do pesquisador foi encarada naturalmente, embora com certo estranhamento inicial. Acredito que o fato de, no primeiro dia de aula, ter explicado o que estava fazendo, deixou todas as educandas, participantes da pesquisa, bem tranquilas, apesar de curiosas sobre o objeto de minha investigação. Nas entrevistas, os sujeitos da pesquisa tiveram oportunidade de falar sobre a presença de uma pessoa estranha ao ambiente delas na escola. A educanda Ana disse:

Não, eu pensava assim, que ... que eu penso assim 'Que que ele tá anotando? Será que tá anotando a cor da roupa? Cabelo? Brinco? Jeito de sentar? Postura?' Eu pensei Eu pensei, falei assim 'Nó, será que ele tá anotando postura, o jeito que cê senta, o jeito que cê conversa?'. Eu pensei nisso, até comentei com as menina, falei 'Ele tá anotando tudo, aquele caderno deve ter de tudo. O jeito que você fica, se você conversa, se você participa das aula, se você não participa'. Isso tudo aí eu falei pra elas. [...] Incomodou no começo... No começo incomodou, mas depois eu fui acostumando.

Opinião semelhante a de Ana teve Camila, porém ela se mostrou mais incisiva ao dizer que

pra mim você não fez diferença nenhuma. Você chegou, quando eu chegava, você já estava. Sentadinho lá você estava, sentadinho lá você ficava. Pra mim não me atrapalhou em nada, não me desinibiu [sic] em nada. Você era e é como se fosse um colega que tava lá estudando.

Miriam considerou, segundo suas palavras, "legal", mas não deixou de ficar curiosa.

Eu também fiquei curiosa, né! Tanto é que eu cheguei até fazer umas perguntas, né! Curiosa, querendo saber do que se tratava, né! Mas eu acho que é muito bacana o que você tá fazendo, né!! Sendo assim, você tá, como se diz... Descobrimo talvez até pensamento, né, das pessoas aí, né! E a gente acaba aprendendo também muito com você. Eu acho bacana, acho bacana.

Ester ressaltou, também, o fator curiosidade e explicou que

você olhava pra mim, metia a caneta. Eu ficava curiosa. Mas meu Deus do céu, que que ele tanto escreve? Se eu olho pra cima ele tá escrevendo, se olho pra baixo tá escrevendo, se olho pro lado tá escrevendo, se eu pego o caderno tá escrevendo. Por quê? Falei meu Deus que que é isso? (risos) Jesus toma conta, posso nem pensar que já tá escrevendo. E outra coisa também, deixa eu ver outra coisa... Questão de escrever, tava muito anotando nosso comportamento. Falei assim que que é isso? Pra que isso? Falei, tudo que eu falo tá sendo escrito. Falei quando chegar meu filho, vai ser uma bomba. (risos) [...] Aí depois eu fiquei questionando lá em casa, uai... vai tiver escrevendo o quê? Falei, chegava na sala de aula, escrevia. Falava, uai meu Deus ó. Será que meu decote, será que minha blusa hoje tá decotada? Será minha calça que tá suja? (risos) Tudo é motivo de escrever. Porque tudo é um assunto... Senhor tá escrevendo tudo. E a Ana falava 'tá escrevendo mentira, olha, olha lá, tá escrevendo'. Tá vendo que você tá abaixada ele tá escrevendo minha filha. Por que tanto motivo de escrever?

Isso mostra que a presença de uma pessoa no ambiente escolar, mesmo que esta presença tenha sido explicada, provocou um estranhamento, no caso, nas educandas. Elas mostraram que a desconfiança delas, mesmo não estando cientes do objeto da pesquisa, apontava que o pesquisador estava atento para aspectos da corporeidade delas

em sala de aula. Técnicas corporais, a gestualidade e a etiqueta surgiram como aquilo que estaria sendo investigado naquele momento.

O acompanhamento foi realizado na sala de aula e em outros espaços utilizados pelos educadores para a realização de atividades pedagógicas, como, por exemplo, excursões, visitas em museus, exibição de filmes, etc. No período proposto, pensei, inicialmente, em acompanhar 15 aulas de diferentes áreas do conhecimento, priorizando os conteúdos que tratavam da Língua Portuguesa, Matemática, cidadania e expressões artísticas e corporais. Contudo, modifiquei a forma de atuação, a partir do que foi observado no decorrer da pesquisa. Isto porque a organização do trabalho pedagógico na escola onde foi realizada a pesquisa empírica, o perfil dos educadores que lá trabalhavam e a própria dinâmica das aulas era diferente do previsto.

A lógica da divisão dos alunos, conforme me foi explicado pelos educadores, era a de agrupamentos de acordo com o nível em que eles se encontravam no tocante ao processo de alfabetização, sendo que, em uma das turmas, estavam os educandos que não eram alfabetizados, ou que estavam em início de processo de alfabetização; na segunda, aqueles que já dominavam os rudimentos da escrita e da leitura e, na terceira, aqueles que já estavam completamente alfabetizados.

Quando da primeira visita, estavam presentes na escola somente dois educadores, sendo assim, os dois primeiros grupos se fundiram em uma única turma, que ficou sob a responsabilidade da educadora com perfil de alfabetizadora, enquanto a turma de certificação ficou com o educador. Como não havia, na organização pedagógica, distribuição específica de carga horária por disciplina, optei por acompanhar as aulas da turma de certificação e, no decorrer da observação, anotava as temáticas e os conteúdos trabalhados naquele dia.

Ressalto que, inicialmente, a definição feita, em conjunto com o orientador, era de que faríamos a observação de campo e, se fosse necessário, retornaríamos, posteriormente, para a complementação dos dados da pesquisa empírica. O retorno ao campo foi, sim, indispensável, só que realizado com novos instrumentos de coleta de dados, explicitados mais à frente.

Durante o período de pesquisa de campo, interagi com o contexto da sala de aula quando solicitado, sem interferir nas práticas pedagógicas, bem como na dinâmica do funcionamento já estabelecido para a escola. Optei por não discutir ou problematizar o cotidiano da sala de aula, nem o trabalho realizado.

A escola escolhida localiza-se em uma região que faz divisa com dois municípios da região metropolitana de Belo Horizonte. Lá era uma zona de expansão da cidade e sua ocupação se deu de forma gradativa. Com o passar dos anos, a região sofreu a influência de imigrantes italianos e, também, de partidos políticos de esquerda, os quais incentivaram a união dos moradores. Cabe ressaltar, inclusive, que a escola, onde ocorreu a observação, foi fruto de um dos anseios da comunidade, que conseguiu a sua construção através do Orçamento Participativo¹⁶.

O crescimento desordenado na região trouxe a ocupação de áreas inadequadas para a construção de moradias, sendo erguidas muitas casas e barracos em morros, em áreas íngremes, às margens de córregos, transformando essas áreas em situações de risco para os próprios moradores, sobretudo no período de fortes chuvas, devido à falta de infraestrutura. Atualmente, a região se transformou em uma área de grandes contrastes, com alguns bairros tendo moradores de melhor poder aquisitivo, com uma infraestrutura urbana completa e, por outro lado, há bairros e vilas com população carente, que vive com condições mínimas de moradia. A região é cortada por três ribeirões e 21 córregos, contando, ainda, com muitas áreas verdes.

Em relação aos aspectos demográficos e socioeconômicos, segundo dados do Censo do IBGE de 2010, a região contava com uma população de 312.940 habitantes, apresentando um número mais do que o dobro de mulheres em comparação com a população masculina, sendo 212.055 mulheres e 100.885 homens. Ela tem uma área de aproximadamente de 33 km², com densidade demográfica de 6.381,5 habitantes por km². Toda a região é dividida em oito sub-regiões de planejamento, chamadas unidades de planejamento (UP). A UP onde se localiza a escola é a que possui a maior população da Regional¹⁷ com 56.555 habitantes e densidade demográfica de 11.018,4 habitantes por km².

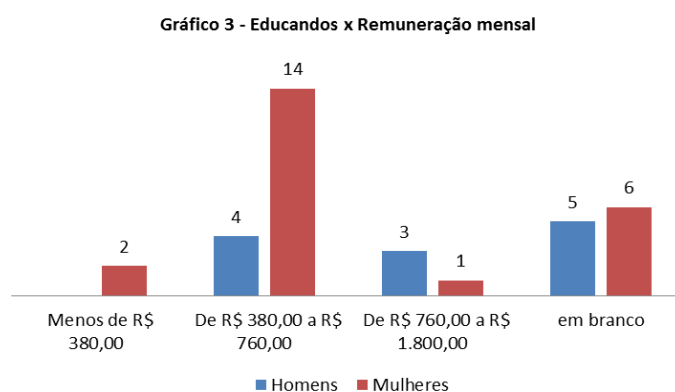
Especificamente, o bairro onde se localiza a escola possui população de 8.287 habitantes, com densidade demográfica de 15.833 habitantes por km², em uma área total de 0,52 km². Diferentemente do que é percebido na região, por ser considerado um bairro dormitório e por ter sido ocupado, inicialmente, por uma invasão, o número de homens e mulheres é quase o mesmo, com pequena vantagem para os homens.

¹⁶ Ferramenta utilizada pela Prefeitura de Belo Horizonte que consiste em envolver os cidadãos na definição das obras e investimentos a serem realizados na cidade, buscando atender as demandas de moradores de todas as regiões do município.

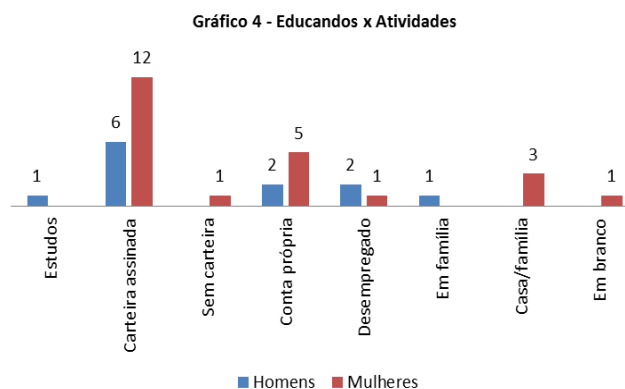
¹⁷ Unidade administrativa de Belo Horizonte, cujo objetivo é a prestação dos serviços públicos prestados pela Prefeitura de forma descentralizada.

Considerando a área de ponderação¹⁸, a região da escola apresenta renda familiar per capita muito baixa, em salários mínimos. De acordo com o Censo 2010, 75,6% tem renda de até 1 salário mínimo e 20,1 % entre 1 e 2 salários mínimos. Quanto ao Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU), medido pela PBH a última vez em 2006, aponta que a região onde se localiza a escola está entre os 10 menores da cidade, dentre as 80 unidades de planejamento da prefeitura.

Tais fatos foram comprovados no âmbito da escola, quando da aplicação do questionário exploratório. Como se vê abaixo, 57% dos educandos disseram que recebiam remuneração aproximada de até um salário mínimo e meio.

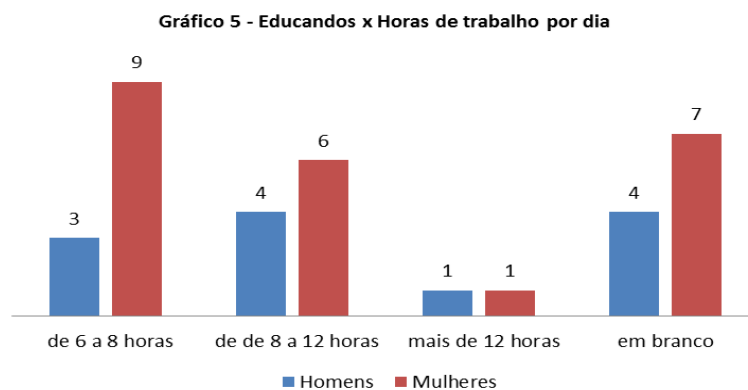


Cabe salientar que, em relação ao mercado de trabalho, na época da aplicação do questionário, 74% dos educandos estavam trabalhando e, a grande maioria, 51% tinha carteira assinada.



Quanto ao número de horas trabalhadas por dia, 24% tinham carga horária entre 6 e 8 horas diárias, enquanto que 29% trabalhando de 8 a 12 horas diárias, 6% mais de 12 horas e 31% estranhamente não declararam.

¹⁸ Pequena área geográfica para calcular estimativas amostrais.



Caracterizada a região onde se encontra a escola, retomo o percurso metodológico. O passo seguinte à escolha da escola foi a realização de uma conversa com a direção e educadores que lá trabalhavam na EJA. Essa etapa foi muito tranquila e concluída as apresentações e prestados os devidos esclarecimentos ao grupo, recebi a autorização para a realização da pesquisa. Para a direção e coordenação pedagógica da escola, comuniquei o objeto de pesquisa de forma abrangente, esclarecendo todas as dúvidas e respondendo as perguntas que me foram feitas. Para os educadores e educandos, esses últimos, já no primeiro dia da observação, fiz uma explanação mais geral, sem entrar em detalhes mínimos, entendendo que se tivessem conhecimento integral do objeto da investigação, poderia levá-los a agir de forma pouco natural, o que provocaria interferência nos resultados da observação.

Para a observação, de comum acordo com o orientador, estabelecemos que fossem indicadas oito educandas como sujeitos da pesquisa, mesmo considerando ser esse um número elevado para ser observado. Isso ficou justificado pelo fato de ser a frequência na EJA flutuante e, muitas vezes, a mulher adulta não poder comparecer na escola em função das diversas atividades que exerce, tanto na família, quanto no trabalho, ou em função de questões relacionadas à vida diária, que as impedia de estarem sempre presentes.

No caso das mulheres, a rotatividade – que é bem menor – e as faltas – que foram muitas – se deram em função da falta de auxílio para o cuidado dos filhos, doença própria ou de familiares, cansaço ou restrição familiar aos estudos, especialmente da parte dos companheiros. (NOGUEIRA, 2003, p.79)

Isso pode ser percebido na própria fala de Camila, uma das educandas observadas.

Quando perguntada se falta muita à escola, rindo, respondeu que:

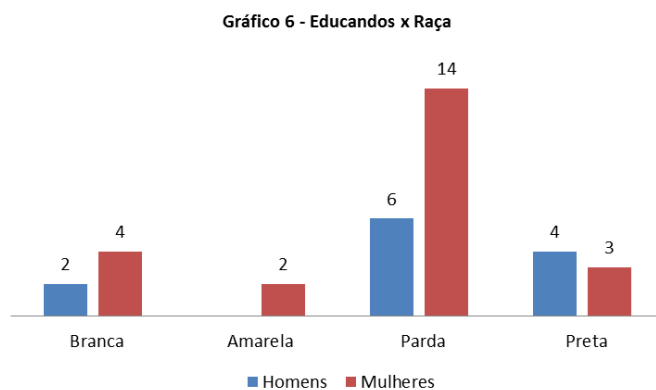
Ah é, a escola, às vezes eu falto porque eu tô muito cansada. Aí eu chego, tomo um banho e durmo. Às vezes! Não, eu fico assim razoável. Venho a metade, falto assim, a metade. Entendeu?

Dessa forma, acompanhar um número maior de mulheres proporcionou uma investigação mais significativa, já que prevendo, inclusive, a interrupção dos estudos de algumas delas no período observado, me preparei para essa situação. Acredito, ainda, que um número maior de sujeitos de pesquisa permitiu-me um campo de investigação mais ampliado, estabelecendo mais confiabilidade às conclusões.

Quando cheguei à escola, para dar início à investigação, estavam matriculados 89 estudantes, divididos em três turmas. Mas, como relatado anteriormente, a escola se organizou em duas turmas, pois, naquele momento, ela contava apenas com dois educadores. Em relação à turma na qual iria fazer a observação, na conversa com os dois, eles avaliaram que seria melhor que a indicação fosse para a turma onde estavam presentes os educandos já alfabetizados. Justificaram a indicação, alegando que era uma turma mais frequente às aulas e que os seus estudantes teriam uma receptividade maior do que a turma da qual faziam parte os estudantes em processo de alfabetização.

Para a escolha das oito educandas, apliquei um questionário (ANEXO 1), com questões gerais sobre o trabalho, a vida na escola e o cotidiano, para todos os alunos da turma escolhida para observação, já que, para além da possibilidade da escolha das educandas, esse questionário auxiliou na obtenção de dados gerais sobre o perfil da turma.

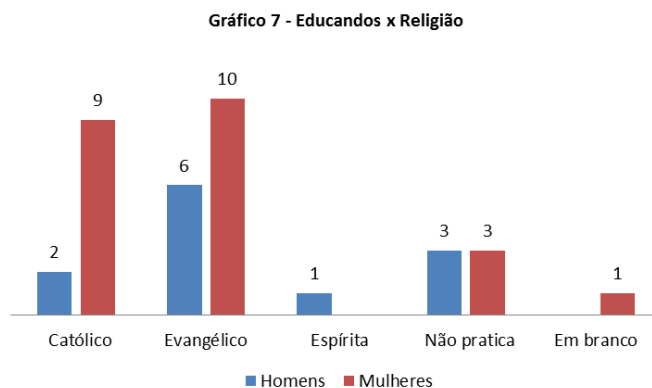
Outros dados importantes que encontrei, ao analisar as respostas ao questionário, disseram respeito ao perfil da turma de uma forma geral. São eles:



Percebi aqui uma predominância daqueles que se autodeclararam pardos, mas que, provavelmente, em função de uma série de desigualdades e preconceitos dentro da sociedade, não se dizem pretos ou negros¹⁹. Mas o índice de quase 77% de pessoas

¹⁹ São negras as pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas conforme os procedimentos do IBGE. Tais processos de classificação e de nomeação têm se revelado suficientes para apreender a constância e a coerência das desigualdades educacionais no Brasil à luz da pertença racial. (ROSEMBERG, 2004)

pardas e pretas mostra bem uma característica, já discutida nesse trabalho, do educando da Educação de Jovens e Adultos: são pobres, negros e que moram na periferia.



A religiosidade já é uma temática estudada na Educação de Jovens e Adultos, inclusive com pesquisas em escolas públicas de Belo Horizonte²⁰. Chamo a atenção para o fato de não haver nenhum declarante de religiosidade de matriz africana. Constatei, neste levantamento, que 46% dos educandos eram evangélicos e 31% católicos, 17% não praticantes, 3% espírita e 1% não declarou sua religião. A presença maior de evangélicos nas escolas se explica, em grande parte, pela expansão dessa corrente religiosa no Brasil.

Estudos recentes desenvolvidos no campo da Sociologia da Religião demonstram que o pentecostalismo tem sido o movimento religioso de maior crescimento no Brasil nos últimos anos. De acordo com a pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, entre 1990 e 1992, pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (Iser), 90% dos templos construídos nesse período pertenciam a grupos denominados pentecostais. Na mesma pesquisa constatou-se, ainda, que, naquele Estado, o movimento evangélico, de modo geral, está em franca expansão, numa média de cinco novas igrejas por semana. (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p.91)

Alguns dados surgiram, ainda, na aplicação dos questionários, que trarei aqui de maneira mais panorâmica. Do total de educandos entrevistados, 54% eram casados ou concubidados, enquanto que 37% eram solteiros. Ainda sobre eles, 49% não participa de nenhuma forma de associação, seja ela de caráter cultural, religioso, comunitário ou social.

De posse dos resultados, analisei a data de entrada na escola das dez educandas que atendiam ao critério de idade estabelecido para a pesquisa e optei por escolher as oito

²⁰ OLIVEIRA, Heli Sabino de. Jovens Pentecostais e a Escola Noturna: significados atribuídos às experiências escolares. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado) e Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2012 (Tese de Doutorado).

primeiras educandas matriculadas no ano letivo. Essa escolha, apesar de ter sido feita a partir de um critério pessoal, demonstrou ter sido importante para a pesquisa, porque as duas estudantes que também atendiam ao critério da idade e que não foram escolhidas, abandonaram as aulas no decorrer do primeiro mês de observação.

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem com dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesses do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.162)

Além dessas duas estudantes, outras três, que estavam incluídas no grupo das oito educandas que seriam observadas, abandonaram as aulas antes do final do mês de maio. Tenho por hipótese que, o ocorrido com essas cinco educandas, de abandonarem a escola nos três primeiros meses, poderia ser explicado por fatos relacionados ao cotidiano, sobretudo ao trabalho. São situações de estudantes que se matriculam por terem necessidade da apresentação de uma declaração de que estão estudando, ou então porque estavam desempregados no início do ano e, com o passar do tempo, ingressaram em um emprego, optando, então, pelo abandono da carreira escolar. Uma dessas educandas, inclusive, voltou à escola para explicar, para o educador, que abandonou os estudos porque precisou ir cuidar de uma lanchonete da família, à noite. O fato da interrupção dos estudos na Educação de Jovens e Adultos, também, não é uma ocorrência localizada e nem é datada. Essa é uma questão enfrentada diariamente em quase todas as turmas de EJA, espalhadas no Brasil, e historicamente acompanha o crescimento dessa modalidade da EB em nosso país. Isso decorre da situação de que grande parte dos estudantes é composta por trabalhadores, com ou sem emprego, mas sempre lutando pela sobrevivência, fazendo com que sempre, que aparecem oportunidades, eles as assumem afastando-se da escola. A luta desses sujeitos, antes de qualquer coisa, é pela sobrevivência, o que os obriga a abandonar os estudos, em alguns casos, por inúmeras vezes. Além da questão do trabalho, outros fatores, também, contribuem para o afastamento dos educandos dos seus estudos, tais como: questões de família, problemas de saúde, conflito geracional na escola, dentre outros.

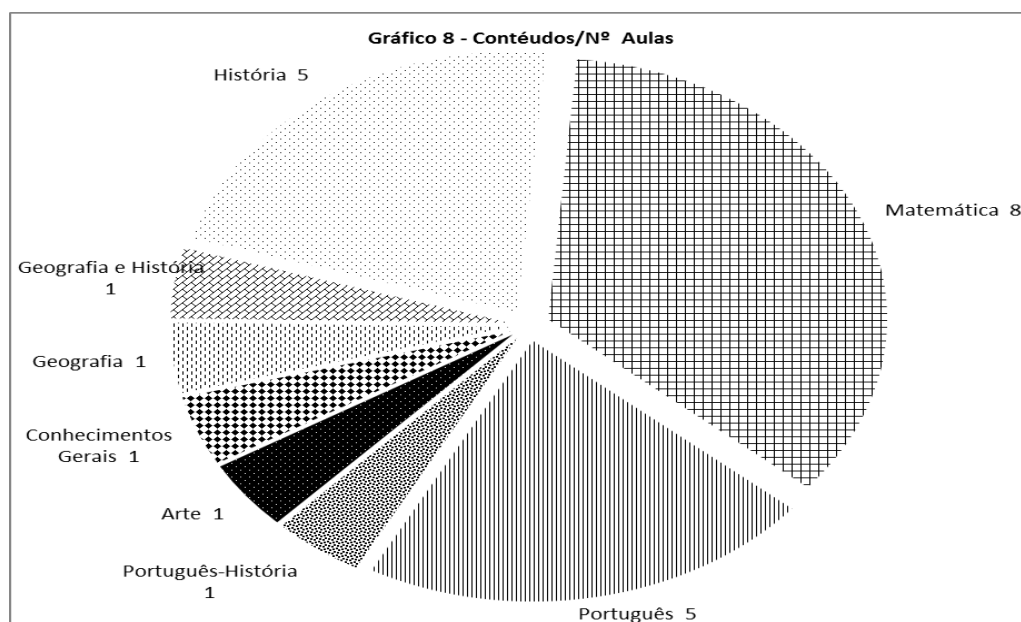
Isso acontece porque há

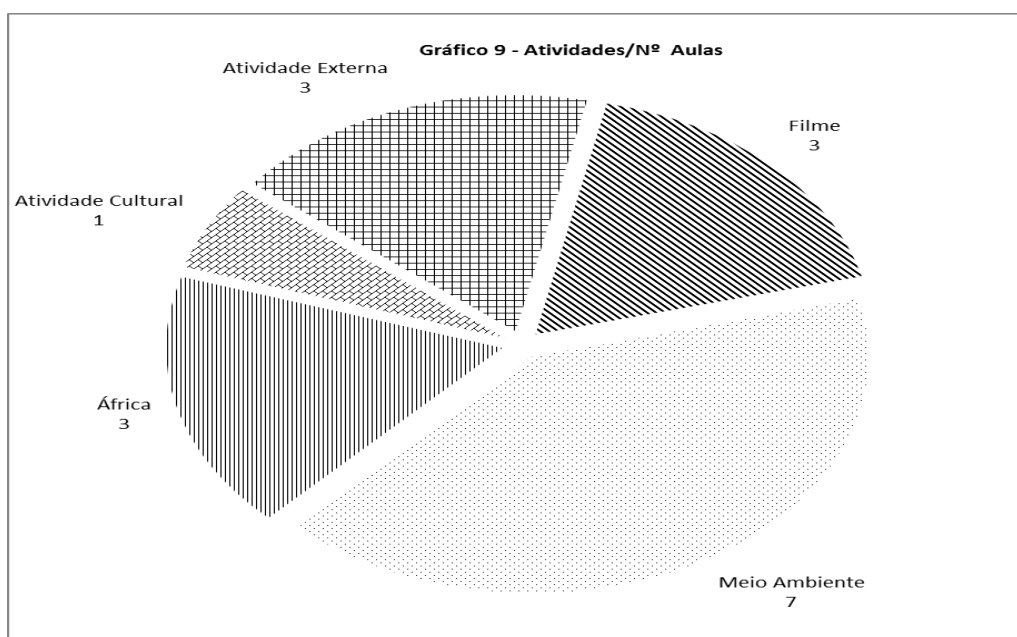
uma contradição entre o discurso e a realidade desses trabalhadores/alunos que buscam a (re)escolarização. Eles afirmam que estudar é importante, mas, quando estão matriculados em um programa de EJA, o que se verifica é uma alta taxa de infrequência, como sabemos. Ressaltamos que essa contradição é apenas aparente, pois, na realidade, as condições muitas vezes não favorecem a concretização do desejo de permanência. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica, que transpõem a sala de aula e vão além dos

muros da escola, concorrem para que alunos da EJA tenham de interromper novamente suas trajetórias escolares. (OLIVEIRA, 2011, p.29-30)

Durante todo o semestre letivo, acompanhei a turma, em uma parte considerável das atividades que realizou. As observações foram feitas durante três dos quatro dias de aula na semana: as segundas, terças e quintas. De acordo com a organização da RME-BH, na sexta-feira não há aulas nas turmas de EJA, já que esse dia é utilizado para encontros de formação e de planejamento pelos educadores. Consta, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no calendário da SMED-BH, que a Educação de Jovens e Adultos tem 160 dias letivos no ano e, na maioria das vezes, são 80 dias em cada semestre, com pequenas variações.

Nesse período, acompanhei 40 dias de atividades pedagógicas em sala de aula. Mas, também, acompanhei atividades no laboratório de informática, na sala de vídeo e uma excursão a uma cidade histórica de Minas Gerais. Em sala de aula, presenciei aulas expositivas, debates e práticas. As práticas pedagógicas observadas, sejam aulas com conteúdos específicos, sejam atividades variadas, estão expostas nos gráficos a seguir.





No tocante aos conteúdos ministrados, aquele que aparece mais vezes, no período que lá estive, foi o de Matemática, totalizando oito aulas. Logo em seguida, os conteúdos de História e Português com cinco aulas cada um. Além disso, o conteúdo de História aparecia duas vezes, sendo ministrado em conjunto com outras disciplinas, ou seja, as aulas foram divididas. Assim, esse conteúdo apareceu sendo ministrado com aulas de Português e em conjunto com a Geografia. Tivemos ainda aulas que abordaram Conhecimentos Gerais e Arte, sendo uma aula para cada conteúdo. Considerando os preceitos legais e o que foi observado no período da investigação, os dados revelam que dois conteúdos obrigatórios não foram abordados em sala de aula: a Educação Física e a Língua Estrangeira Moderna - Inglês.

Em relação às atividades pedagógicas baseadas em temáticas, chamou a atenção o grande número de aulas que tratavam do Meio Ambiente. Isso se explique, talvez, por duas razões. A primeira diz respeito à localização da escola, que fica às margens de um córrego bastante poluído; a segunda pelo fato do professor ser um militante das causas ambientais.

Ao prosseguir com as análises acerca dos conteúdos trabalhados através de atividades pedagógicas, outros dados obtidos mereceram destaque. Um deles é que o conteúdo que chamei de África foi ministrado em três de aulas, sendo que a maior parte dessas aulas versava sobre a temática da História da África e da formação do povo africano.

Se somarmos estas aulas, ao total que aparece de aulas de História, acrescido das vezes que esta disciplina surge, sendo ministrada em conjunto com outras disciplinas, constata-se que em dez aulas a História foi a área de conhecimento trabalhada com os educandos. Não se pode desconsiderar o fato de que, além disso, nas três vezes em que a aula constou de exibição de filmes e nas três atividades externas que acompanhei com os educandos, na maioria das vezes conteúdo dessas atividades estava relacionado com a área de História. Ressalto, ainda, o fato de que atividades realizadas fora da sala de aula e fora da escola, a saber, Atividade Cultural, Filme e Atividades Externas totalizaram sete dias de aula.

Os registros realizados durante as observações nas aulas foram feitos em diários de campo e, somente na excursão à cidade histórica, fiz registros fotográficos, mediante a autorização das educandas observadas.

O diário de campo, após o término da investigação na escola, foi transcrito com o objetivo de facilitar as análises das observações realizadas. Em relação às fotografias, como era um instrumento que não estava previsto no projeto inicial da pesquisa e que, também, não constava no processo submetido ao Comitê de Ética da UFMG (COEPE), optei por retirá-las das análises realizadas, uma vez que, por questão temporal, não seria possível fazer nova solicitação ao referido Comitê.

Concorrentemente, observei, em determinados momentos, o comportamento corporal dos educadores da turma, na maioria das vezes, um educador homem licenciado em História, já que ele era o professor referência²¹ da turma onde estudavam as educandas sujeitos da pesquisa. Em poucas oportunidades, uma educadora ministrou aulas nessa turma, para ser preciso, apenas duas vezes, mas, como dito anteriormente, a observação dos educadores não se constituiu uma centralidade nessa proposta. Análises acerca da relação com dos educandos com o educador serão feitas posteriormente.

O que já adiante é que, nessas duas oportunidades onde as educadoras estiveram em sala de aula, não percebi nenhuma diferença substancial no comportamento das educandas observadas, pelo menos nos aspectos que eram alvo da investigação. Dessa forma, posso dizer que a relação de gênero entre educandas/educador e educandas/educadora não exerceu influência perceptível no que tange a corporeidade na mobilização para a aprendizagem nas atividades desenvolvidas.

²¹ No caso, o professor que era responsável pelo preenchimento do diário de classe e do acompanhamento da vida escolar dos educandos.

Um mês antes do término do semestre letivo, voltei a falar para as cinco educandas que permaneceram na escola sobre necessidade de agendarmos entrevistas, o que seria feito após o término da observação. Elas tiveram alguns dias para pensar e, dentro das opções oferecidas a elas, definimos que as entrevistas ocorreriam na própria escola, na semana subsequente ao encerramento do primeiro semestre letivo. A partir disso, fizemos uma agenda com o horário e o dia de cada entrevista.

Este instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Banister et al., 1994). Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ações, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. (SZYMANSKI, 2002, p.10).

Bernard Charlot, em entrevista concedida para REGO e BRUNO (2010, p.154), ao fazer uma ligeira crítica aos autores de livros de metodologia, falou que, em sua opinião, não existem tipos diferentes de entrevistas, pois considera que todo pesquisador utiliza-se de entrevistas semiestruturada. Justifica dizendo que as entrevistas estruturadas são questionários, com a diferença que sua aplicação é realizada verbalmente e, dessa forma, não se configura em uma entrevista. Em relação às entrevistas não estruturadas, Charlot avalia que estas não passam de “conversas de boteco”.

Já, Alves-Mazzotti e Gewandszadjer (2004, p.168) afirmam que, de um modo geral, as entrevistas nas pesquisas qualitativas são pouco estruturadas, visto que o pesquisador tem por objetivo a compreensão do significado que os sujeitos da pesquisa atribuem a eventos, situações, processos ou personagens que são parte do cotidiano do entrevistado.

Os autores estabelecem explicações para tipos diferenciados de entrevistas, entre elas a entrevista semiestruturada, ou entrevista focalizada, como sendo aquela em que o “entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p.68).

Portanto, embora reconhecendo as divergências no campo conceitual, tinha clareza de que o instrumento a ser utilizado por mim deveria ser esse tipo de entrevista, pois ela daria às entrevistadas a oportunidade de dizer coisas acerca da forma que compreendiam o mundo e a escola, sem se preocupar com a maneira de responder, o que me ajudou muito para entender o pensamento de cada uma delas sobre os assuntos tratados. Assim, a entrevista utilizada com as educandas foi semiestruturada, e o uso desse tipo de instrumento se justificou pelo fato de que o objeto de análise era bastante complexo e

esse instrumento permitiu explorar as temáticas tratadas com maior profundidade. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de perguntas (ANEXO 2), sendo gravadas em arquivo de áudio e com a autorização expressa em termo escrito e assinado por todas elas.

Durante as entrevistas, esclareci a elas sobre a questão do anonimato na pesquisa e, assim, utilizo-me, no decorrer do texto, de nomes fictícios para todas as educandas. Os nomes pelos quais são chamadas, neste trabalho, são: Ana, Camila, Ester, Letícia e Miriam. O educador será chamado de Carlos. Lembro que nenhum dos nomes faz alusão a alguma característica pessoal que possa associar as educandas e os educadores aos seus nomes reais, já que foram escolhidos aleatoriamente.

Avalio ser importante realizar uma breve descrição do educador e de cada uma das educandas que são os sujeitos da pesquisa, com o intuito de que, a partir de algumas de suas características pessoais, possa levantar elementos que subsidiem algumas análises mais a frente.

Carlos, o educador referência da turma escolhida para a pesquisa, era meu conhecido há algum tempo, inclusive já tinha trabalhado diretamente com ele, em um projeto de oferta de educação de jovens e adultos na Prefeitura de Belo Horizonte. Sua formação acadêmica é de História e, dentro da PBH, ele já havia atuado em equipes de apoio pedagógico na SMED-BH, em Gerências Regionais de Educação.

As educandas, no que diz respeito à idade, Ana e Ester tinham 31 anos, Letícia e Miriam 33 anos e Camila 37 anos de idade. Com exceção de Ester, que na época da entrevista estava desempregada, todas as outras estavam trabalhando. Quando perguntadas sobre a remuneração recebida por mês, Ana e Ester preferiram não declarar seus rendimentos e as outras colegas disseram receber entre R\$380,00 e R\$760,00.

Em relação ao trabalho, as estudantes trabalhadoras entrevistadas descreveram as suas atividades.

Ana começou a trabalhar durante o período que se realizava a observação. Exercia a função de auxiliar de serviços gerais e o horário de serviço era de 7 horas até às 16:30 horas. Ela disse que suas atividades eram de servir cafezinho e fazer a limpeza do lugar. Além disso, atendia ao telefone no horário de almoço do pessoal da recepção.

Já Camila trabalhava em um Tribunal de Belo Horizonte, oito horas por dia. Sua atividade era de copeira e lá exercia a função de encarregada das copeiras de todos os outros tribunais vinculados àquele. Ela tinha que fazer o café logo que chegasse, às 6 horas, depois fazia café mais duas vezes ao dia. Nos intervalos, ela se deslocava entre os

prédios espalhados pela cidade, além de atender telefonemas e, caso necessário, tinha que resolver problemas de outros prédios, inclusive substituindo alguém que faltasse ao serviço. Falou que seu trabalho exigia muito. Sentia-se muito cansada, grande parte, em função de ter que ir de um lugar para o outro de ônibus e, na maioria das vezes, sempre viajando de pé, já que os coletivos, segundo ela, estavam sempre cheios.

Miriam mencionou que era cabelereira e proprietária de um salão de beleza. Não conseguiu definir, ao certo, o tempo que trabalha por dia. Conseguia dizer uma média diária:

Olha, é meio difícil até de definir porque quando a gente trabalha por conta própria a gente, né! Como se diz, né! Fica meio difícil pra definir, mas eu acho... Eu trabalho mais ou menos assim umas 14 horas. Lá é de domingo a domingo. Só no domingo que eu fecho 1 hora da tarde. Os outros dias eu abro a partir das 9 horas, né! Mas tem vez que eu saio onze e meia da noite.

De acordo com suas palavras, ela fazia de tudo, mesclando o trabalho doméstico com as suas atividades no salão de beleza.

Eu, por exemplo, estou lavando roupa, no mesmo tempo o interfone chama, eu paro, desço, vou atender cliente do salão. Termino de atender um cliente, por exemplo, faço uma escova, aí fecho, subo de novo, vou terminar de lavar minha roupa e fazendo almoço também junto, né! Aí o que que acontece? Se o interfone chama, eu largo de novo, desço e atendo essa pessoa, né! Libero ela e subo de novo. Isso é, durante a semana.

Letícia trabalhava em horário especial, exercendo suas atividades em uma escala de 12x36, ou seja, trabalhava 12 horas e folgava por 36 horas. Exercia a atividade de copeira em um hospital e, segundo ela, nos momentos de folga trabalhava como diarista de faxina, além de cuidar da casa e dos filhos. No trabalho de faxina ela tinha serviços que eram marcados e se aparecessem outros, ela fazia também.

Ao descrever suas atividades disse que chegava ao local de trabalho bem cedo, por volta de 6:40 horas, o que a obrigava a se levantar às 5:10 horas. Ela descreve detalhadamente suas atividades, tanto quando estava no apoio, tanto quando estava no corredor e servindo aos doentes internados. Percebe-se que era uma rotina muita extensa e cansativa, mas exigia organização e cuidado acima de tudo, pois a responsabilidade em dar a alimentação correta aos pacientes no final era dela.

Ester, quando da realização da entrevista, não tinha nenhum trabalho fixo, atendo-se às atividades domésticas.

Eu cuido da minha casa, dos meus filhos, levo pra escola, olho caderno, faço as coisas em casa e... Tiro um pouquinho de tempo pra mim. Às vezes eu leio um livro, às vezes fico parada mesmo vendo televisão, aí já tá chegando geralmente o final da tarde porque eu não levanto muito cedo mesmo, né! Aí dou banho nas criança e... assisto novela, janto, dou pros meninos, fico assistindo novela e costumo dormir meia noite, meia noite e meia.

Em relação à maternidade, todas elas eram mães, sendo que Ana e Ester se declararam casadas, enquanto as outras três disseram ser solteiras. Todas nasceram em Minas Gerais. Miriam e Leticia nasceram em cidades do Leste do estado, muito próximas umas das outras e da divisa com o Estado do Espírito Santo. Ester era natural do Vale do Jequitinhonha, Ana, de Belo Horizonte e Camila não mencionou onde nasceu. Quanto à religião, Camila se declarou católica e as outras quatro, evangélicas. Todas as cinco se autodeclararam pardas.

Acho importante, na caracterização dos sujeitos de pesquisa, relatar suas trajetórias escolares. Isso é fundamental para análises futuras para o fato de serem mulheres e estudantes da EJA. Primeiramente, ressalto que todas as cinco educandas tinham uma história de escolarização anterior.

Ana estudou até o 6º ano (antiga a 5ª série). Disse que parou de estudar há muito tempo, quando tinha 15 anos.

Ah eu tinha quatorze pra 15 anos. Por causa que eu fiquei grávida da minha menina, aí eu fiquei com vergonha de ir pra escola. Aí eu peguei e saí da escola. Foi minha primeira gravidez. Aí eu peguei, fiquei com vergonha e saí da escola. Minha vó, [disse] termina os estudos. Mas naquela época não tinha ninguém que estudava grávida não. Eu tive minha menina eu engravidei com 15 anos, eu tive ela com 16. Tava quase fazendo... quase fazendo quinze. Aí eu peguei, fiquei com vergonha e saí da escola. Aí eu ganhei ela, fui cuidar dela, trabalhar, aí, depois eu fiquei quatro anos sem ter filho, meus meninos são tudo de 4 em 4 anos. Aí um foi com 19, o outro com 25 e a última com 29. São 4 filhos, de 4 em quatro anos. Aí eu volto a estudar mesmo em 2011, quando a filha mais nova tava com 2 anos.

Falou que, daquilo que se recorda, achou sua experiência escolar muito boa. Lembra-se de ter sido repetente por dois anos. Falou que a avó não tinha condições de

dar a gente um estudo também, dar um caderno pra gente estudar. Aí foi juntando tudo. Aí eu acabei ficando grávida, já tava desanimada, acabei ficando grávida, fiquei com vergonha e saí da escola. Acabei abandonando os estudos.

Camila chegou a estudar até o 8º ano (antiga a 7ª série), tendo frequentado a pré-escola, o jardim de infância, com 6 anos de idade. Lembrou-se de ter estudado o 6º ano (antiga 5ª série), quando começaram a aparecer os problemas em sua vida escolar. Foi nessa época que ela começou a passar pela experiência da repetência escolar,

porque eu tinha que ajudar a minha mãe com meus irmãos naquele intervalo, que eu estudava à tarde, no intervalo da manhã eu tinha que ajudar ela. E então pra mim ficava muito corrido e eu acabava não aprendendo nada porque não tinha tempo de fazer os trabalhos.

A partir daí, ela passou a estudar à noite e “tomou três bombas”, segundo suas palavras, ou seja, foi retida no ano de escolaridade no qual estava. Isso aconteceu porque ela tinha o seu trabalho, o que a obrigava a faltar muito às aulas, levando-a a interromper os

estudos no meio do caminho. Depois de um tempo sem estudar, ela voltou à escola e concluiu o 8º ano (antiga 7ª série). Foi quando ela veio morar em Belo Horizonte e, a partir de então, não estudou mais, porque passou a trabalhar com condições melhores do que tinha no interior do estado e decidiu-se por não regressar à escola. Depois de alguns anos, ela se casou e retornou para a escola em 1997, mas, logo em seguida, ficou grávida e precisou, novamente, interromper seus estudos.

Letícia, também, parou de estudar muito nova. A razão, como a de Ana, foi uma gravidez na adolescência, aliada a morte de sua avó.

Eu parei com... acho que com 14 anos. Por causa que eu engravidei, também. Aí eu parei, porque minha vó morreu. Eu ainda continuei depois que eu ganhei neném. Aí minha vó morreu, do mesmo jeito que minha mãe ficou, minha vó ficou também. Aí minha vó morreu, num tinha ninguém pra olhar o menino pra mim ir pra escola, eu parei. Depois eu tive o segundo filho, tive a minha filha. O primeiro com 14 anos, o outro de 15 pra 16 e a última com 21 anos. Aí parei de estudar. Aí, resolvi não ter mais filho. Aí depois eu resolvi voltar a estudar, mas aí começou a dar tudo errado de novo. Não, começou a estudar depois de 10 anos que a minha filha nasceu. É porque eu sempre trabalhei muito, né, tive filho muito nova, aí..., eu tive que, nunca eu tive marido pra cuidar deles, né. Aí eu sempre trabalhei muito. Os dois meninos são do mesmo pai, mas nunca fui casada. Aí a filha é de outro pai, que eu conheci quando eu mudei pra cá. Mas não casei também.

Ester, diferentemente de Ana e Letícia, parou de estudar com 16 anos. O motivo, segundo ela foi

por causa de namorados. Comecei a namorar, abandonei os estudos, não quis saber mais de escola, e aí não voltei mesmo. Aí quando eu tinha 18 anos engravidei e não era casada. Aí engravidei, namorava com esse dito, aí fui morar com o indivíduo. Fui morar com ele. Como se diz, apanhei muito, sofri muito com ele, separei dele antes de ganhar menino, aí com 19 anos eu tive a minha filha, aí fiquei esse tempo todo, é.... aí quando ela tinha 10 meses eu comecei a trabalhar, aí fui trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando. Quando ela tinha 1 ano e 7 meses eu conheci o meu companheiro atual, aí ele foi lá em casa, conheceu a minha filha, então um pai assim que ela considera ele mesmo. Aí eu comecei a namorar com ele, aí depois a gente noivamos, depois a gente casamos. Aí quando eu tinha 26 anos eu tive outro filho e aí quando eu fiz 31 anos eu voltei a estudar. Foi o ano passado.

No seu depoimento, surgiram outros fatores que ela não avaliou como aqueles que contribuíram para o abandono escolar. Contou que o pai insistiu para que ela continuasse a estudar, mas, quando tomou recuperação, resolveu que não iria fazê-lo e, também, apareceram outros motivos.

Aí eu não fui fazer a recuperação. Meu pai insistindo, insistindo pra mim fazer. Eu falei que não ia estudar mais porque eu vim de uma cidade do interior. Então vim direto de uma escola onde que eu não tinha o hábito de falar igual o pessoal daqui. Então já viu os apelidos como que era, né! Então assim tudo aquilo me chateava muito. Então por muito, muito motivo de gozação dos colegas eu falei com meu pai que eu não queria estudar mais. E meu pai insistindo, insistindo, insistindo falando pra eu ir estudar. Falei que

não queria. Aí ele falou: tá bom, não vou insistir, mas quem vai perder vai ser só você. Falei, ah não. Que nada pai! Vou perder não. Aí não estudei mais.

Detalhou mais um pouco o *bullying*²² que sofria na época.

É... Porque eu vim do interior, eu assim... O modo de falar é totalmente diferente daqui, um jeito bem caipira mesmo. Então assim, me davam apelido de caipira, de roceira, que eu não sabia falar. Tudo que eu fazia era motivo de gozação na escola. E aquilo me chateava muito, sabe? Porque pra mim também foi um susto. Porque eu não... O ensino de lá pra cá era bem diferente. Fiquei meio perdida também, mas depois eu entrei no ritmo. E ainda tinha assim muito esse negócio com os colegas. Essas coisas de apelido e tudo me chateava muito. Aí eu fiquei mais... [...] Fiquei na minha, calada. Eu nem abria a boca. Na sala de aula eu não abria a boca. Na hora do recreio eu ficava no canto assim. Sempre nos canto assim. Eu não me enturmava com minhas colegas nem com meus colegas pra brincar nem nada. Educação física e tudo, já que é na quadra eu não ia. Porque era assim, era só motivo. Tudo que eu fazia era motivo de criticar. Aí...

Ester reconheceu que deveria ter voltado a estudar antes, pois o seu futuro não dependia de outras pessoas e, sim, dela.

Eu deveria ter voltado muito tempo atrás, né! Aí eu falei assim, eu já tinha os planos de voltar muito tempo atrás, agora é tudo ou nada. Porque eu sempre falei assim: marido não é futuro, os filhos não é futuro, o meu futuro é eu mesma. Falei... Agora eu vou voltar a estudar. Porque eu só ficava pensando em casa, marido, filho. Até aí eu tinha a menina. Aí depois eu tive o menino. Aí o menino era pequeno. Falei, ah não, menino tá muito pequeno. Meu marido falou assim: Ah não, deixa o menino crescer mais. Aí esse ano tomei a decisão.

A vivência escolar de Miriam diferia em um aspecto: ela começou a estudar já com 12 anos de idade e somente por um ano. Segundo ela, o motivo era porque tinha que trabalhar na roça, ajudando o pai. Perguntada se não achava “tarde” para ter ido à escola, disse que era

porque a gente morava no interior, né! Então na verdade, a gente era criado como índio, no meio do mato. Na roça mesmo. Era assim... Tipo uma montanha assim, você não via nem gente. A gente era igual bicho, praticamente, entendeu! Aí depois que as coisa foi mudando, a gente foi crescendo, né! Meus pais mudou, né, de lugar.

Comentou sobre o fato de ter estudado somente um ano e, sobre a continuidade de sua trajetória escolar, disse:

Aí meu pai tirou a gente da escola e tal e a gente foi trabalhar. Aí voltei a estudar de novo depois que eu vim pra qui, pra Belo Horizonte, né! Eu tinha acho que uns 18, aí com 21... Foi com 21 que eu voltei a estudar de novo. Eu estudei numa escola da Prefeitura. Escola boa. Estudei também... Acho que fiz a 4ª série ali e estudei também num outro colégio. Nem cheguei a terminar a 5ª porque eu engravidei do meu filho, né! Aí o pai dele preferiu que eu parasse porque eu ganhei... Meus filhos ganhei tudo cesárea, né! Então na medida que a gravidez, né, foi chegando pro final aí comecei a sentir dor na

²² *Bullying* é um termo inglês que faz referência a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas contra uma pessoa, que pode causar dor e angústia.

barriga, né, e tal e tal, aí preferi parar. Aí parei... Isso... É... Aí fui trabalhar... Fui trabalhar... Aí fiquei sozinha com meu filho... Fui trabalhar e não teve como eu estudar. Aí depois voltei de novo, né!

Percebo que Miriam “guardava certa mágoa” por não ter podido ir à escola quando era criança. Ela culpava seu pai

porque ele fez muito muitos filhos, né! A gente era doze, nós éramos doze. Aí os mais velhos trabalhavam e ajudavam a cuidar dos mais novos, né! Tanto é que eu comecei com sete anos também trabalhar, né! Aí... E assim por diante. Mas eu culpo sim meus mais porque eu acho que eles deveriam ter deixado a gente na escola, né! Pra aprender, pra sair pra fora, pra formar em alguma coisa, né!? Assim, ni algo mais especial pra gente, né! E a gente só trabalhou. Eu, pra você ter ideia, eu faço de um tudo em roça, eu sou vaqueira, sabe? Tudo.

Ainda, em relação ao período que estudaram anteriormente, as educandas falaram um pouco de suas recordações da escola, daquilo que gostavam ou do que detestavam.

Letícia disse que estudava muito e que gostava de Ciências, pois sonhava em ser médica. Em sua fala, sobressaiu a infância pobre, pois ela mesclava os conteúdos de aprendizagem com a possibilidade de se alimentar.

Eu gostava da merenda. Nó, adorava merenda de escola. E gostava muito de ciências, Português, Geografia. Matemática eu não gostava muito não. Mas assim, eu aprendo sabe? Se eu prestar atenção eu pego, mas gostar, que eu amo, eu gosto muito, eu não gosto não. Eu mais gostava é Ciências, né!

Miriam disse que a importância da escola estava na possibilidade dela aprender a ler e a escrever, pois gostava muito de ler livros. Mas contou da dificuldade de ir à escola, o que a deixava muito triste. Por isso, não gostava de

ir pra escola, na verdade, porque era longe demais. A gente só ia porque a gente queria aprender, né! Eu, por exemplo. Isso é o 1º ano, né, da escola. Primeiro ano de escola meu assim. Né! Que a gente tinha que ir a pé. Tinha que andar muito, umas 3 horas andando a pé pra chegar na escola, mais 3 andando a pé de novo pra voltar. Isso que eu não gostava, sabe? [...] Até que pra ir a gente ia até bacana, né! Louco pra chegar lá pra aprender, né! Então a gente ia, agora pra voltar já tinha o cansaço, a gente ainda criança, né! Então foi bem sofrido, mas graças a Deus sabe... Eu sou feliz pelo que aprendi até hoje na escola. Por isso, né, to na escola aqui, querendo aprender mais e mais ainda.

Ana falou que gostava muito de Educação Física, mas relutou. Na continuidade, mostrava que o que gostava muito era de brincar.

De educação física, pode colocar? Gostava da hora do recreio, de brincar. Eu gostava mais da hora do recreio. Ah, na hora do recreio nós brincava de pular corda, que eu lembro. Nós brincava de pular corda e um negócio de lata. Negócio que a gente fazia com lata de óleo. Que a gente ia colocando o pé, tipo... eu esqueci o nome dele. Que a gente fazia, né! Perna de pau. A gente brincava muito disso na escola. Era mais é pular corda que naquela época quase não tinha balança, brinquedo, esses trem não. Era mais é brinquedo de correr, de jogar bola, vôlei, esses negócio na escola.

Camila personalizava sua resposta e disse que gostava muito de uma professora e dos colegas.

Era da professora de Ciências. Porque, ela não falava igual nós falamos, tanto lá como aqui, porque ela não é daqui de Minas Gerais. Então ela falava assim, ela é do Rio Grande do Sul, aí então pra gente aprender a língua dela era meio complicado, né! Por isso que a gente, a maioria dos aluno tudo gostava da aula de Ciências por causa dela. O jeito que ela falava com a gente, o jeito que ela explicava. [...] E os colega de escola, né! E a gente era assim meio farrista, né! A gente combinava muito um com outro, ia fazer os trabalho, a gente fazia junto.

Falou que gostava, ainda, das aulas de Educação Física, mas relacionava esse conteúdo com a possibilidade de descansar.

A gente jogava muita bola, a gente fazia muito exercício nas aulas de educação física, era uma aula muito boa, que tinha uma professora que foi daqui que era nossa professora de educação física, então ela dava muita ginástica pra gente. Gostava porque aí descansava um pouco. [porque] aí a gente deixava os caderno, essas coisas assim a gente não deixava... Porque a gente ficava na sala de aula, então a gente ficava escrevendo e lendo, fazendo exercício e quando a gente ia pra educação física nós só pensava em brincar. Aquilo ali a gente deixou pra trás. Adorava, ainda mais quando era no último horário.

As educandas falaram, também, sobre os conteúdos que mais gostavam e dos que menos gostavam. Havia, de maneira geral, uma relação difícil com a Matemática. Língua Portuguesa foi a disciplina mais falada, muito citada pela perspectiva do ler e do escrever, que eram coisas que todas elas gostavam.

Em relação à escola, que frequentavam na ocasião da pesquisa, elas emitiram, também, suas opiniões. Letícia falou que gostava muito de Língua Portuguesa e apontou ter aprendido a gostar de História, mas ressaltou que essa opinião tinha muita relação com a atitude do professor.

Passei a gostar muito de História, porque o Carlos é muito criativo e assim eu achava que a História era uma coisa assim muito desinteressante, cansativa, sabe? Mas aí ele dá um jeito, leva no museu, leva nos lugar, a gente vai vendo aquilo ali, a gente vai ficando mais curioso pra aprender as coisas, né! E Português também eu gosto muito.

Fez uma ressalva para a Matemática, visto ser esse um conteúdo que não gostava anteriormente.

E hoje que eu sou mais velha e é uma coisa que eu preciso, eu aprendi a estudar Matemática, sabe. A me interessar e esforçar pra fazer. Porque eu sei que se eu for fazer uma outra prova, prum cargo melhor, eu preciso saber Matemática. Aí já não é o caso de eu querer aprender, de eu gostar ou não. Mas eu aprendi a me interessar por Matemática. E antes eu não tinha interesse não. Sabe? Começava a esquentar muito a cabeça eu já não queria muita coisa com Matemática não. Fazia o que tinha que fazer, não aprofundava não. [...] Quebro minha cabeça até eu aprender. Porque hoje eu sei que se eu quiser um serviço melhor eu vou precisar de Matemática.

Miriam foi mais uma que falou do gosto pela Língua Portuguesa, mas ressaltou que gostava de Matemática. Contou das dificuldades de aprendizagem, que julgava ter em função da idade e daquilo que não gostava.

Olha eu gosto de Português e continuo a Matemática, são as duas matéria que eu gosto muito, né! Pena que hoje a minha cabeça não é mais como antes, eu era muito craque, assim só tirava nota boa, né, mas hoje como eu tenho várias atividades pra eu exercer com a mente, eu não consigo mais... Então... A que eu menos gosto? Talvez seja Geografia mesmo, né!

Ester também mencionou gostar de Língua Portuguesa, mas falou de seu gosto por outras áreas de conhecimento, também.

Mas eu gosto muito de Português. Eu gosto muito de escrever. Eu gosto de ler, mas eu gosto de ler pra mim. [...] Eu gosto de Geografia, eu adoro pintar mapas, essas coisas. É... Não sou muito fã de História não. Mas assim, porque.. Sei lá... Até brinco assim.. Ah professor de História só vive do passado. Não sou muito agradada de História não. Quando eu... Gosto de Inglês. Aqui não tem, mas eu gosto de Inglês. Porque eu já estudei Inglês. A matéria assim eu acho que é fácil aprender quando a gente tá estudando. Agora o que eu não gosto mesmo, como se diz, é Matemática. Eu tenho que conviver, tenho que aprender porque faz parte da escola e tudo. Mas eu não gosto de Matemática.

Reconheceu que precisa aprender, mesmo não gostando.

E hoje assim eu vejo assim, porque tudo é objetivo pra mim chegar no meu objetivo. Então não tem como eu eliminar, nem excluir nada. Então tudo eu tenho que fazer, juntar tudo. Gostando ou não gostando eu tenho que passar por essas partes e essas fases, né! Então assim, hoje eu não falo assim que Matemática eu não gosto não. É um pouquinho cansativo pra mim, às vezes eu fico meio bloqueada mesmo, mas... Quando eu não consigo raciocinar. Às vezes eu só consigo raciocinar quando chego lá em casa. Às vezes quanto mais assim... Aí quanto mais explica eu bloqueio a mente. Eu falo, Jesus.. Às vezes, aí eu tenho que olhar sozinha, longe... Aí eu falo, ah meu Deus, nisso aqui que eu tava apanhando.

Camila concordou com Letícia em relação à História, ressaltando a importância do professor para que os educandos gostassem de um conteúdo. Mas, para o fato de não gostar da Matemática, não sabia explicar claramente.

Eu gosto muito é da História porque a História que o professor explica pra gente me faz lembrar a História da 5ª série, que o professor ele não pegava no livro pra falar pra gente não. Ele chegava e dava aula normal. [não gosto de] Matemática. É. Assim, não é que eu não goste não, sabe? É porque eu acho assim a Matemática meio confusa. É porque vem assim tudo de uma vez, né! Vem a Matemática de uma vez. Porque o ensino, né, e o que a gente tá fazendo, o EJA, é muito diferente, né!

Ao término do período de observação, passei a realizar uma análise preliminar dos dados recolhidos durante essa etapa e nas entrevistas. Como já mencionado, três grandes campos sustentaram essa investigação, que eram: a mulher adulta, a corporeidade e a mobilização na relação com o saber, em uma turma de EJA.

Partindo desses campos e das subcategorias estabelecidas no âmbito da corporeidade, ao fazer uma leitura preliminar do diário de campo e das entrevistas concedidas pelas educandas, estabeleci como categorias de análise para essa investigação: a corporeidade na sala de aula, tendo como subtemas a distribuição espacial, os comportamentos corporais, a interação com o educador e a interação com educandos; corporeidade e

gênero como os subtemas maternidade, família e trabalho em casa; corporeidade e sociedade e os subtemas o trabalho e o espaço urbano.

Outra questão surgida durante o período de observações incidiu nas análises do comportamento das educandas. Esse diz respeito ao horário do funcionamento da EJA na escola, como é comum nessa modalidade, à noite. Nas análises, não pude desconsiderar o fato de que as educandas iam para a escola depois de já terem vivenciado um dia inteiro repleto de atribuições do cotidiano.

Portanto, o conhecimento das ocorrências do dia a dia das educandas forneceu algumas informações para se pensar a mobilização para a aprendizagem e de que maneira o trabalho, realizado durante o dia, se relacionava com esse processo. Além disso, considerei, quando estava em sala de aula, outras condições que poderiam interferir no comportamento das educandas, tais como o período do ano, o clima, o horário, idade, dentre outras, o que fará parte das análises nesse trabalho.

A partir das análises preliminares, em conversa com o orientador, entendemos ser imperativo um retorno ao campo, com o intuito de trazer complementações para a conclusão da investigação. Assim, propusemos duas estratégias para buscar novos elementos para a análise.

Primeiramente, definimos que agora faríamos uma entrevista coletiva, retomando alguns pontos que deveriam ser aprofundados, já que as entrevistas individuais e as análises mostraram essa necessidade. Então propusemos que esses pontos seriam colocados como uma temática durante a entrevista coletiva, deixando que as educandas o explorassem e falassem aquilo que quisessem. O papel do pesquisador seria o de conduzir a dinâmica e intervir quando necessário, sobremaneira para evitar que se desviassem da temática e do foco da investigação.

A segunda estratégia discutida e escolhida por mim e pelo orientador consistia numa teatralização de determinadas situações em sala de aula. Ao pensarmos nisso, imaginamos que as educandas, através da mímica, demonstrassem a percepção que tinham e os significados que construía para determinadas situações em sala de aula. A proposta era que isso fosse uma espécie de brincadeira, um jogo. Assim, iríamos

na feitura de uma pesquisa, partindo de um início preciso, mas sem ter um fim definido de antemão, construindo caminhos e descaminhos, jogando, desafiando, competindo, compartilhando na construção de sentidos e significados particulares sobre um objeto (que pode ser uma pergunta, um sujeito, uma situação, um lugar, um grupo, uma instituição, uma conjuntura, um artefato, um conjunto de artefatos, um discurso, distintos discursos, e, até mesmo, um objeto). (FERREIRA, 2010, p.2)

Nesse momento, encontrei, na teoria sobre os jogos teatrais²³, o aporte necessário para entender a forma que o uso do teatro me daria subsídios para conseguir os dados que queria com essa proposta. Um dos pressupostos dessa metodologia apontava que a linguagem teatral e seu exercício não tinha uma relação de dependência com o que costuma-se chamar de “talento” ou “dom natural”. Portanto,

entendendo que a experiência vivenciada é uma forma de aprendizagem legítima e, segundo Spolin, a mais eficaz no caso da apreensão da linguagem teatral, considere que poderia ser produtivo trabalhar a partir de seus jogos teatrais com os receptores, levantando como hipótese que estes momentos suscitariam formas de expressão diferenciadas da oral e da escrita, possibilitando que os corpos destes sujeitos pesquisados em sua relação com o artefato teatral também colaborassem para que eu, pesquisadora, construísse sentidos e significados a partir desta relação. (FERREIRA, 2010, p.6)

Dessa forma, utilizando os princípios dos jogos teatrais, entendia que o corpo, sua gestualidade e sua energia se tornariam mensageiros dos significados da relação das educandas à linguagem teatral. (FERREIRA, 2010, p.6)

Assim, definidas as estratégias de retorno ao campo, contatei os sujeitos da pesquisa. Cabe ressaltar que o retorno ao campo ocorreu no ano seguinte ao da observação. Nesse momento, todas as educandas haviam sido certificadas e seguiram suas trajetórias escolares e não estudavam mais na escola, visto já estarem no Ensino Médio. Mesmo avaliando a possibilidade de ter algumas dificuldades em reuni-las, procurei-as e tentei indicar uma data, local e horário para o nosso encontro, que fosse razoável para todas elas.

Dificuldades relativas ao trabalho, à vida escolar e aos cuidados com a família foram os empecilhos enfrentados nessa reentrada no campo. Passados cerca de dois meses de tentativas infrutíferas de reunir todas as cinco educandas, defini junto com o orientador, que faria a teatralização e a entrevista coletiva com a quantidade de pessoas que fosse possível. Assim, em duas datas distintas, com intervalo de 15 dias entre os encontros, realizei o retorno ao campo de investigação, quando estiveram presentes três educandas em cada oportunidade, sendo que Ester e Letícia estiveram presentes nas duas vezes e Miriam não pôde comparecer em nenhuma delas.

²³ Metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, desenvolvido por Viola Spolin a partir dos jogos recreativos praticados com as levas de imigrantes que chegaram, durante a grande depressão, em Chicado, EUA. De certa forma Viola sistematiza a prática teatral a partir de princípios teatrais defendidos e praticados por Brecht e Stanislavsky.

Feito esse trabalho de retorno ao campo de pesquisa, dei prosseguimento à análise dos dados, agora com novos aportes para que pudesse finalizar a investigação. Avalio que os resultados finais, apresentados acerca das análises de como a mobilização para a aprendizagem pode ser percebida pela corporeidade das mulheres educandas adultas da EJA, além da construção de um inventário de seus movimentos em sala de aula, se configuram de grande importância. Isso porque, diante do fato de que essa investigação ter um caráter exploratório e, ainda, a temática ter sido pouco estudada, os apontamentos finais apresentados podem contribuir para subsidiar novos estudos.

Então, procuro demonstrar com os fatos ocorridos, os comportamentos percebidos, as palavras ditas e as atitudes assumidas pelas educandas adultas da EJA, que o corpo não pode ser desconsiderado no ambiente escolar, assim como em qualquer outro local. Entendo que ele deve ser percebido como um lugar privilegiado para a percepção das dificuldades e sucessos dos educandos no processo de ensino aprendizagem, indicando como os estudantes se mobilizam para tal.

2.4 Alguns aspectos do cotidiano escolar

Relatarei aqui alguns fatos compreendidos no dia a dia da investigação na escola, fatos esses que surgiram na rotina da sala de aula e terminaram por constituírem a própria dinâmica da convivência escolar. Vários acontecidos mereceram uma análise mais apurada, já que eles tinham uma grande relação com o processo de aprendizagem e, mesmo que não transparecessem no primeiro momento, se constituíam em valiosas contribuições para as reflexões finais desse trabalho.

Belo Horizonte sempre foi uma cidade onde o clima, normalmente, era ameno. Apesar das grandes variações de temperatura nos últimos anos, durante o período de observação, não foi observada grande variação de temperatura, fazendo com que, na maioria das vezes, tivéssemos um ambiente agradável. Isso foi verificado nesta pesquisa, já que o fator clima poderia indicar algumas mudanças no comportamento e na corporeidade das educandas.

Um primeiro aspecto geral que percebi foi o vestuário das estudantes, já que o tipo de roupa que se usa está relacionado ao clima do ambiente, mas, também, às condições econômicas e sociais. Assim, em grande parte dos dias em que estive presente na escola, pude observar o tipo de roupas por elas utilizadas. Vi que eram roupas leves, variando de uma calça jeans para uma bermuda ou saia, com utilização de blusinhas ou camisetas. Os calçados, normalmente, eram sandálias simples com alças, chinelos de

borracha e, algumas vezes, tênis ou sapatos de borracha, raramente vendo o uso de sapatos sociais.

Outro aspecto que percebi estava ligado diretamente à dinâmica da sala de aula. Ele estava relacionado ao horário das aulas, que, normalmente, tinham início às 19 horas. Percebi, ainda, que, quando o horário ia se aproximando das 21 horas, os educandos, e não somente as educandas da pesquisa, ficavam inquietos, se mexiam nas carteiras, muitos guardando, inclusive, o material. Entendi que eram alguns dos sinais que eles emitiam para o educador, demonstrando que estava próximo da hora de terminar a aula e de retornarem para suas casas.

Conversava com os educandos, perguntando a alguns porque chegavam, diariamente, depois do horário previsto para início das aulas na escola, e se eles não viam nenhum problema nisso, tentando descobrir os motivos para que isso acontecesse. Recebi várias repostas, sendo que a mais comum se devia à dificuldade de chegar no bairro depois do término do trabalho, em função da falta de estrutura viária adequada na cidade e de transporte público de qualidade. Essas razões faziam com que a maioria deles levasse entre 1 hora e meia e 2 horas para percorrer a distância entre o local de trabalho e a escola. Assim, a escola permitia a entrada dos educandos na hora que eles pudessem chegar. Daí, normalmente, as aulas tinham início com um número muito pequeno de estudantes, número esse que aumentava gradativamente com o passar do tempo, o que sempre acontecia por volta de 19:30 horas.

Como nos disse Letícia, além do cansaço do dia de trabalho, algumas vezes, saía do serviço e deparava-se com muita dificuldade de chegar em casa, para depois vir para a escola, em função da difícil mobilidade urbana.

Aí [existem] os dia que eu tenho condição de chegar na escola, por causa do trânsito, né! Aí eu venho. Tem vez que eu venho direto do serviço pra cá. Mas costuma a Cristiano Machado²⁴ tá todo engarrafado, o ônibus não chega aqui antes de oito e meia, oito e pouco. Aí eu já nem venho. Porque chegar aqui, meia hora, ficar aqui vinte minutos.

Muitos educandos não completavam as três horas-aula diárias, saindo, muitas vezes, mais cedo da escola. O primeiro dos motivos tinha uma íntima relação com a questão do trabalho, visto que muitos dos educandos levantavam-se por volta de 5 horas da manhã para poderem ir trabalhar. Isso significava que, depois de estarem em torno de 16 horas acordados, extremamente extenuados, ao final da noite e a única coisa que queriam era

²⁴ A Avenida Cristiano Machado é uma das principais vias de Belo Horizonte, ligando o centro da cidade à zona norte da capital.

ir para casa descansar, já sabendo que, no outro dia, teriam que começar tudo novamente.

O segundo motivo tinha uma relação com a família e era o que alegavam muitas das educandas da pesquisa, por exemplo. Elas diziam que tinham que voltar para casa e ainda fazer comida para o outro dia, muitas vezes, a marmita que elas e/ou maridos levariam, verificar as atividades dos filhos, os uniformes escolares, enfim, falavam de dezenas de atividades domésticas que estavam entre os seus afazeres.

Durante a teatralização, alguns pontos instigaram a refletir sobre o comportamento dos educandos na sala de aula durante a observação e analisá-los à luz do que apresentaram nesse momento. Algumas situações com as quais me deparei no período de observação eram retomadas pelas educandas, quando interpretaram os papéis nesse espaço. Cito algumas delas a seguir.

A primeira situação surgiu quando Camila interpretou uma educadora e, em determinado momento de sua interpretação, comunicou aos educandos que a aula terminaria mais cedo. Imediatamente, Ester abre os braços e diz: “Oh, graças a Deus! Pelo menos uma coisa boa nessa escola”.

Ressalto que não percebi, durante a observação, avisos do educador anunciando o término da aula mais cedo. Existia, em minha opinião, uma predisposição, por parte dos educandos, para que isso acontecesse. Assim, saíam mais cedo, sempre quando se aproximava das 21:00 horas, seja ao término uma atividade, ou de uma apresentação de trabalho, ou, ainda, ao terminar um vídeo, dentre outras situações.

Uma segunda situação sugerida na dramatização estava relacionada com a demora ou repetitividade de determinadas atividades. Durante a aula interpretada por Camila, ela começou a se repetir e tornou-se monótona. Foi quando Ester e Letícia mostraram-se inquietas, colocaram os braços sobre a carteira e apoiaram a cabeça nas mãos. De repente, Letícia disse para Camila que a aula dela estava dando sono, enquanto Ester suspirava.

Ana reconheceu que a aula ficou “chata”, representando uma situação na qual o cansaço, oriundo da rotina trabalho-escola, tornou-se maior e na qual o ritmo da aula parecia não se alterar, fazendo-a monótona. No caso, referiu-se, especificamente, a uma aula de História.

Tem hora que a aula de História cansa. [então] Conversava. (risos) Oh meu Deus do céu. Conversava. Quando tava muito enjoativo, muito cansativo eu começo a conversar.

Quando Ester assumiu o lugar de educadora, ela solicitou que fizessem um exercício. Nesse momento, Camila comentou que estava muito cansada, porque acordara muito cedo. Falava, com certo desdém, que não trouxe o material da aula, se jogando desleixadamente na carteira.

A atitude representada, a de falta de preocupação com os estudos, o comportamento de que a atividade gerara em Camila um fastio, ilustrou bem como que o trabalho diário provocava uma mudança na forma das pessoas agirem diante dos conteúdos trabalhados em sala. Talvez, pelo fato de se tratar de uma teatralização, as educandas possam ter dado ênfase à interpretação, assumindo ações que somente estariam presentes em uma situação de encenação e que, talvez, ocorreria com menor intensidade numa situação corriqueira.

Tal situação pode ser percebida algumas vezes durante a observação em sala de aula. Camila, Ana e Ester demonstraram sentir-se incomodadas com determinadas atividades que eram solicitadas a elas e deixavam perceber através de gestos e falas que não estavam interessadas nos conteúdos que seriam trabalhados. Normalmente, essas situações eram precedidas por conversas com colegas próximos, onde relatavam da rotina de trabalho durante o dia e que estavam muito cansadas.

Já na aula interpretada por Letícia, ocorreu um fato interessante. Ela pegou um livro e disse que iria falar sobre espiritualidade. A reação foi imediata, pois Ester jogou-se para trás na cadeira, afastando-se da mesa, e disse “eu não gosto desse tipo de coisa”. Em seguida, Camila perguntou se “isso não dava medo”.

O comportamento demonstrado pelas duas educandas pode ser visto como uma demonstração de desconhecimento de determinada religião, visto ser essa uma crença muito pouco praticada entre os estudantes da sala. Não acredito ter sido uma forma de tratamento preconceituoso, já que Letícia, que propôs ler o texto, se declarou evangélica, mesma religião de Ester, enquanto que Camila se disse católica.

Em outro momento da teatralização, assumi o lugar de educador e disse às educandas que ministraria uma aula de Matemática sobre equação. Ester levou as mãos à cabeça, mesmo gesto feito por Camila, que ainda disse em voz baixa: “*Nossa*”! Na continuidade, elas permaneceram em silêncio, prestaram atenção nas explicações, mas todas as três “escoravam a cabeça”: Letícia, com a mão no queixo e o braço apoiado na carteira; Camila, com a mão na cabeça, junto à orelha, de lado, com um braço encostado na cadeira e Ester, com as mãos cruzadas, segurando o queixo, e os dois braços

apoiados à frente, na carteira. Isso era significativo, pois corroborava com algumas observações feitas na sala de aula.

Escolhi interpretar uma aula de Matemática, porque, durante as aulas desse conteúdo no período de observação, pude perceber uma maior diversidade e riqueza de comportamentos corporais por parte das educandas. Além disso, essas aulas foram recheadas de comentários e reações múltiplas. Aconteceram risos, caras feias, caretas, bocejos, cochilos, momentos de atenção, dentre dezenas de gestos e/ou reações. Situações de tentar ludibriar o professor ao fazer cálculos no celular, pedidos de calma ao educador, comentários de que “era difícil e complicado”, reconhecimento de dificuldades pessoais na resolução das questões, além de muitos silenciamentos. Esse pode ser um indício da existência de riqueza de comportamentos corporais quando há uma dificuldade cognitiva.

Essa situação era significativa na perspectiva da relação com saber. Em estudo com crianças do 1º ao 6º anos (antigas 1ª a 5ª séries), percebeu-se que

apesar de considerarem que todo mundo pode aprender a Matemática, a maioria dos alunos têm-na por uma matéria difícil. É porque ela não é fácil que se pode entender que uma pessoa fracasse em Matemática apesar de ser inteligente e, também, que é mais difícil ser bom em Matemática do que em Português. Ainda, é mais grave fracassar em Matemática, uma vez que é mais trabalhoso recuperar-se em uma matéria difícil. (SILVA, 2006, p. 9)

Isso não se modifica em relação aos jovens e adultos na EJA, pois se encontra, com frequência, um número significativo de eles relatarem muitas dificuldades pessoais no processo de aprendizagem da Matemática. Sabe-se que eles constroem, fora da escola, formas próprias para lidar com as operações matemáticas, desenvolvendo práticas para lidar com isso no cotidiano. Ao retornar ao espaço escolar, uma de suas maiores ansiedades é a de aprender a “fazer as contas no papel”. Ou seja, os estudantes saem de uma situação concreta e passam a aprender, de maneira abstrata, a lidar com a Matemática; trata-se de uma nova realidade. Ou seja, o

educando adulto, nesse caso, não estabelece relações, não liga o conhecimento anterior ao conhecimento novo. [...] [é necessário] inserir os educandos num processo de redescoberta da Matemática, sendo a investigação Matemática uma das atividades que os alunos podem desenvolver e que se relacionam, de certo modo, com a resolução de problemas. (MIGUEL, 2010, p. 7-8)

Continuando a aula de Matemática, pedi que fizessem alguns exercícios de graus de dificuldade variados. À medida que apresentavam alguma dúvida, explicava para todas elas. Em um dos exercícios mais complexos, percebi que somente a explicação não era suficiente para que entendessem como fazer. Elas ficaram impassíveis, paradas, olhando

e nada falavam. Ao perguntar se haviam entendido a explicação e se conseguiram resolver o exercício, não responderam. A corporeidade, nesse momento, ao ficarem caladas, sérias, com o semblante fixo, era uma demonstração de que estavam confusas e que não haviam entendido o conteúdo. Repeti a explicação, a partir do ponto que elas não compreenderam. Ao término, se entreolharam e permaneceram sem nada dizer.

Esse comportamento é parte dos silenciamentos que aconteciam dentro da sala de aula. Entendi que era uma forma de dizer que não haviam entendido, mas, para elas, pelo que pude compreender, explicitar isso causava vergonha e, como já relatado por Ana, o respeito à figura do educador levava os educandos a não dizer nada.

Relato, ainda, um último momento que refletiu bem os ocorridos na sala de aula. Chamo a atenção para essa situação, pois ela foi percebida inúmeras vezes. Comecei a conversar com as educandas sobre atividades da escola e da comunidade. Percebi, de imediato, uma mudança, até mesmo radical, no comportamento em relação às outras atividades desenvolvidas durante a teatralização. Ficou visível como todas participaram e conversaram, demonstrando um grande interesse. Camila chegou a afastar a carteira para participar de forma mais ativa da conversa, como se desvencilhasse de um empecilho que a prendia. Falamos sobre várias temáticas, incluindo a festa da família na escola, a questão do meio ambiente no bairro e do córrego ali existente, os postes de luz e o tráfico de drogas na região.

Especificamente nesse último ponto, Camila começou a falar bem baixo, murmurando, demonstrando uma forma de medo que alguém ouvisse aquilo que falava. Todas contam dos perigos que enfrentavam, ou imaginam que enfrentavam, no convívio com o tráfico, principalmente no período da noite. Falaram, ainda, da questão do lixo e de um grande terreno que foi invadido em frente ao bairro.

Avalio que no retorno ao campo, optar pela estratégia da teatralização se mostrou acertada. O uso desse instrumento representou a possibilidade de refletir sobre determinados comportamentos que aconteciam dentro da sala de aula, mas não encontrava explicações para os mesmos. Surgiram aí os primeiros passos para pensar como os que alguns gestos ou reações estavam repletos de significações pessoais, para os estudantes, para determinadas situações.

CAPÍTULO 3 - CORPOREIDADE NA SALA DE AULA E A MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER

Apresento, agora, neste capítulo os dados empíricos levantados na investigação de campo, bem como as análises propostas e comentários afins. Neste capítulo, apresentarei ao leitor as observações que demonstram como o corpo aparece na mobilização para a aprendizagem em situações ocorridas na sala de aula e nas atividades pedagógicas, assim como esta mobilização pode ser percebida nas interações com outros sujeitos no espaço escolar.

Para isso, a partir das observações realizadas, estabeleci quatro pontos principais, a saber: a distribuição espacial dos alunos na sala de aula, os comportamentos corporais (técnicas do corpo, a gestualidade, a etiqueta corporal), a interação com o educador e a interação entre os educandos.

3.1 Distribuição espacial

O primeiro aspecto abordado na apresentação e análise dos dados referentes à mobilização para a aprendizagem é a distribuição espacial. Refiro-me, nesse ponto, à localização das educandas dentro da sala de aula, ou seja, a forma como elas se alocaram em determinados lugares nesse espaço. Pode o espaço influenciar na mobilização da educanda para a aprendizagem? Percebi que o lugar onde um educando se senta apresenta importantes indícios sobre sua mobilização para a aprendizagem.

Ao fazer uma análise da sala de aula, na época em que frequentou a escola, Brandão (2001, p. 112, grifos do autor) dizia que “seria útil descrever como *o corpo de alunos* era diferencialmente distribuído no *espaço da sala*”.

Segundo o autor, em determinadas situações,

a distribuição era aleatória e era nelas que, com mais facilidade, aqueles em que a vocação do prazer costumava ver maior do que o desejo do estudo, reuniam-se pelas últimas carteiras [...] Ficavam então, as “primeiras” para os alunos “sérios” e estudiosos, a quem a proximidade sagrada do professor e do quadro negro era absolutamente indispensável. Curioso que em alguns colégios este costume de distribuição espacial tornava-se a regra. Os “bons alunos” eram convocados à esfera olímpica da intimidade com o professor e os “outros” eram forçados a distribuírem-se da metade para trás. (BRANDÃO, 2001, p.112)

Em minha opinião, existe, sobretudo no imaginário construído em torno da escola, uma relação quase proporcional entre o lugar que se ocupa em sala de aula com o rendimento escolar obtido. Assim, muitas pessoas pensam ser verdadeira a hipótese de que sentar-se próximo ao quadro negro, ao educador, ou aos estudantes considerados “mais

inteligentes” sejam condições para se obter o sucesso escolar. Não entro no mérito dessa questão, visto não fazer parte desta investigação.

Ana disse que possuía um lugar específico, para se sentar sentada durante as aulas, que ficava do lado direito da sala. Segundo ela,

uai, porque eu conhecia a Ester, já conhecia né, já conhecia ela já, aí fui ter mais afinidade mesmo, fazer mais amizade foi aqui na escola. Sentava lá porque eu gostava de sentar, já tinha o lugar. Gostava de sentar ali porque era mais fácil para mim poder ouvir, para mim poder aprender, porque o barulho, infelizmente o barulho incomoda a gente. E tinha sempre, tinha o grupinho da gente, né.

Letícia disse que não existia um lugar específico na sala onde ficava, já que não via problemas de sentar-se em qualquer lugar. Explicitando mais essa observação, ela tentou explicar por que determinadas situações a faziam mudar de lugar. Contou um fato ocorrido com ela durante uma aula. Disse que, quando via

alguém que conversa demais perto da minha cabeça, aí eu já mudo de lugar. [...] nesses dias eu vim na aula e sentei ali no cantinho, mas uns menino novinho que fica ali vai falando. Meu Deus do céu! Acaba com a coragem da gente. Já vim sem coragem, né. Senta ali [apontando para a posição na sala] lá e eles foi falando, foi falando. Aahhh, o dia que eu vim não sento aqui atrás perto desses meninos mais não.

Continuou o relato dessa situação, lembrando que

no ano passado eu sentava aqui junto com as meninas [apontando novamente], só que... as meninas [fala o nome de quatro colegas], a turminha nossa que tava lá. Só que se chegasse esses meninos que é mais novo que a gente, né, 19, 20 anos, sei lá que idade que eles têm, aí senta mais próximo, começa o blá-blá-blá, e liga celular, e fala, e ri, num sei o quê, aí no outro dia eu já sentava no outro lugar.

Isso ilustrou a existência na sala de aula, também, da constituição de grupos. Esse é um caso similar ao fato narrado por BRANDÃO (2001, p.113), lembrando sua passagem pela escola, quando diz que “as pessoas mais amigas ‘fora da sala’ e, às vezes, além do colégio costumavam sentar perto e formavam pequenas tribos no território inter-tribal da sala de aulas”.

Questionando o motivo de procurar se sentar sempre perto das amigas, tentando perceber se havia algo deliberado na formação desses grupos dentro de sala, Letícia falou que não havia nada específico que determinasse tal situação. O motivo alegado por ela, sem aparentar muita certeza, é que “era mais cômodo, chegava todo mundo junto, sei lá”!

O comentário de Letícia me fez rememorar a distribuição espacial encontrada na pesquisa exploratória. Naquele momento, também, existia um grupo de mulheres adultas, as quais se sentavam próximas, em situação similar ao citado anteriormente. Essa situação de comodidade citada pareceu-me transmitir uma sensação de segurança

para as educandas, fazendo com que se sintam melhor e amparadas durante o processo educativo.

Ester era mais precisa quanto ao aspecto da localização espacial. Disse que sempre se sentava na terceira cadeira, do lado da parede de entrada. Alegou que

além de eu ter uma certa dificuldade de enxergar, por causa das minhas vistas, e também assim pelo meu raciocínio mesmo, porque eu acho que ficando perto, eu pego melhor, escuto melhor a explicação do professor, entendeu! Aí, o barulho que tá mais pra trás, que sempre tem mesmo, então me incomoda menos. Então eu sempre gosto de marcar um lugar fixo para mim sentar.

A escolha de Ester levava em consideração o fato de poder sentar-se próxima ao quadro e ao educador e, também, a proximidade que poderia ter junto aos colegas, conforme descreveu:

escolho sempre pessoas assim que estudam, que tá prestando atenção na aula, que às vezes assim é hora de brincar, todo mundo brinca, fala uma piadinha aqui e outra ali, mas assim na hora de estudar, o professor tá escrevendo, as pessoas tá escrevendo e na hora que também tá explicando, tá explicando. Agora, não gosto de sentar onde que as pessoas não me motiva muito, assim que não presta atenção, enfim, eu gosto de assentar onde que eu sinto bem e também assim, agora tá procurando sentar perto das pessoas onde também tão interessada nos mesmos objetivos que eu.

Perguntada se o fato de ter colegas que prestavam atenção na sala de aula sentados perto dela era um motivador importante para a sua escolha de lugar, ela respondeu que

eu já, ..., me motiva, porque são assim, as pessoas estão no mesmo objetivo que eu, entendeu, tá ali é buscando algo porque interessa a ele, a pessoa, a utilizar, tá aprendendo, deu agora assim, eu gosto de inspirar assim, agora as pessoas assim que bagunça, que não presta atenção, que como se diz, tá dentro da sala mas é a mesma coisa que num tá, tá matando aula, isso para mim, não, eu prefiro mesmo na frente, por causa disso, porque geralmente, em qualquer lugar, os bagunceiros vai sempre mais pra trás.

Alguns aspectos importantes apareceram na fala de Ester: a existência de estudantes com vontade de aprender, sentados ao seu lado, era um fator que a levava, também, a estudar. Diria que esse fator, gerado pela distribuição espacial, é um importante motivador grupal. Como se vê, na Educação de Jovens e Adultos, também, encontra-se parte da cultura escolar que coloca no alvo a “turma de trás”, aqueles alunos que sentam nas últimas fileiras da sala de aula, considerados como “problemas”, “maus alunos”, “bagunceiros” e “indisciplinados”, reforçando o que Brandão (2001) nos relatou de sua experiência escolar.

Foi possível perceber um arranjo na distribuição espacial, com os corpos ocupando lugares específicos, deixando antever uma forma de mobilização coletiva para a aprendizagem.

Divididos os espaços, internalizados os papéis, culturalmente estabelecidas e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas

de ofício por um ano ou mais, a “classe” funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organiza a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressões e acordos. BRANDÃO (2001, p.121)

Portanto, a distribuição espacial dos estudantes na sala, percebida pelas corporeidades ali presentes, nos dá indícios da existência de um processo mobilizador para a aprendizagem, que se configura na presença muito próxima e permanente de pessoas que comungam de objetivos, pensamentos e experiências similares.

Pensando, então, no lugar ocupado pelas educandas na sala, tentando saber como isso fazia com que elas se mobilizem para a aprendizagem, perguntei a elas de que forma isso acontecia e como essa proximidade ajudava-as a estudar.

Ana foi incisiva ao dizer que, no seu caso, isso ocorria quando suas colegas, sobretudo Ester, ensinavam e explicavam os conteúdos para os quais apresentava dificuldade de aprendizagem. E ressaltou a questão da afinidade com as pessoas, ao dizer que

é isso mesmo, a gente escolhe as pessoas que a gente tem mais afinidade, que a gente conversa mais, entendeu?

Disse que a pessoa que recebe auxílio também explica aquilo que sabe, quando a colega não entende. Ou seja, realiza-se uma troca de saberes:

Ajudava, ajudava na aula. Porque quando eu tinha, e tinha dificuldade em alguma coisa, a Ester me ensinava, me explicava, quando eu tinha dificuldade em alguma coisa. [...] Ela me perguntava, eu também explicava para ela. Era muito bom, um período muito, ah sinto até falta.

Ester reafirmou sua forma de escolher lugares na sala de aula e, referindo-se à escola onde estudava no Ensino Médio, disse que, naquele momento, ocorria o contrário:

coloquei Ana na minha frente, e eu atrás dela, porque a gente só escolhe a fileira de quem sabe, então assim, pergunta pra [cita o nome de uma colega], que ela já é inteligente, passa mim e eu passo pra lá [sic], porque ela tá sabendo mais que a gente, então fala, entendeu?

Perguntei a ela sobre a parede, pois ela disse gostar de ficar próxima a esse lugar. As entrevistadas riram. Ana revelou que a parede era para se escorar.

Ester tentou explicar:

Aí faz assim, Ana do céu, aí assim cê me dá um sono [sic], deixa eu pô meu óculos na metade do olho que eu vou fingir que eu tô prestando atenção.

Surpreendi-me com a conduta revelada por elas e perguntei se realmente usavam desse artifício, ao que Ester respondeu que usava e que cansou de fazer isso quando eu a observava. Chamou a colega e falou [referindo-se a mim e demonstrando como era a ação estratégica]:

quer ver Ana, o Olavo tá olhando muito para mim, quer ver, vou fingir que tô olhando pra ele, mas na realidade tô olhando pra metade do meu óculos, tá

vendo, eu tô olhando pra isso aqui óh [aponta para a parte superior da armação dos óculos], nem tô olhando pro Olavo, ele tá pensando que eu tô olhando pra ele, mas eu tô olhando em cima dá..., e quem tá lá em frente pensa que eu tô assim, fixada nele. Professor mesmo, tá lá assim, às vezes, nossa hoje eu não tô pra isso aí, na realidade meu óculos tá assim, tá em cima do ferrim, olhando pro ferro e ele acha que tô lá encarado nele.

Isso demonstra que, durante as aulas, as educandas criavam estratégias, também, para dissimular o interesse pela aula. Perguntei-lhe, considerando interessante a confissão, se fazia isso em função de estar com sono, ou em função da aula estar cansativa.

Não, porque eu tava cansada, às vezes eu também falava assim, eu devo tá incomodando, porque ele tá escrevendo sobre mim [falando do período da observação], então eu já vou incomodar mais ainda, [risos], vou colocar meu óculos na metade do meu olho, porque ele vai olhar pra mim e falar essa menina hoje tá incomodada, aí eu ficava assim, óh! [mostrando como fazia].

Ester afirmou que escorava na parede, deixando o entendimento de que esse fosse um comportamento natural para quem estivesse cansado.

Letícia acrescentou um dado ao explicar a escolha onde se sentar em sala de aula:

Quando eu vinha com elas eu ficava sentada mais perto delas, só que tinha vez que eu chegava muito tarde do serviço e aonde eu achasse lugar eu sentava. Não gosto de sentar perto de gente que conversa muito.

Ou seja, nem sempre ocupar o lugar desejado na sala de aula era possível, pois havia uma condição primeira a ser cumprida, que era a de chegar no horário de início das aulas. Isso indicava que outros estudantes tinham o mesmo pensamento, ou desejo, de ficar próximo de colegas com quem tinham afinidade, ou então, colegas que poderiam ajudá-los nas atividades.

Letícia relatou a importância de estar próxima desse grupo de afinidades, porque

ah, às vezes eu perguntava uma coisinha ou outra, eu ficava mais perto eu escutava as pergunta delas, a gente chega cansada do serviço a gente fica até meio desligado da aula tem hora. Aí tem vez que o professor tá falando lá e cê nem sabe o que ele tá falando, cê tá vendo, mas cê não tá nem... com a cabeça desligada. Aí nas meninas perguntar, depois que ele explicava, aí eu já prestava atenção.

Foi enfática e reforçou sua opinião, quando perguntei se essa troca não poderia acontecer em qualquer lugar onde ela estivesse na sala.

É, qualquer lugar, é igual eu te falei, pra mim não faz diferença, sentar aqui, sentar lá, sentar perto das meninas. Gostava de sentar perto delas, porque tem amizade com elas, né, mas se eu vê que não tinha lugar sentava em qualquer lugar.

Perguntei se as educandas, que participavam da pesquisa, já haviam sentado separadas umas das outras, ou seja, em locais distintos da sala, ou se já haviam imaginado tal situação, avaliando se isso traria algum problema em relação aos estudos e ao rendimento de cada uma.

Ana e Ester disseram que poderiam até tentar sentarem-se separadas, mas achavam que não seria a mesma coisa, Ester demonstrava ter receio de que isso acontecesse.

Tentar, tentaria, não é a mesma coisa, quando a Ana senta duas cadeiras perto de mim, eu já fico aflita, já tá muito longe.

É fato que o apoio de colegas se mostrava como um importante aspecto para a mobilização para a aprendizagem, pois transmitia segurança às estudantes, fazendo com que elas se sentissem amparadas e seguras para desenvolver sua aprendizagem.

Isso é tão claro para os sujeitos da pesquisa, que Ester referiu-se à afinidade como um aspecto fundamental para que sentisse segurança, o que lhe transmitia uma sensação de bem estar ao lado da colega.

Afinidade. Quando a gente gosta duma pessoa, quando a gente se dá bem, se identifica com uma pessoa, sabe, quando a pessoa tem as mesmas características da gente, assim, é tão bom quando você se sente perto de uma pessoa, quando você se sente bem. Então, eu me sinto muito bem perto dela, eu acho que ela a mesma coisa comigo. É tanto que assim eu comento muito dela o tempo todo.

Ao dizer do marido, Ester comentou que

às vezes o meu esposo até fala assim, nossa Ester, se você não fosse casada eu juro que isso dava casamento, você gostava dela. Eu falo assim, não, a gente comenta, entendeu. Ele fala assim, mas como assim, você fala. Mas tá fixado na minha mente. E quando você for..., mas vai continuar a mesma coisa, a gente vai morar no mesmo bairro, vai ter o mesmo contato.

Por meio de artifícios e combinados, estudantes criam algumas condições para que possam estar próximos de colegas com os quais tenham afinidade. Tal situação cria um clima de confiança individual e cumplicidade, proporcionando um cenário propício, para o estudo e a possibilidade de sucesso na relação com o conhecimento.

3.2 Comportamentos corporais

O segundo aspecto analisado é o que denominei de comportamentos corporais. Esses comportamentos são explicitados, no processo pedagógico, através das técnicas do corpo, da gestualidade e da etiqueta corporal, conforme os conceitos já discutidos anteriormente nesse trabalho. Mas como o comportamento corporal demonstraria estar o sujeito mobilizado para a aprendizagem? Considero que o corpo mostra, a todo o momento, a disponibilidade das pessoas para determinada atividade, o que inclui o processo pedagógico. Assim, ao ser submetido a esse processo, entendo que os comportamentos corporais são os principais indicadores da mobilização individual e da “disposição” ou “indisposição”, ou, até mesmo, da “felicidade” ou “tristeza” em relação ao ato de estudar.

Primeiramente, trarei fatos ocorridos fora da sala de aula, mais especificamente o comportamento das educandas na cantina da escola, discutindo como agiam nesse espaço e como o percebiam e qual era a importância dele no processo de aprendizagem. Nem todos os estudantes iam para a cantina na hora da merenda, mas as educandas observadas na pesquisa participavam do horário de intervalo, indo para lá. A oferta da merenda na EJA é reconhecida como parte dos direitos dos educandos e, também, faz parte do imaginário escolar da maioria deles. Eles se sentem reconhecidos quando têm acesso as mesmas ofertas feitas aos estudantes do diurno.

Quando perguntadas sobre a importância da merenda na vida escolar, elas concordaram que é um fato bom, deixando antever a perspectiva do direito na fala de Letícia que disse: “Com certeza. Normal”. Além disso, ela avaliou que, mesmo não tendo merenda, elas viria à aula de qualquer forma, mas ressaltou que

sem a merenda nós ia ficar na aula com fome. Com sono, cansada e com fome [risos]. [já que] muitos vinha direto do serviço para estudar.

Letícia mostrou a importância desse horário quando completou seu pensamento dizendo que, se não fosse a oferta da merenda, não viria direto do trabalho para a escola, ou seja, teria que passar, antes, em sua casa, para alimentar-se.

Vinha nada meu filho. Num guento ficar com fome não. Num guento não, me dar dor de cabeça, ué.

Letícia recordou de quando era criança, na época em que gostava muito da merenda. A razão para isso tinha muito a ver com a condição de vida de sua família.

Acho que porque eu nasci numa família muito pobre, né! E assim, a minha vó teve 12 filhos. Então a gente morava todo mundo embolado numa casa de 4 cômodos. Nos fundo de um sacolão, lá no outro bairro. E a gente passava necessidade das coisas, porque era muito neto, sabe? Meus tio tudo saía pra trabalhar, minha mãe morava fora, morava em São Paulo. E eu sou filha única. Então ficava com minha vó também, no meio do bolo lá, né! E assim, meus primo sempre comia do de melhor. A mãe deles chegava com o pai deles, dava e eu nunca tinha. Minha mãe nunca tava, né! Aí eu chegava na escola, as cantineira gostava muito de mim, guardava pra mim arroz de forno com aquelas bolinha... como que fala? Almôndega! É. Ela sabia que eu gostava, ela guardava pra mim, na vasilha assim de sorvete, sabe? Aí eu comia na hora da merenda e levava minha vasilhinha pra casa, que elas me dava todo dia. Aí faltava de aula por nada no mundo por causa da merenda. Já cheguei pra escola até descalço, não tinha chinelo, sabe? Não tinha tênis, tinha nada. Quando minha vó cortava o saco de arroz, aí eu punha meu caderninho dentro do saco de arroz. Levava pra escola, numa alegria só.

Ester descreveu que ela ficava

um pouco mal humorada quando eu tô com fome. Mas uma coisa que me deixa nervosa é fome e sono. Então quando eu começo a ficar com fome, eu começo a ficar desesperada. Se eu já tô, se eu já sou, meu modo de falar já é alterado, aí é que eu altero mesmo. [risos] eu não funciono sem comida, eu fico louca. E quando eu tô com sono piorou ainda. Que é me matar de raiva,

mas sem comida pra mim não. Eu fico revoltada, me dá um estado de desespero. [risos]

Continuou dizendo que a comida ajudava a “prestar atenção” em sala de aula, ou seja, a concentrar-se para aprender aquilo que era ensinado.

O estômago está saciado, a mente funciona, uai. Agora se você tá com o estômago vazio, com fome, a mente fica assim: comida, comida, comida. Aí até um que tá mascando um chiclete perto, fala assim: meu Deus, tem alguém comendo perto de mim e nem me oferece uma bala, gente. Eu já pensei assim, quando eu tô com fome, oh gente porque que ele não vai me dar nem uma bala, meu Deus, tô tanto com fome.

Na continuidade da conversa, surgiu um ponto interessante, que foi relatado por Letícia.

Chegava do serviço morrendo de fome, o dia que eu chegava ali tinha biscoito, me dava uma vontade de chorar. Eu vinha dentro do ônibus lotado, com a barriga do outro lado. Sério! Comer um arrozinho de forno, aí revigorava as forças e vinha pra sala de aula.

Ester, concordando com a colega e disse que a merenda

dava até inspiração de estudar, já enchi a pança, agora esse negócio aí... Oh, a gente tem dia que falei assim, oh menina, eu já nem sei quem dentro da minha barriga, quem tá brigando com quem. Aí quando eu penso lá embaixo, na cantina, divinha, chegar o que que é? Um Toddy horrível, com quatro biscoito maisena, quando não é com 4 de maisena é 4 cream-crack. Essa é, às vezes, a merenda. (referindo-se à escola onde está estudando atualmente). Aí eu falo assim, Ana do céu, eu descí com tanta inspiração para comer isso? Num quero não.

Segundo Ana, outro aspecto deveria ser considerado pela escola:

Porque a gente vinha do serviço, eu não vinha do serviço com fome não, porque eu largava serviço nessa época 4 horas da tarde, mas muitos vinha. Vem do serviço direto pra escola, ué. A merenda era muito importante com certeza.

Letícia ilustrou, contando sua experiência.

Eu vinha. Eu vinha morrendo de fome. O café da gente lá no hospital é 2 horas da tarde, depois de 2 horas a gente tinha uma janta 5 e pouca, só que não dava tempo da gente jantar, porque é hora docê passar janta de paciente, levar sonda de paciente, preparar mapa de comida do outro dia, deixava tudo arrumado na copa pro outro plantão. Se eu fosse parar pra comer não dava tempo de fazer isso, e aí minha colega do outro plantão ia escrever lá na ata contra mim, né. Porque a Letícia deixou isso e isso, e isso, e isso, e isso. Aí a encarregada ia vir e óh ni mim. Aí não dava tempo de comer. Quer dizer, eu comia 2 horas da tarde, cabô. Aí eu chegava aqui na escola correndo, saía do serviço 7 horas, chegava aqui quase 8... inda conseguira pegar uma rapa na merenda.

Assim, é possível intuir como a alimentação no espaço escolar, para sujeitos trabalhadores, é um fator fundamental após um dia de trabalho, principalmente quando eles partem para essa segunda jornada, lembrando, ainda, que, para muitas educandas, havia uma terceira jornada, relativa aos trabalhos domésticos. Estarem alimentadas, além daquilo que envolve as questões de caráter fisiológico, era um aspecto que levava

as estudantes a se prepararem adequadamente para a aprendizagem, atuando, de fato, como coadjuvantes importantes no papel de mobilização.

Isso me fez lembrar da minha trajetória profissional, quando ministrava aulas de Educação Física para educandos da EJA, em outra escola da RME-BH. Naquela época, aconteceu um movimento por parte dos estudantes trabalhadores do noturno, onde eles reivindicaram à direção da escola que a merenda fosse, na maioria das vezes, feita com comida salgada e não doce, justamente porque iam direto do serviço para a escola e necessitavam de fazer esse tipo refeição. Recordo, ainda, que a direção tomou as providências cabíveis para o atendimento do pedido feito por eles.

Para além dessas questões, analisei alguns comportamentos em sala de aula, também. Parte desses comportamentos relacionava-se ao movimento do corpo com o uso de algum objeto. É muito comum, hoje em dia, o uso de telefones celulares e outros eletrônicos pelas pessoas, já que a comodidade trazida com o avanço tecnológico e com a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em nosso meio facilitou a comunicação entre elas, as formas de expressão, entre outras possibilidades. No âmbito da escola, normalmente, o uso de celulares, por exemplo, é vedado na sala de aula. Contudo, muitos dos educandos insistem em ostentar aparelhos, com os mais diversos aparatos tecnológicos, nesses espaços, por motivos diversos, que vão além do desafio ao veto. Contudo, há experiências, relatadas por educadores, nas quais celulares, tablets, calculadoras, entre outros, foram utilizados como instrumentos parapedagógicos, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem.

Na Educação de Jovens e Adultos, a proibição do uso do celular, por exemplo, não é uma constante. Isso se explica pelo fato de que eles são adultos e pelo fato de que os educandos têm família sob sua responsabilidade e a saída para a escola não os desonera dos afazeres da casa. Assim, o telefone celular, em muitos casos, se tornou indispensável para um contato urgente. Mas, assim como acontece no diurno, com as crianças e os jovens, o uso indiscriminado desse aparelho se torna um elemento estranho nas práticas inerentes à sala de aula, interferindo muitas vezes na sua rotina.

A questão do uso do celular e de outros pequenos objetos surgiu durante a teatralização, também. De forma proposital, coloquei, sobre as carteiras, um telefone, um batom e um pequeno estojo com um espelho, acessórios comumente usados em situações diversas, informais, ou não. Imediatamente após eu retornar para a mesa, as educandas, que participavam desse momento, deixaram os exercícios que faziam de lado e passaram a mexer nos objetos. Letícia pegou o celular e começou a explorar o aparelho. Enquanto

isso, Camila passou o batom na mão e Ester abriu o estojo e começou a se olhar no espelho.

Depois de um pequeno intervalo, fiz a correção das atividades no quadro e Ester pegou, novamente, o espelho, arrumando o cabelo. Letícia permaneceu mexendo no celular. Propus, então, que fizéssemos outra atividade e iniciamos a leitura de um texto. Ester começou a revirar a sua bolsa, dizendo estar procurando os seus óculos e comentou: “Nessa bolsa acha de tudo, gente”! Pegou os óculos e começou a conversar com Camila. Não só as educandas observadas, mas também os outros estudantes, durante as aulas, sempre recebiam ligações. Por inúmeras vezes, esqueciam-se de colocar o aparelho no silencioso e o toque alto chamava a atenção de todos, ou servia de brincadeira para desviar a atenção de colegas da aula.. Em relação específica ao que aconteceu na teatralização, Letícia repetiu exatamente o que, muitas vezes, aconteceu na sala de aula, ou seja, vi-a se distraindo e mexendo com o seu celular.

Quanto as suas opiniões a respeito do aparelho, todas emitiram juízos muito próximos. Disseram que a utilização do celular era aceitável, mas as críticas tiveram como foco, na maioria das vezes, a juventude e o uso do celular por jovens.

Ana disse acreditar que o uso do aparelho se transformou em uma moda. E, ao trazê-lo para a sala de aula, avaliou que levava as pessoas a se distraírem. Em suas palavras,

Uai, tem gente que é mania, né! Tem gente que tem essa mania, mexer, de ficar mexendo com celular, olhando.

Prosseguiu afirmando que detestava

celular tocar alto na hora que o professor tá explicando. O meu nunca tocou na sala de aula, né! Eu chego, já levo, nem no meu serviço eu num gosto. Eu deixo o celular no silencioso, porque infelizmente atrapalha você, atrapalha a aula, eu não gosto de celular alto, eu deixo o meu no silencioso, pra mim me incomoda. Às vezes tá tocando ali, cê deixa ele no silencioso, cê sente ele vibrar ali, cê pode olhar quem tá ligando, se for alguém da sua casa, cê pode sair despistado e ir atender lá fora, se insistir mais de três vezes é porque algo tá acontecendo, aí cê sai e atende. Eu, infelizmente, pra mim celular me incomoda na sala de aula, porque às vezes o professor tava explicando, o celular do colega toca, você vai olhar pra trás, pra saber quem, é daonde que vem. E aí tira sua atenção, desconcentra você todo.

Letícia explicitou aquilo que mais a incomodava, fazendo uma referência direta ao gosto musical dos mais jovens. De acordo com ela,

quando põe música funk, pelamordeDeus. Ocê doido pra aprender Matemática, alguma coisa e o povo escutando funk, nó! O meu celular só fica no silencioso, primeiro porque eu nem gosto de celular. Eu num gosto muito de celular, eu tenho por necessidade. Agora a pessoa põe o funk na cabeça da gente, nó. Dentro da sala é terrível, dentro do ônibus ainda é pior, num é? Existe foninho de ouvido, as pessoas não tem educação de usar o fone não.ém.

Ester fez coro com as colegas. Ela falou que

incomoda muito também, sabe. É igual a Ana falou, porque o meu celular eu deixo no silencioso também. Então quando eu vejo que ele tá tocando, às vezes tá insistindo muito, às vezes a gente pede licença pro professor, vai lá fora e atende. Mas é uma coisa que incomoda muito, porque às vezes você tá prestando atenção aí o telefone toca. Principalmente, tem gente que coloca essas músicas, que coloca o telefone como um funk mesmo. Aí o telefone no tocar aí todo mundo, desconcentra a pessoa, entendeu! É uma coisa assim, que a gente tem que pegar e..., o que a gente não quer pra gente, não quer pro outro. Então, não custa nada assim se cada um colaborar, né, colocar o celular no silencioso, enfim, para não incomodar o outro. Se o telefone tá vibrando, pede licença pro professor, sai lá fora e atende. É uma coisa chata mesmo, que incomoda, em qualquer canto.

Portanto, é visível a compreensão das educandas da necessidade de que os estudantes da EJA tenham o celular consigo na sala de aula. Mas, por outro lado, elas deixam claro que, para isso acontecer, é necessária a existência de uma espécie de “pacto de convivência”, onde uma das regras essenciais seja a manutenção da ordem na sala de aula.

Por outro lado, percebe-se que o uso do celular com as músicas típicas dos mais jovens é uma coisa que deixou as educandas irritadas, deixando crer que existe uma questão geracional envolvendo esta questão. As educandas, muitas vezes, procuravam soluções para esse tipo de “problemas”, inclusive soluções espaciais, mudando de lugar para evitarem a proximidade com os jovens.

Durante os dias de observação em sala, percebi que, por incontáveis vezes, as educandas arrumavam seus cabelos, ação repetida na teatralização. Miriam pareceu-me a que mais repetia tal atitude.

Perguntei para as educandas sobre suas opiniões a respeito do uso de maquiagem durante as aulas e até em outros momentos. Ana e Letícia relataram que o uso, por parte delas, se dava em situações específicas, pois não se tratava de algo da preferência delas.

Letícia: Só uso batom se tiver fazendo muito frio e minha boca tiver rachando. Só. Detesto. [...] Eu é nada, eu detesto maquiagem. Só uso batom.

Ana: eu passava um batom e base, que pronto. Mas é mais básica. [...] eu uso muito difícil, só quando eu vou pra um casamento, alguma festa, de vez em quando.

Ester disse que, normalmente, não usava maquiagem, dizendo nunca ter vindo para aula maquiada. Comparou o uso da maquiagem ao uso da roupa, além de dizer que não ficava bem com maquiagem. Sua fala, de cunho preconceituoso, demonstrou resistência e dificuldade da educanda em se utilizar desse acessório de beleza.

Segundo ela,

o tipo de maquiagem, o tipo de brinco, o de tipo de roupa coloca a pessoa um pouco vulgar pelo ambiente que ela está. [...] Já acho até cansativo, mal, mal um batom. Porque tudo que se passa, que da um... aí eu já fico com a cara de quenga. Chegou. Minha filha! Passar uma maquiagem em mim mais

produzidinha, eu aponto na entrada do bairro os homens todos já me vê. [risos] É cara de quenga mesmo que eu fico, aquela quenga. Aquela assim sabe. Mas tem gente que coloca, passa, uma maquiagem continua a mesma coisa, mas tem gente que quando põe uma maquiagem... se ninguém nem olha pra ela, aí todo mundo já fica assim. É o meu caso. Aí eu já nem coloco. Minha irmã fala assim: nossa você vai pra igreja muito simples, você só passa um batonzinho, cê tem que maquiar. Aí eu, cê tá doida minha filha. Os irmão vai chegar lá e começar a fazer uma oração: sai espírito de pomba-gira. Num é assim? [risos]

Mas reconheceu que isso fazia parte do seu universo, visto que utilizava maquiagem de vez em quando. Ressaltou o fato da não praticidade do uso desse acessório de beleza, em sua opinião, e, também, sua ideia de que maquiar-se fosse uma perda de tempo.

Não, eu maqueio, mas.... eu... não, eu prefiro não. É uma coisa mais simples. Eu adoro, mas eu acho cansativo. Que até que termina passar todo o processo. Aquilo se você tem que sair 7 horas desde 6 horas cê tem que começar no rosto, num é! Então, tudo que me cansa... tudo que me cansa... tudo que me cansa, assim, eu já evito. Aquele dia mesmo da formatura, no final do ano, aí eu arrumei uma lá, falei assim, minha filha, não passa muito depois na beirada do olho, uma coisa bem de levinha, que eu já num tô aguentando. Ah não, esse cabelo é pra ficar assim. Quando eu cheguei lá em cima, meu cabelo tava... [risos] aí quando ela me na volta, ela não acredito que isso é aquilo que eu mandei. Eu falei: é querida! Cê tirou a maquiagem? Eu: Tirei! E o seu cabelo que tava arrumado. Aí eu, cê não viu que tava com chuva. [risos]

Ester reconheceu que a maquiagem ocupa um lugar no mundo feminino, mesmo percebendo a existência de momentos apropriados para sua utilização.

A *toilette* tem um duplo caráter: destina-se a manifestar a dignidade social da mulher (padrão de vida, fortuna, o meio a que pertence), mas ao mesmo tempo concretiza o narcisismo feminino; é uma libré e um adorno; através dela, a mulher que sofre por não *fazer* nada, acredita exprimir o seu *ser*. Cuidar de sua beleza, arranjar-se, é uma espécie de trabalho que lhe permite apropriar-se de sua pessoa como se apropria do lar pelo seu trabalho caseiro. (BEAUVOIR, 1980b, p.295-296)

Ao falarem do uso da maquiagem pelas colegas, mostraram-se irônicas. Disseram que algumas usavam e, segundo Ana, “*parecia até palhaço. [risos] passava tanto que eu achava que é palhaço*”.

Ester completou dizendo que

tinha maquiagem que eu nunca vi na minha vida. [risos] Deus! Era de um palhaço a maquiagem de uma pessoa e a gente não achava, não via diferença mesmo. Deus do céu será que a pessoa não teve um espelho, pra falar com ele não, oh meu Deus. Como é que a pessoa é preta [sic], me passa um blush na cara. Fica ridículo. [risos] É horrível. Então a pessoa é morena, passa uma sombra rosa, minha filha. O meu... O azul, azul aquele cintilante, daquele tipo assim, a pessoa tá lá no portão cê já vê quem é. [risos] Oh meu Deus, ela acha que tá arrasando.

Ela, ajudada por Ana, relatou um fato ocorrido com uma colega na escola do Ensino Médio:

Ana: E uma que entrou na sala de aula, minha fia, foi o comentário da escola. Onde nós tão estudando. Num teve um que não ri. Só estuda, e os que senta

na frente, são aquelas pessoas mais adultas, que aprende mesmo. Os que num quer nada com nada só senta no fundo pra fazer bagunça. Olavo, entrou uma menina com uma maquiagem, num teve um que num riu. Preta, ela... Letícia, igual palhaço.

Ester: Preta minha filha. Preta, Letícia, ela passou um blush roxo, minha filha, roxo mesmo, não era lilás, aquele roxo, roxo, roxo, roxo, muito roxo. Da cor daquela coisa ali. [Apontando para um objeto na sala]

Letícia repreendeu ambas as colegas de classe e disse que considerou o comportamento das colegas inadequado, dizendo que o comentário deixava a entender que elas eram racistas. Para a intervenção de Letícia, Ana respondeu:

Racismo não, mas oh Letícia, ocê, aqui, não Letícia, mas a maquiagem tava horrosa. Oh Letícia, aquele trem forte, parecendo que ocê desenhou um rosto assim, ela vai fazer um negócio no circo, Letícia, mesma coisa.

Concordo com Gomes (2008, p.230) quando diz que o

corpo localiza-se em um terreno social e subjetivamente conflitivo. Ao longo da História, ele se tornou emblema étnico, e sua manipulação tornou-se característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

A autora continua afirmando que na

construção da sua identidade, na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Nem mesmo a família negra que valoriza práticas culturais afro-brasileiras escapa dessa situação. (GOMES, 2008, p.234)

Pode-se perceber através das falas das educandas a reprodução de um comportamento esperado em uma sociedade perpassada por relação de poderes. Elas estão demonstrando a existência de mecanismos que tentam normatizar um corpo, mecanismos esses que buscam fazer com que a pessoa negra se submeta ao que se chama “branquitude normativa”, com o objetivo de ser “aceita”.

A circulação de estereótipos que associam cor negra à exclusão e depreciação racial colabora para a formulação de imagens negativas, como uma outra pele que se cola ao corpo negro. Esse é um dos efeitos de uma branquitude normativa que se move da negação do corpo negro até sua circunscrição a parâmetros adequados de aceitação. As práticas da feminilidade já tão naturalizadas que sua opressão se tornou rarefeita, se exercem por si mesmas para “modelar” o corpo negro com o estilo branco. (MIRANDA, 2010, p.4)

Outro aspecto analisado foi o do vestuário, pois considero que o vestuário está vinculado às questões de identidade, sendo um elemento distintivo e símbolo de pertencimento a determinado grupo ou categoria. Além disso, há hoje um grande valor simbólico atribuído à aparência pessoal. Isso leva a intervenção da mídia para fazer com que o corpo, incluindo aí as roupas, seja um grande parceiro no aumento dos lucros das empresas da moda.

Dessa forma, cada vez mais, na contemporaneidade,

a roupa assume a posição de segunda pele, tendendo a valorizar o corpo, que assume a condição de expressar, antes das roupas e adornos a serem utilizados, um estilo, uma identidade. [...] A moda, é sabido, traz sempre um conjunto de convenções e regras, impondo o que é ou não permitido [...]. (CASTRO, 2004, p. 5)

Na escola, esse poderia ser um aspecto insignificante, mas não o é. Torna-se impossível desvincular o vestuário da pessoa mesma, já que ele se torna e é parte do sujeito que, com ele, se apresenta aos olhares dos outros. Na EJA não há o uso de uniformes, o que facilita a expressão das pessoas, por meio de seu modo de vestir.

Ao perguntar acerca do uso da roupa na sala de aula, percebi que as educandas fizeram uma relação direta do assunto com o uso das roupas femininas. Não é objeto nesse trabalho realizar tal discussão, mas me chamou a atenção o fato de que, em nenhum momento, elas fizeram menção ao que os colegas homens vestiam.

Ester disse que é

por causa que os meninos são mais decentes. As meninas que são indecente. Assim, em relação as roupas assim, mais extravagante, mais pelada. Os meninos como sempre, uma bermuda jeans grande, ou uma calça, uma camisa que é fechada. Agora as meninas vem mais decotadinhas, né! Aí eu falo ‘meu Deus, onde que pensa que tá?’

A educanda emitiu, ainda, esta opinião:

por causa assim... Porque tem homens. Tem ali solteiros mas tem ali seus casados também. Entendeu? Tem que respeitar um e outro. [risos] Igual meu marido fala “Ester, a gente tem que olhar porque você vai em lugar onde que só tem casado, mas lá também tem seus solteiros, ué. Então você vai olhar... Você vai com esse vestido assim, minha filha? Você vai começar a chamar atenção de um homem. Se ele te dá uma cantada você num pode fazer nada.”

Ana falou que

a roupa curta não me incomoda não, mas tem gente que é incomodada com a blusa decotada, tira a atenção do aluno, às vezes o professor tá explicando, entra a menina com o shortinho curtinho ou a blusa decotada, claro que ele vai deixar de olhar pro quadro e vai olhar pra pessoa, pra menina, pra amiga dele que entrou na sala de aula, vai reparar a roupa dela, o decote, vai parar de prestar atenção no quadro e infelizmente vai olhar pra ela. Só o colega, eu pra mim tanto faz, eu..., eu, no meu caso, eu não viria pra escola com aquele tipo de roupa não. Eu acho se existe uniforme, uniforme é regra da escola, deve ser usado. Uai, se tem pra de manhã e de tarde, no caso tinha que existir pra noite também.

A opinião de Letícia era muito semelhante a de Ana. Ela disse que

Assim, vamos supor, uma... Chega uma aluna na sala de aula, né! No horário noturno, com uma mini saia, com um salto altíssimo, né! Chamando atenção dos meninos na sala com uma blusa decotadíssima, como se tivesse indo pra uma noitada. Assim é chato e chega a ser feio, né! Ridículo. Até então nossa sala só tem pessoas de mais idade, né! Mães de família, pessoa mais de responsabilidade, maioria já tem marido, tem filho.

Percebe-se, no discurso feito, uma crítica severa ao modo de se vestir da juventude, da exposição da corporeidade. Elas avaliaram que o uso, por jovens, de roupas,

consideradas por elas, inadequadas, era uma falta de respeito às pessoas. Ana mostrava uma visão tradicional, quando indicava a necessidade da utilização do uniforme escolar, no que as colegas concordaram, creditando a essa vestimenta a possibilidade da uniformização e do controle dos corpos, negando a sua exposição, além de quem estivesse no ambiente escolar. Conforme Letícia “é bom até pra escola mesmo identificar quem estuda na escola, quem tá entrando na escola, quem tá saindo”.

Ester, por seu lado, concordou com parte das críticas feitas pelas colegas, mas falou que, em primeiro lugar, tinha uma preocupação com a assepsia das pessoas.

Eu sou muito assim de olhar se a pessoa está limpa. É... E a postura também de vestir. Eu não gosto... Nunca gostei de roupas muito peladas. Questão de seio de fora, quase pulando pra fora, saia curta. Vestido curto, esses trem, nunca gostei muito não, sabe? Às vezes eu reparo. Então assim, quando a coisa tá meio extravagante eu olho assim ‘meu Deus do céu... que isso? Onde que pensa que tá? Jesus toma conta!’ Então até comento. Mas eu reparo

Continuou, mudando o tom de voz, e tornou-se mais enfática quando disse que

não precisa colocar aqueles meio kilo de peito, ou um kilo em algumas, que coloca, que aquilo tá sufocando, pulando pra fora da blusa, uma camiseta decotada, que tá escrevendo, que aquilo, pela cava do sutiã, do peito cê consegue ver o umbigo da muié. [risos] [...] eu, por exemplo, sou mulher, não vou ficar olhando lá, eu sinto envergonhada pela mulher, ela tá se expondo, porque o mesmo que ela tem eu tenho. [...] Então, aí já tira a atenção, a pessoa não sabe se olha pro quadro, se escreve, se olha praquilo, será que a fulana não se toca, entendeu!

Camila emitiu sua opinião:

Olha, cada um veste o que quer mas tudo tem o lugar adequado pra gente vestir porque na escola, pra mim, na sala de aula, uma camisa de malha e uma calça tá de bom tamanho, é uma roupa adequada que eu saio da minha casa e vou pra escola. Agora quem quer vestir se decotado, mostrando o que quer, aí eu já não vou mudar ele. Porque cada um tem as suas atitude, né!

Ana e Ester fizeram severas críticas a uma colega, que, de acordo com elas, se enquadrava no perfil de quem usava roupas inadequadas para uma sala de aula.

Ana: Eu tiro pela aquela menina, quando ela entrava na sala, [fala o nome da colega]. Quando ela entrava assim, Carlos tava explicando lá, os menino já olhava pra ela assim, oh. E só ficava olhando pra ela, ué.

Ester: O shortinho era transparente, que a gente conseguia até ver a renda da calcinha.

Ana: Que aí gente até falava assim. Quer ver os pescoço virar. Eu e mais Ester, era na hora que ela entrava, os pescoço já ficava, era na hora que ela entrava o pescoço já ficava assim. [mostrando como os colegas viravam o pescoço para o lado de forma brusca] Desconcentrava. Num olhava, aí o professor falava, o Carlos lá, gente vão prestar atenção aqui, vão olhar, ele ainda batia na mesa e falava: “Vamos prestar atenção aqui”.

Miriam, das cinco educandas observadas na pesquisa, era a que mais se produzia para ir para a escola. Sempre vestia roupas optando por fazer combinação de tons e cores, nas

roupas e nos acessórios. Na maioria das vezes, estava maquiada e sempre elegante. Ela considerava que o seu jeito era bem natural e relaciona isso a sua independência:

Eu acho assim até simples de mais, sabe, assim, não tenho, acho que.. Acho que... Talvez, por a gente ser adulto, tem que, né! Andar limpo, essas coisa, perfumada, que eu adoro andar perfumada, essas coisa, mas eu sempre fui assim. Olha, pra te falar a verdade, eu comecei a trabalhar muito cedo, né! Então eu já comecei a me cuidar muito cedo. Eu com nove anos, eu já comecei a trabalhar em casa de família. [...] E comecei a trabalhar assim e daí eu já vim pra cá, sempre querendo trabalhar e ser independente, nunca gostei de depender dos outros, de ninguém.

Miriam falou com um tom de aspereza sobre o vestuário de alguns colegas, visto que, no entendimento dela, a escola deveria estabelecer regras e proibições, em relação ao uso de roupas. Disse que a escola deveria

proibir, né, os alunos de entrarem com certo tipo de vestes, né! Por exemplo, mini saia, mini blusa, tem uns rapazes de camiseta, boné, essas coisas... Eu acho que escola, a gente tá aqui pra... pela educação, né! E pra falar a verdade até mesmo a aula de etiqueta. Imagina só você ir no fórum conversar com um juiz de boné, bermuda e camiseta. Isso, eu acho que a escola deveria ter uma certa rigidez sobre isso aí. Não, não me incomoda, eu acho que é uma falta de respeito para com os professores, pra com a escola, entendeu? Eu acho é isso.

Letícia disse não se incomodar com as roupas das colegas. Mas, em seus argumentos, deixou transparecer que era contrária ao uso de roupas que expusessem o corpo, entendendo não ser esse o tipo de vestimenta adequada para uma sala de aula.

Pra mim tanto faz, cada um veste o que quer, o que gosta. Só que tudo vem do bom senso. É a mesma coisa que ir no Fórum, numa audiência, sabe que num pode chegar lá com roupa decotada, com roupa pelada, porque é perigoso até de barrar na entrada lá. Se ocê vai, você tá correndo o risco de alguém te chamar a atenção, né. A sala de aula a mesma coisa, né. Se você for fazer entrevista de emprego, se ocê chegar lá com a roupa totalmente inapropriada, cê pode ter certeza que sua entrevista foi em vão. Né, isso é questão do bom senso de cada um.

A fala das educandas corroborava com os achados de uma pesquisa que investigou as especificidades da EJA. Nela

foi possível perceber que estereótipos femininos são, de fato, livremente reproduzidos entre as estudantes quando as mesmas categorizam suas colegas de escola a partir de sua situação civil, idade e roupa que vestem, explicitando conflitos geracionais, culturais, raciais que promovem uma ausência de solidariedade feminina. (SILVA, 2010, p.77)

Diante das falas, voltadas em sua totalidade para o universo feminino, questionei às educandas o porquê de não falarem muito sobre si próprias. E, a partir do que disseram, foi possível perceber as razões de suas críticas.

Ester, ao falar de suas roupas, afirmou que

a minha roupa não é decotada, a minha roupa assim... normal, não uso roupa muito cavada, essas coisas assim muito decotada, já não uso mesmo, não uso transparente. Transparente para mim só camisola. Porque o que teu tenho que exibir, eu tenho que exibir para o meu esposo. Pra que que eu vou exibir aí fora? Esse é meu modo de entender.

Já Letícia disse que

sempre gostei de andar mais simples. Não gosto muito de andar chamando a atenção de ninguém não. Meu jeito é esse, desde nova. O máximo que uso extravagante, uma vez ou outra, é algum short um pouco mais curto, no meio da coxa assim, quando os outros tá sujo, aí eu visto. Mas falar que eu gosto de andar com roupa curta demais, blusa decotada, que isso, que aquilo, nunca gostei, num é do meu tipo.

O discurso, apresentado pelas educandas revelava crenças, valores, apontamentos ético-morais, permeados, provavelmente, por questões de cunho religioso, pela cultura familiar, pelos valores pessoais construídos ao longo da vida, entre outros.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que tem no corpo e seu visual uma das marcas distintivas. Jovens ostentam seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. (DAYRELL, 2007, p. 1110)

Perguntei sobre como era o tipo de roupas que elas usavam. Primeiramente, elas se referiram à temperatura como um referencial importante para indicar que tipo de roupas vestiriam, pois essas variavam com o tempo.

Ester comentou que

não tem como entrar na escola com calor com uma blusa de frio. E não tem como no frio com uma camiseta, que não é nem meu caso. Mas é com a camisa mesmo [se referindo à escola atual]. Tá todo mundo, todo mundo usa isso. Então estamos todo mundo igual.

Ana e Ester disseram que não gostavam de usar saias para virem à escola, pois consideravam que tal roupa não era propícia para o ambiente. Ester explicou os motivos:

Eu já sou assim, esqueço que tô de saia, que eu tenho mania de abrir a perna. E levantar a perna. Levanto o vestido no meio dos olhos. [risos] Eu esqueço. Não, eu gosto de saia, tenho muita saia, tenho muito vestido. Mas assim, eu uso só pra ir na igreja. Porque na igreja eu já sei, tô indo pra igreja, eu não vou levantar a roupa. Porque eu sem querer, eu acabo, sabe, levantando. Nossa. Força do hábito.

Letícia afirmou que gostava de usar saias e que já veio muitas vezes à escola usando esse tipo de vestimenta. Lembrou que

pra mim tanto faz, todas as saias que tenho é pra baixo do joelho, pra mim não faz diferença. Eu tenho mais saia do que calça, mas todas as minhas saias são pra baixo do joelho.

Percebo que existia uma relação entre o uso de saias ou vestidos e o recato. Havia, por partes delas, o entendimento de que o uso de saias fosse mais adequado para igrejas, pois conferia a esse lugar um *status*, para o qual rendiam respeito. Além disso, a fala de uma das educandas aponta, mais incisivamente, para questões culturais e familiares, que, em situações específicas, poderiam causar-lhe embaraços.

Tratada, então, a questão do comportamento e do pensamento das educandas relativos ao vestuário delas e dos colegas, passo a tratar, a partir de agora, da gestualidade. Lembro que, em outros momentos deste trabalho, já foram feitas algumas referências aos gestos e às técnicas do corpo utilizados pelos estudantes em sala de aula. Passo, então, a relatar alguns desses comportamentos e gestos que considereei recorrentes, dentre inúmeros que ocorreram no cotidiano da escola.

Começo o relato pelo cochilo, que é o ato praticado por pessoas que têm o seu sono prejudicado em função de suas atividades e dele se utilizam para amenizar as consequências de estarem muito tempo acordadas. Estudar à noite, em um ambiente “calmo” como a sala de aula, na maioria das vezes, é um convite ao cochilo, principalmente para aqueles que trabalharam durante o dia todo. Observei, por muitas vezes, que a maioria das educandas investigadas cochilou, algumas menos e outras mais, o que deixava a entender que já estivessem, nessas ocasiões, fisicamente cansadas. O bocejo era também comum. Não existe uma explicação científica, ainda, para o ato de bocejar, mas alguns estudos dizem que ele tem uma relação com o sono ou o cansaço, mas, na maioria das vezes, é utilizado como forma de nos manter alertas. .

Apoiar-se propositalmente na mesa ou na parede foi, também, uma constante no horário da noite, por parte de muitos educandos da classe, inclusive das estudantes participantes da pesquisa. Não consegui perceber uma relação direta com o conteúdo que estava sendo ministrado e essa atitude – a de utilizar a parede como apoio – por parte dos educandos, creditando isso, da mesma forma que o cochilo, aos acontecidos do cotidiano e do trabalho diário.

Uma variante desse movimento era o apoio da cabeça em duas mãos. Outra era quando o estudante permanecia de braços cruzados, olhando para o quadro ou para o educador e com as pernas esticadas para frente.

Outro comportamento que, por várias vezes, acompanhei, durante as aulas, foram os meneios de cabeça de um lado para o outro. Esse tipo de ocorrência foi percebido por mim, mais frequentemente, nas aulas de Matemática.

Também, vi o mesmo gesto sendo realizado, por muitas vezes, quando os educandos desaprovavam alguma atitude de um colega, seja devido a um comentário feito, ou por uma piada que fez e, ainda, pelo toque alto do celular, pertencente a algum dos estudantes. Chamo a atenção que, por pouquíssimas vezes, vi o movimento contrário sendo feito, o de se balançar a cabeça de cima para baixo, indicando positividade. Esse

gesto, quando aconteceu, normalmente era para indicar concordância com determinada situação.

Em dias nos quais a temperatura estava mais elevada, o abano, para fins de as pessoas ventilarem o ambiente e refrescarem-se, era um gesto muito utilizado. Como a sala de aula não tinha nenhum aparelho que fizesse circular o ar, a temperatura ambiente chegava, às vezes a incomodar as educandas. Assim, os cadernos, livros, réguas, pequenas bolsas, tudo se tornava um grande aliado, para amenizar a situação de calor.

Quando ia se aproximando o horário das 21 horas, percebi que as educandas, sem exceção, fechavam seus cadernos, guardavam os materiais e os acomodava dentro das pastas ou mochilas. Não havia uma aula específica para isso acontecer. Parecia um efeito dominó: quando o primeiro educando fazia, um a um repetiam o gesto. Por vezes, o docente Carlos chamou a atenção para a necessidade de dar continuidade a um exercício e/ou para a necessidade de se encerrar uma atividade, mas, mesmo assim, nem sempre todos voltavam os cadernos para a mesa. Entendo ser esse um sinal clássico de aviso ao educador de que ele poderia encerrar as atividades, porque, naquele dia, não haveria mais condições para os estudos, ou quase ninguém disposto a prosseguir estudando por mais tempo.

Assim, trouxe alguns dos comportamentos que considerei representativos, aqueles que foram percebidos inúmeras vezes na sala de aula. É fato que não relatei todos, mas, durante o trabalho, a outros faço alusão. Encontrei, ainda, os silenciamentos, as imobilidades, os dedos na boca, os olhares, os entreolhares, a mão na testa, apenas para citar alguns deles.

3.3 Interações entre educandas e educador

No meu entendimento, a interação do docente com todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico é um aspecto importante a ser considerado no processo de mobilização para a aprendizagem. Percebo que a interação com o outro é uma condição que só se atinge através da corporeidade, assim, busquei identificar como isso ocorria, no período de observação, considerando ainda as falas das educandas.

Dessa forma, a relação do estudante com o educador foi um dos aspectos a ser analisado nessa investigação. Creio ser esse um aspecto importante no cotidiano escolar, pois, caso não aja uma interação entre estes personagens, não haverá o trato com o conhecimento e o processo de ensino aprendizagem ficará prejudicado.

A primeira ordem de circunstâncias, a relação professor/a/aluno/a, constitui a demarcação primeira da condição docente. [...] No espaço da sala de aula,

inicialmente, e mesmo fora dele, em outros espaços da escola, professores/as e alunos/as estabelecem relações de troca e efetivam consensos operacionais, no dizer de Goffmann (2002). No entanto, permeiam essas relações os conflitos, as tensões, as angústias, como também momentos de contentamento. Nelas os sujeitos estão em diferentes posições e nelas estão implicadas suas percepções e expectativas mútuas, associadas a diferenças de gênero, de idade, étnico-raciais, de origem e pertencimento de classe, entre outras. (ARAÚJO, 2004,p.27)

Nesse lugar de interação, que ocorre por meio de suas corporeidades, os sujeitos

constroem estratégias para implementar seu conjunto de ações e atitudes, além de determinar o tipo de impressão que os sujeitos da relação, seus interlocutores, devem ter deles. Acontece também que os/as outros/as, os interlocutores daqueles sujeitos, também têm suas percepções de si mesmos e de seus interlocutores e também criam e constroem estratégias de ação próprias desses contextos interacionais. (ARAÚJO, 2004,p.28)

A sala de aula é, prioritariamente, o espaço onde o educador e os educandos se encontram. Nela se concretizam as relações entre eles, tendo o corpo como elemento chave. Nela é onde acontece, também, a relação com saber, e que se consolidam

as maneiras como os sujeitos da relação percebem e pensam que são percebidos por seus interlocutores. Nesse contexto, o corpo é visto com suas “marcas” corporais que trazem consigo: as marcas de gênero, de etnia, de idade, entre outras grafias do corpo que falam por si, que falam de si, provocando vários tipos de leitura, sentimentos e impregnações que repercutem nas interações docente/discente. (ARAÚJO, 2004,p.29)

Encontrei, nessa relação, uma admiração perceptível das educandas, participantes da pesquisa, pelo educador. Ele era uma pessoa muito respeitada, sendo considerado muito competente por elas. Miriam, ao relatar do que mais gostava na escola, disse que

pra falar a verdade eu acho que dos professores, sabe? Porque os professores de hoje, eles tem uma competência assim muito grande, sabe? Pra entender, pra ensinar, né! Tem paciência, principalmente com a gente que já é adulto, né e que tem tantas coisas pra preocupar, filho, trabalho, né! Eu acho que os professores.

Para as educandas, o professor era um grande motivador para elas aprenderem. Elas demonstravam, pelos professores, uma grande admiração, conforme falaram. Ana, referindo-se ao professor Carlos, disse que gostava

de todo mundo. De todos os professores. Motiva. O que prendia mais nossa atenção era História, né! Era história, nós fazia aula de vídeo. Eu num tenho nada que reclamar. Sem explicação, sem palavra.

Letícia completou:

Nó! Adoro o Carlos, né Ester! Gosto demais do Olavo, do Carlos. Eu tive mais contato com o Carlos. Que quando, antes de, que eu parei, eu estudei até nas férias, né, das férias pra lá eu não voltei, né ! Então eu tive mais contato com o Carlos, eu cheguei a ver uma aula ou duas das outras duas professoras só, mas assim, o Carlos é sem, é sem limite, né Ester?

Ela teceu outros comentários elogiosos à atuação do educador, dizendo que

ele é um professor assim, fora de série mesmo. Super gente fina, num perde a esportiva, sabe, ele ali pelejando, aí os menino fazendo hora aqui atrás, ele sabe por as pessoas no lugar, sem ignorância, sem criar atrito, né! E tem

paciência pra explicar, tem paciência pra poder passar por cima de uns probleminhas dentro da sala, contornar a situação sem dar tumulto, sem dar confusão. Isso ajudava demais, demais. Tinha hora que tinha uns debates aqui na sala aqui, que era só Deus, né! Se Carlos não intervisse, era perigoso colega uma pular na outra dentro da sala.

Em outro momento, demonstrou a importância do papel do educador no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Acho ele um professor super bacana, sabe? Ele sabe passar as coisas pra gente, muito humano. Às vezes eu nem to querendo vir na aula, eu penso assim, ah, não vou na escola hoje não, to muito cansada. Aí eu lembro do jeito dele, sabe? Uma pessoa generosa. Parece que ele entende a gente. Você fala, ô Carlos, eu preciso ir, aconteceu isso. Não, tudo bem. Na hora assim ele sempre tem uma palavra ali, sabe? Não só como professor. O pouco que a gente tá com ele aqui eu vejo isso nele. Acho ele uma pessoa muito gente boa.

Mas ela também fez algumas críticas ao trabalho do educador.

Só quando a aula tá muito assim, devagar, né! Tá meia... Aí chega e só comentário, conversa uma coisa aqui, uma coisa ali. Aí fica, vamos supor, rendendo o assunto de uma aula a semana toda, isso também me deixa muito cansada. Eu já venho cansada. Aí eu chego tá todo dia batendo aquela tecla, né! Vamos supor não é Matemática, não é Português, não é uma matéria de História, já concluiu a matéria, aí é um folhetinho, alguma coisa que imprimiu, deu pra gente ler, aí fica discutindo aquilo ali dias e dias e dias e dias e dias. Aí eu fico cansada, porque eu já venho cansada. Aí eu venho pra aprender, né! Alguma matéria que é importante pra mim pegar, pra mim conseguir estudar e ter outro serviço melhor, né! Aí eu chego ali tá aquela discussãozinha, mesma coisa a vida toda. Aí vai sendo enjoativo, cansativo. Nó, fico muito desanimada, querendo dormir, vontade de ir embora.

Em relação aos aspectos motivadores que percebeu nas práticas de Carlos, Letícia falou que

tudo em sim, ué, o conjunto. Porque, vai que professor que chega ali na maior ignorância, bate no quadro, passa o que tem pra passar, senta ali de novo e finge que não tá vendo a classe. Aí, enquanto isso, os meninos tá conversando ali, as meninas tá rindo e uma meia dúzia tentando assimilar o que tá acontecendo e o professor como se não fosse nada com ele. O Carlos interage com isso tudo, ele dá aula, ele presta atenção no aluno. Sabe? Ele sabe conversar, ele sabe entrar nos assunto, ele sabe dar ponto final também no negócio quando precisa, né! Sabe brincar, sabe dar a aula dele, explicar, entendeu? Ele faz todas as partes praticamente perfeitas.

Ela comparou a sua experiência com o educador com aquela da filha, na experiência escolar desta última, que também era estudante da escola da pesquisa, no turno diurno.

É igual a minha filha quando tava menor. Quantas vezes ela chegou lá em casa chorando, ou eu vinha buscar ela aqui nesse portão. [Falando para a filha] – Mas filha, cadê a professora sua, num viu o meninote batendo, fulano te jogou no chão. Sabe, menino maior jogava ela no chão, ela chegava em prantos. [A filha respondendo] – Ah mãe, a professora vê e num fala nada. É criança, né! A professora tava dentro de sala de aula e num fala nada. Agora o Carlos lidando com adulto, ele consegue..., né, conversar tudo.

Ana retomou a sua fala e disse gostar da

aula de história por causa do jeito dele explicar, eu gosto de todas as aulas, mas do jeito dele explicar, do jeito dele..., dos vídeos, levava nós, num

ficava só naquele clima não, sempre ele caçava jeito de dar aula, mas é... simplificando mais. Não só naquela mesma coisa de sala de aula em quatro paredes, não. Tentava mudar, dava aula de história, mas tentava mudar alguma coisinha.

Ester interrompeu a colega, para falar da experiência que estava vivendo no Ensino Médio, comparando as duas escolas e os educadores de ambas.

O que faz a escola, num é, na escola, em si, a escola aqui oh, o que faz a escola são os professores, os diretores, a coordenação da escola, tudo assim. Então, assim, tudo aqui nessa escola, pra mim, eu identifiquei e gostei muito. Agora lá em cima, até mesmo pra gente que é novo, e até mesmo pra quem já tá lá com três anos, quatro anos que fala, então assim, não é aquela escola motivadora, sabe, que inspira a gente. Num é aquelas pessoas, a amizade. Então assim, dentro de uma sala de aula que você tem onze professores, você ter afinidade, deixa vê, um dois..., três professores. É muito, sabe, é uma coisa, procê vê que num é coisa agradável. A gente tem três professores, que tipo assim, é igualzinho você, o Carlos, que brinca, sabe, leva aquela aula, ele consegue dar aula, explicar a matéria dele, levar na esportiva, brincando a gente consegue entender tudo, e tem aqueles que chega que dá a matéria, que explica, explica a matéria e sai como se diz, vazio, ninguém entendeu nada. Porque são professores assim que não motiva ninguém, sabe aquela coisa fria, gelada, que... sei lá. Tem uns professores que realmente a gente fala: meu pai! Então assim, aqui nessa escola pra mim foi muito bom. Agora, a escola lá em cima pra mim, é porque eu preciso mesmo. Eu falei que eu não vou desistir de estudar. E eu sei, em cada canto que eu passar é um novo obstáculo. A escola lá assim, em relação a professor não motiva a gente. Em relação a escola em geral, não te motiva.

Ficou patente que o ideário de um educando da Educação de Jovens e Adultos é que os educadores estabeleçam uma relação que considere os aspectos pedagógicos, trabalhando as áreas de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, que haja a construção de uma relação de respeito, amizade e carinho com os educandos. As educandas demonstraram o quanto se mobilizavam para o estudo, quando ocorria um clima de cordialidade e atenção entre as partes. Para Ester, em um ambiente com essas condições favoráveis, era possível um melhor rendimento escolar. Segundo ela,

aprende melhor. Muito mais. Então assim, quando você vive num ambiente onde que num é agradável, então assim, a gente vive, vai lá, faz a obrigação da gente, porque a gente tá ali pra estudar, aprender, tentar da melhor forma possível, mas... obrigação de estudar, porque a gente lá se sente como uma obrigação, às vezes, porque não são aquelas, que a gente vai pra aquela coisa assim, hoje a gente tem aula disso, mas que legal que o professor... a gente já vai assim até desmotivada. Ninguém me obriga a ir, eu vou porque eu preciso. Mas é uma coisa assim, como se diz, assim, eu falo, meu Deus, é hoje! É uma coisa que às vezes a gente sai até estressada da escola. Mas eu falo, não calma Ester. Falta mais um ano. Que às vezes dá vontade de desistir. Mas aí a gente pensa assim...

Ana interrompeu-a lembrando-se da formatura.

Aí a gente lembra do Carlos e do Olavo, né, na nossa formatura falando. Não desanima não! Quando eu penso em desistir eu lembro das palavra sua e do Carlos. Toda a vez eu lembro. Aí a gente lembra de vocês motivando, se não o trabalho de vocês vai ser em vão, se a gente parar na metade do caminho. Cês esforçou, esforçou, deu o de melhor de vocês no ano passado.

Portanto, o papel dos educadores e a relação respeitosa que estabelecem com os educandos é um fator preponderante para que estes últimos se mobilizem para o estudo. Um educador da EJA, além de cumprir o seu trabalho, precisa estar atento ao que ocorre na sala, percebendo o grau de envolvimento dos educandos e suas disposições. Além do seu trabalho, ele precisa desenvolver, na sua relação com os estudantes, o que Paulo Freire chamou de amorosidade.

(...) o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me possível o diálogo. (FREIRE, 1987, p.80)

Chamo a atenção para outro aspecto dessa interação com o educador, mas que não diz respeito diretamente a este último, mas sim à maneira como os educandos estabelecem uma relação com os conteúdos trabalhados e as áreas do conhecimento. Creio que essa relação tem origem fortemente influenciada pelas vivências anteriores, ocorridas no ambiente escolar e pelo imaginário escolar presente.

Dessa forma, durante a teatralização com três das educandas, propus vivenciarem essa relação. Sugeri a elas que expressassem, através do corpo, seja por gestos, movimentos ou aquilo que achassem necessário, o próprio comportamento, fosse ele o real, ou o desejado, quando em interação com determinada área de conteúdo ou temática, que seriam apresentados no processo.

Foram 12 vivências diferentes. Elas se sentaram nas carteiras e eu fui falando que aula ou temática era para ser experimentada corporalmente. Elas tinham 1 minuto para expressar seus comportamentos.

Comecei propondo a elas que vivenciassem uma aula de Matemática. Camila, assim que anunciei, deitou sua cabeça na mesa e bocejou. Ester não conseguiu mostrar, pelo corpo, o que queria e pediu para verbalizar. Falou que a aula de Matemática a fazia pensar muito e, ao mesmo tempo, esfregou insistentemente uma mão na outra, demonstrando ansiedade.

Camila aproveitou a fala da colega e se disse:

Olha, na aula de Matemática parece que eu fico totalmente descontrolada na cadeira, porque, pra mim, parece que é um bicho de 7 cabeças.

Letícia, repetindo um comportamento observado diversas vezes na sala de aula, falou que, nas aulas de Matemática, mexia muito no celular e pensava em coisas diversas. Disse que, durante as aulas, ao contrário da aula de Língua Portuguesa, sentia-se

“murchar” na cadeira e demonstrou como seu corpo ia escorregando para debaixo da mesa, de acordo com suas palavras, “vou sumindo dentro da cadeira”. Já Ester mostrou-se muito atenta, olhando fixamente para o quadro, enquanto escrevia algumas coisas em um caderno.

Letícia disse que, na aula de Língua Portuguesa, se sentava mais ereta na cadeira, “como se tivesse a postos”. Ester aproveitou o exemplo da colega e mostrou que, também, ficava mais ereta na cadeira nas aulas de dessa disciplina. Além disso, pegou uma folha e a aproximou dos olhos, como se tivesse dificuldade para ler. Camila falou que, nessa aula, ficava mais descansada.

O comportamento das três educandas, para as aulas de Geografia, Ciências e História foi muito parecido. Elas se mostraram mais a vontade, fazendo gestos imitando uma troca de ideias com o professor e, apesar disso, apenas Ester deixou claro que olhava para o quadro.

Em uma pesquisa que estudou a relação com o saber e a Matemática, com crianças até a 5ª série, já foi relatada a escassez de estudos que trouxessem investigações sobre a relação com saber e conteúdos específicos. Tal pesquisa disse não acreditar que possa ocorrer uma relação idêntica, no caso de disciplinas diferentes (Matemática, Biologia, Literatura, História), já que são conteúdos bem distintos. (SILVA, 2006, p.7)

A corporeidade das educandas, também, se mostrava de maneiras variadas quando ocorria a mudança nos conteúdos das aulas. Isso reforça e ajuda a demonstrar a ideia de que a relação com conteúdos diferentes é distinta por parte dos estudantes.

Chegada a hora de dramatizarem uma aula de Educação Física, o ambiente se transformou. Os sorrisos abriram-se em seus rostos, e um ar de muita jovialidade invadiu a sala, enquanto as educandas afastaram as cadeiras e todas se levantaram. Uma forma de alegria pairou no ar, diferentemente do que ocorreu na representação dos outros conteúdos. Elas se exercitaram, transparecendo haver forte estereótipo da presença da ginástica nessas aulas.

Sobre o comportamento dos estudantes em relação a essas aulas, um estudo realizado com alunos da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e, também, do 1º ano do Ensino Médio, os resultados mostraram que

a Educação Física é disparadamente a disciplina preferida dos alunos e a partir disso pode cumprir um papel importante na identificação necessária de uma escola prazerosa e atraente para os alunos. LOVISOLO (1998) é um dos que afirmam que a disciplina de Educação Física não pode se furtar a este objetivo devendo chamar para si a tarefa de transformar a escola num lugar atraente, excitante, emocionante. De acordo com CAVIGLIOLI (1976) os

alunos têm tendência a apreciar disciplinas relacionadas à liberdade, alegria, interesse, beleza e prazer, e ainda com distração e que não sejam relacionadas com trabalho. (DARIDO, 2004, p. 68)

Chamo a atenção para uma coincidência no comportamento das educandas, no momento em que propus uma aula em uma atividade externa, sem especificar qual e onde essa ocorreria. A reação delas foi muito próxima ao que demonstraram na aula de Educação Física, pois ficaram bastante alegres e muito à vontade.

De acordo com Ester,

É uma coisa assim muito interessante. A gente aprende. É um momento de descobrimento. São coisas assim que a gente descobre muito. Às vezes são coisas assim que eu nem imaginava que tem, que existe, entendeu? Às vezes são umas coisas assim que a gente... são realidades do dia-a-dia que a gente não tem participação, não sabe. Fica meio neutro nas coisa.

Reconheceu que mudou seu comportamento quando foi sugerido que as atividades poderiam acontecer fora da escola. Contudo, apareceu uma contradição em sua fala.

Acho que sou uma, lá sou mais extrovertida. Na sala de aula é uma coisa. Lá fora eu brinco mais. [existe] Muita! Muita diferença. Aqui eu tenho um certo limite, né! Não é de qualquer jeito que eu posso falar, que eu posso brincar. Enfim, o modo. Às vezes a gente tá mais (???), a gente brinca, tem uma maneira de falar. E na sala de aula não é de qualquer jeito que eu posso sair falando. Por ser um ambiente onde assim, estamos ali aprendendo, estudando pra aprender. E também assim, em respeito ao colega que tá do lado. Enfim...

Ana já foi mais direta e falou da sua própria experiência.

Eu pelo menos tenho aproveitado, tenho achado muito bom, porque você tem um, igual a gente diz às vezes, não tem tempo pra poder sair nem passear e as excursões serve como um passeio pra gente. É de escola, mas serve como um passeio.

Ressalto que percebi, durante a observação, um quadro bem diferente desse que foi relatado pelas educandas. Na maioria das atividades externas realizadas, o comparecimento delas nesses espaços era muito baixo. Naquelas que foram realizadas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), eu não vi nenhuma delas presentes. Quando a atividade ocorria em outros espaços, em excursões, por meio de viagens, ou em um espaço longe da comunidade escolar, de maneira diferente a descrita no CRAS, elas compareciam. Os motivos elas não disseram, mas foram unânimes em falar que gostavam dessas atividades e que as achavam importantes, principalmente para a quebra da rotina da sala de aula.

No âmbito da sala de aula, enquanto a seriedade é valorizada como forma de aprendizagem, procura-se banir o lúdico como entrave para o saber. A colocação do jogo e da seriedade em campos diametralmente opostos, como analisa Huizinga, não é tão simples como possa parecer à primeira vista. [...] talvez fosse mais apropriado dizer que o confronto que se verifica na sala de aula não se dá entre o lúdico e a seriedade, no sentido de dedicação ou atribuição de importância, mas sim entre o lúdico e a seriedade, entendida como gravidade, sisudez. (MARCELLINO, 2001, p.64)

Percebi que ausência das educandas no CRAS tinha uma íntima relação com o tipo de atividade que lá se realizava, em contraponto às viagens e idas aos museus. Enquanto, nessas últimas, o conteúdo era lúdico, em algumas das atividades que a escola foi convidada para levar os educandos ao CRAS, o objetivo era a discussão de questões relacionadas às políticas públicas municipais. Como isso era considerado uma temática pouco atrativa, cuja didática se assemelhava daquela desenvolvida em sala de aula, as educandas, muitas vezes, preferiam não comparecer.

Quando disse que a temática da aula seria de questões relacionadas à vida delas na comunidade, as educandas demonstraram muita participação, conversaram, afastaram a mesa e ficaram em pé. Interpretaram, abrindo os braços, a realização de um acalorado debate. Na sequência, Letícia sentou-se novamente e deitou a cabeça na sua mesa.

Fiz, então, a proposição de atividades diversas, ao invés de uma aula com um conteúdo específico. Inicialmente, disse que estariam realizando um trabalho em grupo e todas elas se mostraram solícitas, ajuntaram as carteiras, dialogaram, discutiram e deixaram a atividade bem dinâmica.

Logo em seguida, disse que o conteúdo da aula seria um filme. De imediato, percebi as expressões de desaprovação, com um ar de desinteresse e má vontade na realização da tarefa. Ficaram gesticulando e mostrando que não entenderam a razão de tal atividade, mas não deixaram de participar da aula. Esse comportamento, muitas vezes, era contraditório ao que as educandas disseram durante as entrevistas. Letícia, durante a entrevista, disse que o filme era uma maneira da

gente descontrair um pouco, num fica aquela aula pesada, cansativa. Eu acho bom, interessante. Prende atenção da gente também mais. Que às vezes a gente tá cansado, né! Trabalhou muito. Aí você chega muito cansado, aí chega assim meio desanimado pra aula aí no ter esses vídeos, essas coisas, a gente vai e relaxa mais, presta mais atenção, pega melhor a matéria. Eu gosto, acho interessante.

Terminada essa parte, propus outra aula de Matemática, só que, nesse momento, considerei que esta estaria acontecendo às 21 horas. As educandas encenaram um clima de desânimo, que pode ser percebido em todas elas, e, imediatamente após o anúncio, se prostraram nas cadeiras, demonstrando não terem nenhum interesse no que acontecia. Comportamento idêntico foi percebido quando a aula, às 21 horas, era de História e até mesmo Educação Física. A única aula para a qual apresentaram uma pequena diferença de comportamento, no sentido de maior participação, era a de Língua Portuguesa, pois se mostraram interessadas, acompanhando a leitura de um texto, mas olhavam para o relógio a todo instante.

Ainda na relação das educandas com o educador, durante as entrevistas, elas explicitaram certo desconforto. Procurei compreender isso porque, apesar de grande parte das falas das educandas apontarem para uma relação amistosa, onde o educador era alguém bem-quisto por elas, foi possível perceber a existência, ainda, de obstáculos a serem superados pelas estudantes.

O primeiro deles dizia respeito ao próprio modelo de escola, vivenciado anteriormente por aquelas educandas, além do formato de cultura escolar que existia no imaginário de cada uma. Mesmo não culpando o educador pela situação, elas acreditavam que sua aprendizagem seria favorecida, se a escola tivesse outra estrutura de funcionamento.

Ana foi incisiva quando disse que

devia ter um professor pra cada matéria, um pra História, um pra Matemática, um pra Ciências. Ah, porque, às vezes, um professor tá explicando uma outra coisa ali, você não entende aquilo. Então é bom você ter vários professores pra explicar cada matéria, você fixa naquela matéria, que às vezes você aprende mais. Só nessa parte aí que eu acho. [...]

Avaliou que outra organização para o trabalho pedagógico seria bem melhor, em sua opinião.

Porque cada professor é formado em uma coisa. Igual você, é formado em Educação Física e ele é formado em História ou a professor que é de Português, eu acho que ensinaria a gente melhor.

Em outra oportunidade, por ocasião da morte de Osama Bin Laden, Carlos trouxe alguns textos para discutir questões relacionadas ao terrorismo no mundo. Pude perceber muitos comentários na sala, mas um deles sobressaiu, quando uma das educandas falou que já estava cansada de aula de História, pois o seu desejo era ter aulas de Língua Portuguesa. Carlos manteve uma postura tranquila e fingiu não ouvir os comentários, dando prosseguimento nas atividades propostas.

A afirmação dessa aluna foi corroborada por Ana, quando foi entrevistada:

me incomoda é quando tem muita aula de História, História, História, História, História, História, História. Isso aí me incomoda. Às vezes eu fico até desatenta e brincando na sala de aula, às vezes, conversando mesmo, mas porque tem vez que História cansa a gente demais.

E continuou dizendo que, como ficava chateada com essa situação, somado ao cansaço do dia de trabalho, ela pensava que acabava por demonstrar seu descontentamento para o professor.

Porque cansa, viu? Às vezes encostando, pendurando, fingindo que tá cochilando. [...] É. Vez em quando punha a mão no rosto assim e ficava. Fingia não, tava cansada.

Quando foi questionada se sentia a falta de alguma atividade na escola, e ela afirmou, sem relutar, que

eu sinto assim que devia ter aula de Português, devia ter um professor pra cada matéria. Eu penso assim.

Isso mostra que a repetição de determinadas atividades e, até mesmo, a recorrência de alguns conteúdos na sala, por longos períodos, são motivos que deixavam os educandos desestimulados.

Outro fato ocorrido, durante a observação, causou a irritação, por parte de Ana, com o educador. Uma parte dos educandos presentes na aula não havia comparecido no dia anterior, onde fora trabalhado um dos conteúdos de História. Carlos, então, falou que aqueles que estiveram presentes fossem para o laboratório de informática, digitar os textos preparados naquela atividade. Ana e Ester foram juntas para o laboratório e, ao final da aula, quando foram dispensadas para ir embora, Ana, juntando seus pertences para sair, falou para a colega:

Eu não sei se venho na aula amanhã não. Tô muito cansada de vir na escola para não fazer nada! [e grita para todos ouvirem] O que ficamos fazendo hoje? Nada!

O descontentamento, expresso por ela, pode ter várias razões. Acredito que a maior delas seja por ter trabalhado o dia inteiro, vir para a aula e, ao chegar à escola, ser encaminhada para o laboratório de informática, para realizar uma atividade para a qual não via muito sentido. Em função dos colegas que não compareceram no dia anterior, a atividade que ela já havia feito foi retomada, o que lhe deu a sensação de que aquela noite de estudos não ter sido proveitosa.

Na interação entre o educador e os educandos, um aspecto chamou a minha atenção. No período de observação, percebi, muitas vezes, que o professor Carlos, ao explicar determinado conteúdo ou atividade, sempre tinha o cuidado de saber se os educandos haviam entendido, ou se ainda havia alguma dúvida a ser esclarecida. Na maioria das vezes, as educandas não respondiam verbalmente à pergunta, mas balançavam suas cabeças afirmativamente, respondendo, assim, que haviam compreendido o que lhes fora ensinado.

Acontece que, Ana, algumas vezes, principalmente se o conteúdo fosse de Matemática, demonstrava uma expressão que aparentava ainda haver alguma dificuldade e, provavelmente, dúvidas a serem tratadas. As expressões faciais de muitos dos educandos em sala deixava-me a impressão de que não haviam compreendido o novo conteúdo tratado em sua totalidade.

Em uma das ocasiões, ao término da explicação de uma atividade, Carlos se voltou para a turma e falou: “você estão olhando para mim assustados. Parece que nunca viram

isso”. Ana riu sem graça, dando a entender que concordava com aquela observação. Carlos, então, voltou a insistir com o seu questionamento e perguntou, por duas vezes, se restava alguma dúvida. Ana, literalmente, não se moveu na cadeira.

Depois disso, Carlos continuou no quadro e Ana prestava atenção, quando encostou a cabeça nas mãos e acompanhou a aula com um olhar ressabiado. Durante uma pausa, ela conversou com Ester e disse que estava com dificuldades com aquele conteúdo. A colega falou para ela que o problema é que ela não estava pensando. Ana, então, respondeu que estava preocupada.

Ana bateu uma mão na outra demonstrando muita impaciência. Ela, então, ficou mirando o quadro com um olhar desconfiado. Carlos pediu, então, que fizessem um exercício. Ana balançou a cabeça negativamente e olhou de lado para mim. Abriu seu caderno de forma despretensiosa, mas começou a escrever. Ela colocou as mãos na testa, numa posição de quem estava pensando, mas não escreveu quase nada. Fiquei com a impressão que ela estava dissimulando que realizava a tarefa, quando na verdade não estava.

Mas, ao mesmo tempo, ela copiava todas as respostas dadas pelo educador. Feito isso, ele perguntou aos educandos se eles entenderam como se resolviam aqueles exercícios. Ana olhou para os lados, mas não se manifestou. Mais uma vez, demonstrou estar inquieta, respirou fundo, mordeu os lábios e seu olhar se perdeu na folha, como se tentasse obter algum indício que a ajudasse a entender as atividades.

Carlos corrigiu outros exercícios no quadro e Ana apenas copiava as respostas. Quando Ester terminou as atividades que estavam no quadro, se dirigiu para a carteira de Ana e começou a explicar-lhe os exercícios. No segundo exercício, ajudou-a novamente, mas, nessa hora, Ana deu sinais de que, depois da explicação da colega, teria entendido o processo de realização da atividade e começou a fazer os exercícios autonomamente.

3.4 Interações entre as educandas e colegas

Ainda, dentro da lógica das interações no processo pedagógico, as mesmas acontecem entre os educandos e seus pares, sejam eles homens ou mulheres. Com certeza, existem inúmeras possibilidades reflexivas, sobremaneira se a opção fosse por uma análise sob o prisma das diferenças de gênero, ou outra (étnico-raciais, de pertencimento religioso, de opção sexual, por exemplo), mas esse não foi um ponto considerado para esta investigação. Dessa forma, as interações foram pensadas apenas sob os aspectos das

relações formais, estabelecidas entre sujeitos educandos, inseridos em um processo pedagógico, sem considerar tais variantes.

Um primeiro episódio, que despertou minha atenção, estava relacionado à possibilidade da construção de vínculos importantes entre as pessoas. Ana disse que não tinha problema com nenhum colega, pois conhecia a todos e conversava com eles. Disse que isso era decorrente do fato de ser muito comunicativa. Considerava seu relacionamento

muito bom. Conheço, a maioria eu conheço. Conheço. Converso. Sou, sou muito comunicativa, faço amizade muito rápido. Muitos aqui, uns já é vizinho meu, mora na minha rua, outros mora na rua de cima. A maioria eu conheço.

Ela relatava da chance de fazer amizades, de coincidências do cotidiano e da importância do espaço escolar para as pessoas.

Para mim foi muito marcante. Porque eu fiz muita amizade aqui, encontrei com a Camila no ônibus, lá no dia da excursão, nem sabia que ela conhecia o meu esposo. Os dois foi amigo de infância, para mim, nó, foi bom demais. O horário do recreio ajudava nisso, tudo.

Ester disse que

[tenho] bom o relacionamento com meus colegas. Não são com todos, porque nem todos eu tenho intimidade. Alguns eu nem sei o nome mesmo. Mas assim, com todo mundo que eu convivo eu me identifico. Com uns eu identifico mais, com outros eu só cumprimento, com outros eu só olho assim, mas eu tenho ótimo relacionamento com todo mundo.

Reconheceu que gostava muito das colegas mulheres e que isso tinha relação com o fato de brincarem muito e comparou essa relação com a de uma família.

Ah. Eu gosto das minhas colegas. Nó. Eu adoro elas! [...] Porque assim, todo mundo é de muita zuação... [risos] Nó, as menina só pensa bobeira. Jesus toma conta. Acho que por ser assim, todo mundo adulto já... Nó... Qualquer coisa é motivo só de pensar em bobeira. Jesus. Eu falo assim.. Gente, parece assim que a gente tá assim todo mundo em família. Na zuação só. Eu gosto muito da escola.

Letícia reconheceu que tinha um bom relacionamento com todos, mas admitiu que, como em toda relação, às vezes havia discussões.

Ah, eu tenho um relacionamento bom com eles, né! São pessoas, cada um com a sua mentalidade adulta, pensamentos muito diferentes uns dos outros, né! Às vezes eu... tem uma divergenciazinha entre eles aí, mas eu não me envolvo não, sabe? Eu fico mais na minha. [...] Ah, uns debate que surge dentro da sala, a respeito de alguma matéria, de alguma coisa. Às vezes incomoda, porque atrapalha a aula. Mas de eu me envolver e brigar, e entrar na discussão, na briga, eu não me envolvo muito não. Mas são pessoas boas, pessoas trabalhadeiras.

Reforçou o que Ana disse acerca de conhecer novas pessoas. Disse que ela não conhecia grande parte das pessoas, mas que a convivência na escola a ajudou a criar laços.

A maioria eu não conhecia. Moram no bairro mais tempo que eu ainda, fui conhecer aqui na escola, né! Igual eu te falei, que eu moro aqui há muitos anos e não tinha contato assim com as pessoas, né! E agora eu tenho. Converso, a gente brinca. Quando vai nessas excursões que o Carlos

promove aí a gente tira foto junto, sabe? Já tem até um álbum aí pra revelar. [risos] É importante, é bacana.

Como a entrevista coletiva foi realizada no ano seguinte ao período de observação, Letícia não concluiu o Ensino Fundamental e havia permanecido na escola, já que abandonara os estudos no segundo semestre. Dessa forma, ela construiu uma relação boa com as colegas e sentia falta delas. Ela disse que

ficou ruim, sabe. Cheguei na sala todo mundo diferente, tem umas mulher mais assim da minha idade, mas... num sei se eu prestei atenção errado, porque também não prestei atenção direito, né! Mas parece que tem mais é gente mais nova na sala, sei lá, uma conversação. E a menina ri, e outro fala uma bobeira e fala palavrão. Ah nem, nó! Tô meio esgotada com adolescente, tô sem paciência Olavo. E ano passado tava mais bacana a turma, sabe, era mais gente. Era mais gente.

Miriam demonstrou ser introvertida e seletiva quando o tema era os relacionamentos dentro da sala de aula. Avaliou que, de modo geral, seus relacionamentos eram bons, mas mantinha um pouco de sua privacidade, restringindo o grupo com o qual conversava.

Ah, eu acho que... Bom, muito bom, porque todos são pessoas legais, né! E tem assim a gente senta mais próximo, a gente conversa, são pessoas amigas. Não sei o nome de todos, não conheço todos. [...] que eu acho que... É até bom assim pra... se reservar mais, eu acho. M: Olha eu acho que idosos. Idosos. Eu acho que eu tenho assim uma certa... [mas converso] dentro da sala assim mais com pessoas mais ou menos da minha idade, que na nossa sala eu acho que não tem assim idosos.

Falava ainda que, com os jovens, sobretudo os homens, apenas cumprimentava-os, já que, em sua avaliação, não tinha assunto para uma conversa com eles.

Converso mais ou menos. Ah, mais ou menos assim... A gente conversa assim, digamos que entre aspas, né, oi, tudo bom, tudo bom. Num tem assim... assunto.

Outro fator importante na relação com o outro na sala de aula dizia respeito às necessidades que surgiam no processo de aprendizagem. Dessa forma, trabalho em grupo, pedidos de ajuda ao colega e oferecimento de um auxílio a eles eram situações que ocorriam, a todo o momento, nesse espaço.

Assim, procurei perceber como era esse comportamento por parte das educandas observadas, bem com o que pensavam a respeito disso. Miriam sempre participou dos trabalhos em grupo e sempre se reunia com os colegas que estavam mais próximos do seu lugar. Nunca demonstrou dificuldade como essa estratégia e lembrou-se de que

teve uns meses atrás ai, que a gente fez um trabalho em grupo assim, tipo... A gente tinha que fazer uma redação, né e tal, eu tinha que ir lá na frente falar e tal, e ai os colega lá não quis, ninguém quis, né! Então eu falei com ele, um rapazinho que saiu também, né! Aquele rapaz saiu da escola. Então a gente foi nós dois lá pra falar alguma coisa, né! A gente com vergonha, que a gente não sabe se expressar direito as coisas, né! E, mais, eu acho que eu não tenho tanta dificuldade.

Em relação à ajuda que os educandos sempre buscam junto aos colegas, da mesma forma que ofereciam auxílio, Miriam se mostrou mais resistente. Disse que

se me pedirem ajuda e eu souber, eu... Ah se não me pedir eu já fico assim, meio sem jeito de me oferecer. [...] Não porque eu tenho medo do “não”, assim... Da pessoa chegar ni você e falar não. Acho que eu vou lá no chão assim se eu... Porque já aconteceu comigo, sabe, deu querer ajudar e a pessoa falar não comigo, eu fiquei toda sem jeito. [...] Se eu precisar eu peço. Eu peço. Sem problema. O que tiver por perto. Eu pedi pra me ajudar eu fico grata ainda.

Ela mostrava ser muito reservada, com dificuldades de se expressar livremente diante dos colegas. Em sua opinião, essa era uma característica que herdou da sua família e dos modos conservadores do interior do estado. Assim, disse que esse modo de agir

talvez seja pela criação, né! A forma que eu fui criada, né! E de uma certa forma, as pessoas que vem do interior, eles tem um... É assim... Foram educado de uma maneira diferente das pessoas da cidade, né! Então, às vezes a gente ainda é um pouco careta, né! Eu to com 33 anos, mas eu me sinto com 60, talvez.

Completou falando que sabia reconhecer quando um colega estava em dificuldades com determinado conteúdo, pois, segundo ela, bastava observar.

Ah a gente observa que a pessoa fica meia perdida assim, sem saber o que fazer, né! Ah fica assim... Olha... Talvez faz, apaga de novo, igual eu mesma faço sempre, né!

Ester também era seletiva na hora de escolher com quem fazia os trabalhos em grupo. Suas escolhas tinham uma forte relação com a intimidade que tinha com as pessoas.

Eu não faço com todos não. Eu sempre trabalho com um grupo específico. Porque assim, eu já me especifiquei logo... Vem pro nosso grupo? Aí eu falo assim, tá bom. Aí eu já tô indo. Porque justamente por eu não ter tanta afinidade com outro, às vezes tanta intimidade com outro. Às vezes também a gente montando um grupo, às vezes são de 3 pessoas, às vezes são de de 4 pessoas. Aí geralmente as pessoas que tão mais perto de mim que eu já junto. Já juntei com outras pessoas também que eu não tenho assim tanto convívio, intimidade assim e fiz trabalhos com eles. Independente de ser aqueles que eu tava muito ligada.

De forma parecida com o comportamento de Miriam, ela também relutou quando se tratou de pedir a ajuda aos colegas, mas sempre se ofereceu para ajudá-los.

Pedir ajuda eu não peço não. Às vezes até eu ajudo eles a responder alguma coisa. Agora quando eu não tenho... Eu tenho uma certa dificuldade ou dúvida, eu já vou direto no professor, sabe? Eu falo assim, pra mim tirar a dúvida. Se tá certo, se tá errado. E quando tá certo, aí eu falo assim, aí eu vou ajudar quem tá do meu lado também que eu aprendi. Aí eu ajudo meu colega.

Letícia participava de todas as atividades em grupo, mas não tinha muita chance de escolher com quem iria trabalhar. Isso porque

eu sempre chego mais tarde, né! Aí quando eu chego o grupo já tá formado. Aí o grupo que me cabe eu sento nele e participo. Sem problemas. Não faço assim ‘acepção’ [sic] de ninguém.

Ela conversava com os colegas, mesmo durante as aulas, quando tinha necessidade, principalmente por chegar tarde e, às vezes, ter que faltar à aula. Mas, também, ajudava os colegas quando eles precisavam, desde que pedissem.

Uma vez ou outra, quando eu preciso perguntar alguma coisa, né! Alguma coisa que eu num vim no dia e num peguei. Eu pergunto mais ou menos. Ou alguém colega discute, né! Quer discutir o assunto. E fala, mas ó eu aprendi assim, assado. Aí eu falo, eu também aprendi. Mas quando eu vejo que to para mais, falando muito e a aula tá passando aí eu desvio o assunto e continuo prestando atenção, né! [também] Ajudo. Ah, muitas vezes eu espero pedir, né! Que eu não sei, tem pessoas de todo jeito, umas tá mais por dentro da matéria, outras não, né! Aí eu espero pedir.

Ana sempre procurava trabalhar como o mesmo grupo, com Ester e outra amiga. Mas considerava que podia mudar.

É, sempre são os mesmos. É sempre as mesmas. Eu ainda não mudei não mas posso olhar isso, né! Tá mudando, fazendo atividade com outras pessoa. Mas às vezes poderia. Mas faz sentido, às vezes faz.. É, pode ser bom também. Mudar, não ficar só no grupo. Não é? Porque a gente se relaciona melhor, as meninas já tem... Eu vejo as menina direto. Por isso.

Ela admitia conversar muito durante as aulas, afirmando que, em sua opinião, não deveria fazer isso. Mas disse que tal ação acontecia quando a aula, em sua avaliação, não estava interessante. Ela, ainda, pedia ajuda aos colegas quando necessitava, mas mesmo percebendo um colega com dificuldades, só prestava ajuda a ele, se ele pedisse. Disse que notava quando alguém faltava muito às aulas. Então ela procurava saber o que, porventura, estava acontecendo.

Às vezes eu costumo ligar. Igual a colega ficou quase um mês sem vir, eu costumo ligar que eu tenho do telefone celular das meninas quase toda da sala. Aí eu ligo pra elas quando elas não tá vindo, eu ligo pra poder saber que que tá acontecendo, se tá passando mal. Os meninos não, os meninos só alguns que eu conheço. Mas não tenho o telefone deles. Ligo pra saber, só alguns. [eu me preocupo] Porque são meus amigos, né! Tão ali na sala, todo mundo ali. Eu me preocupo muito quando falta de aula, alguma coisa, tá sumido, eu me preocupo.

É fato que toda relação pode ter momentos de instabilidade. Para Letícia, existiam momentos de discordâncias nas relações entre os estudantes, que, muitas vezes, geravam conflitos. Ela explicitou um dessas situações que poderiam gerar discussões entre os colegas de sala e que a incomodava muito.

Única coisa que me incomoda em sala de aula é que às vezes a gente quer pegar as matérias, né! Aí eu tenho uma mente e o colega tem outra. Aí o professor tá ali, esforçando pra passar, as pessoa não quer aprender porque acha difícil, aí não quer, não quer e não deixa a gente também aprender. Sabe? Todo mundo adulto, não tem criança na sala. E assim, começa aquela falação, umas coisa boba, desviando a atenção da aula, sabe? A gente trabalha o dia inteiro, chega muito cansada, faz um esforço danado pra vim. Chega aqui, meia dúzia de colega que acha que não consegue pegar, nem sabe se vai aprender a matéria, né! Todo mundo tá aqui aprendendo. Quantos anos eu parei de estudar? Nem sei mais. Aí os colega num quer e não deixa a gente aprender também. Acaba atrapalhando a concentração do professor, a

nossa, né! Aí isso aí eu não gosto, gera umas discussão boba dentro da sala de aula. Tem coisa que num é nem da escola, é educação mesmo das pessoas, que não tem, né!

Além das interações que ocorriam dentro da sala de aula, existe as que aconteciam dentro da escola, mas fora da sala de aula, sobremaneira no horário da merenda, quando havia a oportunidade dos colegas se reunirem. Ana, Ester e Letícia foram unânimes em dizer da importância de estarem juntos na cantina, onde podiam conversar. Conforme Ana,

ali nós reuníamos todos, as salas, né. Mas ali era um lugar que a gente, no cantinho da gente merendava e a gente conversava com cada um, às vezes da sala, porque chegava todo mundo junto para merendar.

Percebe-se que a questão da proximidade com o outro surgia, novamente, na fala das educandas. Nesse caso, aparecia a chance de se juntarem aos colegas de outras salas, além de ser um tempo onde a conversa era livre, sem as exigências da formalidade da sala de aula.

O comportamento delas diferia em parte dos jovens estudantes. Esses últimos pensam a escola enquanto possibilidade de socialização, dando a ela o mesmo peso que a aprendizagem. Por outro modo, os adultos entendem essa possibilidade mais como uma oportunidade, a qual pode ser aproveitada, mas o objetivo primeiro deles na escola é “aprender para ascender na vida”.

Essa pode ser uma das razões da existência de discordâncias com o comportamento juvenil, como já discutido neste trabalho. Já que os jovens

preferem a escola, mesmo que sua frequência se restrinja, muitas vezes, aos espaços dos corredores e do pátio. Marcados por um cotidiano denso de relações conflituosas com o trabalho, com a família, esses jovens transformam o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, a brincadeira, o encontro com os amigos. Esses espaços são recriados nos interstícios da organização escolar, entre uma aula e outra, nas ausências dos professores. [...] a escola passa a ter uma importância como espaço do encontro e encontro com pessoas com as quais mantêm uma relação diferente do que na família e no trabalho. A rua para alguns e a escola para todos é o lugar privilegiado para estabelecerem relações sociais mais amplas, o que pode contribuir na formação da sua identidade. (MARQUES, 1997, p. 73)

Encerradas, então, a exposição das questões inerentes à forma que a corporeidade aparecia no cotidiano da escola, passarei a discutir os fatos relacionados à mulher estudante, no caso as educandas sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – CORPOREIDADE E GÊNERO: AS IMPLICAÇÕES DE SER MULHER E ESTUDANTE

O quarto o capítulo mantém a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, tendo como foco as entrevistas individuais com as educandas. Buscarei mostrar como são os comportamentos delas, entendidos sob a luz da corporeidade, e os sentidos atribuídos por elas ao corpo frente a distintas situações. Mostrarei, a partir daí, a existência, ou não, de uma relação de motivação para a aprendizagem diante dessas situações, por esse público feminino. Discutirei, também, alguns fatores inerentes à relação da mulher com sua família e sua casa. Para isso, utilizarei de três aspectos vivenciados pelas mulheres: a maternidade, a família e o trabalho doméstico.

Na sequência, as análises se darão em torno das circunstâncias consequentes do mundo social, ou seja, das questões advindas das situações que ocorrem no âmbito externo ao seio familiar, buscando perceber se neste espaço existem fatores que colaboram para o processo de mobilização para a relação com saber. Também procurarei analisar os comportamentos e sentidos da corporeidade, para situações externas ao convívio familiar, que por sua vez, de alguma forma, podem intervir no processo de escolarização. Considerarei, como espaços externos à família das educandas, o ambiente do trabalho e o espaço urbano, entendendo esse como os espaços da cidade ocupados pelos cidadãos.

Aqui se torna essencial concordar com o pensamento de Bernard Charlot, quando ele diz que

tornamo-nos alguém através das relações que mantemos com os outros. Esses outros são fontes e objectos de desejos, eles definem normas, instauram limites, atribuem missões, de modo que o saber e a aprendizagem se tornam suportes de pedidos, exigências, pressões, funcionam como presentes, sinais de pertença, de reconhecimento, etc. Concretamente, esses outros, são os pais, os irmãos e irmãs, os amigos, os namorados, os professores, os vizinhos, etc. e até mesmo esses outros virtuais que serão os futuros filhos. Mas é antes de mais na família que o indivíduo se constrói e aprende a desejar; e é a família que pode ser colocada em correlação estatística com o nível de aproveitamento escolar. É preciso, pois, analisar com mais pormenor o que se passou e o que se passa nas famílias dos alunos de liceu profissional – pelo menos, o que os alunos entendem e dizem a esse respeito. (CHARLOT, 2009, p.207)

4.1 Maternidade

Não é intuito aqui discutir as desigualdades que existem entre os homens e as mulheres, nem tampouco discorrer sobre o lugar da maternidade nas lutas feministas. Se ela é vista

como um símbolo de realização, de opressão ou de poder das mulheres, não faz parte dessa pesquisa. Cabe aqui buscar a compreensão de como e em qual medida esse aspecto interfere, ou não, na mobilização para as aprendizagens daquelas que são mães e estudantes da EJA.

Ainda sem ser o determinismo biológico uma de suas características, a maternidade faz parte da vida das mulheres, mesmo quando não ocorre. Como nos disse Perrot (2008, p.68-69), ela é um estado e um momento e sua duração é por toda a vida. Segundo ela, a maternidade é o grande caso das mulheres e, ao apresentar uma realidade multiforme, torna-se a própria fonte de sua identidade, aquilo que fundamenta uma diferença reconhecida socialmente. A função de ser mãe é um verdadeiro pilar da sociedade e um fato social.

Mas como é ser mulher, mãe, trabalhadora e estudante? Os caminhos percorridos e os que virão pela frente, para aquelas que resolveram voltar para os estudos, apresentam inúmeros fatores que intervêm nessa situação múltipla. Estar na escola e cuidar dos filhos, fossem eles crianças ou não, foi um obstáculo para que as educandas se mobilizassem para a aprendizagem?

Como já relatado na trajetória escolar das educandas, a maternidade foi a maior causa do afastamento da escola por todas elas. Em períodos e lugares diferentes, em situações diferenciadas, em número de vezes distintas, o abandono da escola foi consequência de terem se tornado mães. Só isso já nos coloca no cerne da nossa busca, pois relaciona intimamente a maternidade com a escolarização.

Assim, perguntei para as educandas de que maneira os filhos interferiam no movimento inverso, ou seja, no retorno delas para a escola. Letícia respondeu:

Com a escola eu não tenho problema, eu tenho problema... to tendo muito problema em casa. Sabe? Muito problema mesmo em casa e muitas vezes problema até sério. E eu já chego do serviço muito cansada, eu esforço pra vim, mas devido a situação que às vezes meus filho tá nela eu não to conseguindo vim assim, assiduamente, sabe? [...]se eu viesse eu não ia conseguir me concentrar na sala de aula, né! De repente se meu celular toca dentro da sala, eu vejo que é de um filho meu, de um parente, perigoso até dar um infarto de susto dentro da sala, sabe? A situação lá em casa anda muito pesada, tendeu? E eu to fazendo o que eu posso, né!

A preocupação de ser mãe, de saber o que os filhos estavam fazendo enquanto ela estava fora de casa, do que estava acontecendo com eles, se eles se envolveram em alguma situação-problema faziam parte da vida da estudante, quando vinha para a escola. Ela não se desligava do mundo dos filhos e ficava conectada a eles pelo telefone, esperando, a todo o momento, uma notícia, antevendo algo desagradável, ou ruim.

Retomando a ideia de Merleau-Ponty de experiência incorporada, o que Letícia nos mostra é que ela trazia consigo aprendizagens anteriores, as quais, mesmo distante dos filhos, estavam marcadas no seu corpo e deixava-a preocupada. Isso refletia no seu comportamento dentro da sala, tirando-lhe a concentração e sem condições ideais para estar na escola e aprender.

Mais especificamente, perguntei para elas qual o papel dos filhos no processo de aprendizagem, como eles interferiam, influenciavam, ou contribuía para que isso ocorresse. Ester mencionou acreditar que eles eram importantes agentes no processo de motivação para que ela viesse para a escola. Explicou que

no meu caso assim, os meus filhos num atrapalha não. Eu estudo também pra mim tentar dar um futuro melhor pro meus filho e também assim, para eles ter em que se espelhar depois. Entendeu? Pra tipo assim, não ser desmotivado. Tem aquele ditado que filho de peixe, peixinho é. Não existe nada disso. Todo mundo é aquilo que quer. Que às vezes tem muitos aí que os pais são isso ou aquilo e os filhos são totalmente o contrário. Mas assim, o que eu procuro fazer é passar uma imagem diferente pra eles, pra tipo assim, o amanhã que eu não sei, cabe a ele, o futuro depende deles, né, e à vontade de Deus, pra, como se diz, depois se não for ninguém na vida, não falar assim, mas também não tive perspectiva nenhuma de vida porque meu pai e minha mãe não foi ninguém. Que aí, não tem como eles mim falar, porque eles é vão sentir envergonhado, eu sou isso, mas meu pai e minha mãe é totalmente ao contrário disso que eu sou, entendeu? Porque muita das vezes os filhos da gente trilha caminhos que a gente, que não é o que os pais gostaria que os filhos trilhasse. Entendeu?

Chamo a atenção para a fala de Ester, pois ela explicitou que os filhos eram um fator mobilizador. Afirmou, claramente, qual era o aspecto que a mobilizava para a aprendizagem: o fato de se tornar um “exemplo” para seus filhos. Por outro lado, reafirma a escolha por um futuro melhor para a família.

Letícia, pensando como a colega, disse ter razões pessoais para pensar que os filhos não agiam como motivadores. Em sua cabeça, eles não eram motivadores, pois

meus meninos me dá tanta dor de cabeça, que é eles que me desmotivam de vim pra escola. [...] Eles me dão muito trabalho, sabe. Eles não têm consciência de falar, nó, minha mãe já fez tanto pela gente, né, vou dar um tempo pra cabeça dela. Sabe, chega lá e vê que já fiz a janta, já lavei roupa, já fiz, já fiz aquilo, tô arrumada pra subir pra escola. Ah mãe, vou ali assim, assim, cê olha esse menino aqui, cê faz isso, cê faz isso, num sei o que, num sei o que e sai. Entendeu? Não quer saber se eu também tenho meus compromissos, ou tenho minhas coisas pra fazer não, sabe. Isso me deixa chateada, ué. Porque eles deixam com uma menina de um ano e pouco chorando na minha cabeça, né. Minha neta tem um aninho, que a mãe foi embora e abandonou ela no bairro aí, ela tava mamando de um de outro. E tem um outro, pequeno, que é filho da mulher do meu menino. Eles não me dá tempo de respirar não.

Ou seja, Letícia estava mobilizada para a aprendizagem, mesmo depois de dar conta dos afazeres domésticos, se preparava para ir para a escola. Neste momento, os filhos atuavam como elementos que contribuía para que isso não ocorresse, visto que lhe

incumbiam de responsabilidades que seriam deles próprios. Surgia aí, em minha opinião, um conflito entre a pessoa mobilizada para a relação com o saber e com aquela que se sentia obrigada a cumprir o papel de chefe de família, zelando pelo bem estar de seus netos.

Miriam mencionou que não podia participar de algumas atividades da escola, principalmente as atividades externas, mesmo quando as mesmas ocorressem em lugar próximo ao da escola. Explicou que o fato de ser “mãe e pai” aumentava sua responsabilidade com as crianças.

Lá fora eu tenho dificuldade por causa das criança, porque eu sou mãe e pai ao mesmo tempo, né! Então meus filhos dependem muito de mim. Então algumas coisas, né! Sair, assim e tal, eu não posso, né! Mas o que tá relacionado aqui dentro, na sala e tal, o que eu puder fazer eu...

Mencionou que se ausentava muito da aula, e uma das razões se dava pela necessidade do cuidado com os filhos.

Por causa do meu trabalho, porque, por exemplo, o salário é o sustento dos meus filhos, né! Aí se eu deixar de trabalhar e vim pra escola, pode faltar algo pros meus filhos lá, né! Material, por exemplo. Aí eu fico entre a cruz e a espada. Entre eu aprender, né, vim pra escola, e entre eu trabalhar lá e ganhar dinheiro pra sustentar os filhos, entendeu? Então é muito difícil.

Miriam apresenta situação semelhante à de Letícia, onde o papel de chefe da família trazia dificuldades para que o aprender se concretizasse. Digo, então, que, a partir dos relatos apresentados, é possível perceber que a maternidade, em menor ou maior grau interferiu na dinâmica escolar das mães estudantes. Em alguns casos, por exemplo, causava afastamento das atividades escolares, pois o cuidado com os filhos e as condições para a manutenção da casa eram questões prioritárias para algumas delas.

4.2 Família

A família, muitas vezes, pode ser um grande aliado ou o grande desafio no retorno à vida na escolar, para os educandos da EJA. Santos (2003), em um estudo realizado em Belo Horizonte, que buscava entender os impactos de uma escolarização tardia na vida das pessoas, mostrou que dentre os obstáculos enfrentados para voltar à escola, a família é um que atinge diretamente as pessoas, independentemente do gênero. Contudo, as dificuldades que as mulheres, principalmente as mulheres adultas, enfrentam, me parecem maiores do que aquelas enfrentadas pelos homens.

Santos (2003, p. 30) percebeu a reação negativa dos familiares dos estudantes, quando da retomada dos estudos. Uma das mulheres entrevistadas enfrentou uma “barra” muito

grande, já que o marido lhe disse que a abandonaria, pois ele achava que ela era muito ambiciosa, visto que tinha em mente, pelos estudos, alcançar melhores condições de vida e de trabalho.

Além disso,

como se não bastasse a necessidade de enfrentar o marido, chegando a pôr em xeque seu casamento, ela também teve que enfrentar a reação negativa de outros familiares, para os quais não fazia sentido sua busca por uma melhor formação escolar, uma vez que seu tempo para já havia passado. (SANTOS, 2003, p. 30)

A mesma pesquisa apontou que a situação de dificuldade com os homens não era diferente e houve a citação de um exemplo no qual um educando enfrentou problemas conjugais ao retornar para a escola, pois sua esposa entendia que ele estava “aprontando alguma”, ou seja, estava diante de uma possível situação de adultério. Com os filhos também enfrentou situação difícil.

por razões diferentes daquelas que motivaram a reação negativa da esposa, colocaram-se senão contrários, no mínimo em posição de estranhamento, diante da decisão do pai. [...] eles não ficaram entusiasmados não, mas eu acho que até por eles estarem na adolescência, eles acharam assim aquele negócio estranho. (SANTOS, 2003, p. 31)

Refletindo sobre os resultados dessa pesquisa, busquei perceber, nas educandas da pesquisa analisando parte de suas histórias de vida familiar, se haviam fatores no espaço da família que trouxeram contribuições, ou não, para a mobilização para a aprendizagem.

Ana começou a falar da sua família, da separação dos pais e de sua criação pela sua avó, em função da doença da mãe.

pai é separado da minha mãe. Então, conviveu conosco pouco tempo. Ele é vivo e tudo, mas... eu que fui criado pela minha vó e pela minha mãe. Meu pai não teve participação nenhuma não[na escola]. Teve muito pouco, quando minha mãe se separou, meu pai largou minha mãe, eu tinha, eu acho, que 4 anos de idade. A minha mãe, coitada, a minha mãe tem problema de cabeça, né. [...] Agora ela tá sossegada, que... tomando os remédios dela. Agora tá mais sossegada. Minha vó praticamente, que me criou foi minha vó. Minha vó que participava de reunião. Minha vó que participou de minha infância. Cobrava. Nó. Tentava dar o de melhor, passar pra gente o de melhor. Batia, xingava, corrigia, dava corretivo na hora que precisava. Foi tudo, mãe, pai. Foi tudo.

Letícia contou que abandonou a escola no ano anterior, em função de sua mãe ter ficado doente e ela ser, na época, quem tomava conta dela. Posteriormente sua mãe veio a falecer.

Ah, tô sem motivação, estou desanimada, não tô conseguindo entender, não tô conseguindo assimilar as coisa, sabe! Igual ano passado, tudo que, e olha que eu tinha anos que eu não estudava, e ano passado eu voltei e assim... tudo

que o Carlos passava, Português, Matemática, Geografia, qualquer coisa que passasse eu conseguia assimilar numa boa, né Ester? Minha cabeça tava super boa. Deu das férias pra lá, né, do mês de julho, férias pra lá, acabou, aí bagunçou tudo. Aí agora não consigo assimilar as coisas, sabe. [...] Antigamente eu tinha mais alegria de viver, tinha mais entusiasmo, acreditava mais na vida, sabe Olavo. Eu tinha assim esperança de lutar e chegar, vencer, agora eu não tenho mais esperança, muita expectativa de nada não. Pra te ser sincera.

Ao perguntá-la sobre as razões de estar dessa maneira, ela preferiu não responder. Logo depois, confidenciou que, além da morte da mãe, um dos seus filhos havia sido preso, após assaltar um ônibus.

Eu queria continuar Olavo, sabe, vir na aula, só que é tanta coisa, é uma paulada atrás da outra, ocê nem levantou de uma e cê já toma outra, cê cai de novo, aí né... eu tô andando rastejando já.

As colegas, apresentando desejo de ajudá-la, falaram que a escola era um ótimo espaço para que ela passasse o tempo e, concomitantemente, investisse no seu próprio futuro.

Ana advertiu que

na escola ela vai abrir mais a mente dela, ela vai ocupar a mente dela com alguma coisa. Não foi o que te falei Letícia? [...] Ela vai sabe, motiv... eu falei com ela, motivação ela vai encontrar aqui. Vir estudar, ficar em casa preocupada, pensando, eu falei isso com ela. Essa semana mesmo eu falei isso com ela. Pra ela buscar força e vir. [Dirige-se a ela e completa] Mas vem boba, vem procê com a gente conseguir uma coisa melhor.

Letícia não chegou a conhecer o seu pai. Sua história de vida, segundo relatou, foi muito sofrida e não diferia da de muitas famílias no nosso país, nas quais a ausência paterna se dava. Em parte, seu relato teve pontos comuns com o que Ana contou, sobre ser criada pela avó.

Diz a minha vó que quando a minha mãe tava grávida o meu pai morreu. Quando ela tava me esperando, né, que eu sou filha única. Aí diz que meu pai morreu com tumor no estômago, então eu não tenho, eu não sei o nome dele, eu não tenho o nome dele nos meus documentos, certidão, nada. Só o da minha mãe. E a minha mãe a vida inteira, a minha mãe trabalhou fora. Aí quem me criou foi a minha vó, só que a minha vó tem doze filhos e cuidava dum punhado de netos. Né. Então eu fui criada assim, meus primos tudo tinha pai e mãe e eu não tinha nem pai... num tinha nem mãe. Porque a minha mãe morava em outra cidade, do serviço dela. Aí fui crescendo a reveria [sic] aí, tendo só minha vó como espelho.

Ela continuou falando sobre sua vida, de suas experiências e como era a relação dela e de sua avó com sua vida escolar.

Ela me acompanhava muito pouco na escola, muito pouco. Porque ela já era bem de idade, sabe, ela não tinha condição..., [...] Aí eu fui criada me virando eu mesmo, sozinha. O que eu aprendi eu aprendi eu mesma, sabe, quando eu virei mocinha e precisei usar absorvente, eu mesma aprendi usar, sabe. Eu mesmo trabalhei para comprar meu absorvente, sabe, olhei menino dos outro, limpei janela pros outros, e assim ia. Sempre me virei.

Ester, que passou parte de sua infância na zona rural contou, também, da sua vida e da sua relação com a escola.

Oh, a minha vida assim, eu... eu... de cidade do interior, né, então assim, eu nasci em roça mesmo, fui criada mais na roça. Aí quando chegou a época de estudar, como meu aniversário é no mês de abril, eu só podia entrar na escola com 8 anos, aí quando eu entrei na escola eu já tinha 8 anos e minha irmã na época só tinha três anos, eu só tenho uma irmã também. Aí meu pai e minha mãe, a vida muito difícil na roça, porque eles trabalhava na lavoura e tudo, minha mãe teve que... deixar eu com a minha tia pra mim estudar. Só tinha escola na cidade. Eu estudava na cidade, morava com minha tia e minha mãe e meu pai ficou na roça continuando trabalhando, morando lá. Então assim, eu fui criado uns tempo com uma tia, outro tempo com outra. E assim ia, minha infância foi toda assim. Isso dá até os 13 anos de idade, que aí minha irmã, onze anos, é, treze anos de idade, que aí minha irmã veio pra cidade, que aí minha mãe vem embora definitivamente pra cidade e meu pai continuou na roça. Então assim, a minha infância mesmo, minha vida foi muito assim sofrida, trabalhando mesmo, porque quem vive de favor na casa dos outro....

O acompanhamento escolar, então, era feito pelas tias.

Uai, como se diz, matriculou lá, ia estudando, só chegava via o caderno, é isso mesmo, não tive que se virar. Minhas tia é que olhava as coisas, às vezes ficava com uma minha tia, outra vez na casa de... que era ela minha assim... era seis meses na casa de um... mas não tinha preocupação com os estudos. Como se diz, não é minha filha mesmo, ah eu tô olhando, né, o pai e a mãe dela continua lá na roça, eu não tô fazendo mais que minha obrigação. Então assim, eu não tinha aquelas pessoas de levar na escola, acompanhar minha vida, como é que foi seu dia, como é que foi isso, como é que foi aquilo. Eu nunca tive isso. Infância minha pra mim eu não tive, porque minha vida foi trabalhar mesmo, porque eu fui criado mais pela casa dos outro.

Seu depoimento me leva a refletir sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes da zona rural e da realidade encontrada em muitas cidades do interior do país. Como é possível mobilizar-se para a relação como saber se a

realidade dos municípios de pequeno porte contrasta bastante com a dos centros urbanos: em geral são comunidades que possuem vínculos mais orgânicos entre família e escola; há poucos recursos profissionais, culturais e econômicos disponíveis; os ritos e tradições culturais estão ainda presentes no cotidiano. (LOMONACO, 2002)

Letícia também falou de suas condições para ela ir à escola.

Eu tinha um dia, sabe o que a gente fez, a gente não tinha chinelo não né, nem chinelo nem tênis. Hoje em dia a escola dá, né Olavo. Tava falando isso com a minha filha lá em casa. Aí eu e minha prima tava, o moço que tinha uma loja lá na pracinha, deu pra nós uma havaiana daquele azulzinho, azul e branco, aqueles feiinho, mais feinho. Aí menina, eu calcei um pé da havaiana, minha prima calçou o outro, pra nós ir pra escola. Subiu um pé descalço e um pé de havaiana. Aí chegou na escola, as menina riquinha, tinha uma menina, ali o pessoal ali, muita gente é, né! Aí, as menina mais riquinha começou a rir da gente. Eu tirei o chinelo, mandei na cabeça da menina, me deu uma crise de choro. Sabe. E eu tinha um ciúme de uma menininha lá, uma tal ..., acho que o pai dela era até negócio de vereador, num sei, ela morava perto do Horto, lá embaixo, indo pro meio do mato lá embaixo. Aí a mãe dela levava ela na escola todo dia a mulher levava ela na escola, e levava a merendeira com maçã, gente, eu achava maçã a coisa mais fina do mundo, Olavo! Sério, batia o olho na maçã da menina, a boca chegava a sair água, por causa da maçã.

Ester concordou com a colega e disse que

a minha infância foi assim também, como eu fui criada em casa dos outro. Então assim, eu comia quando sobrava. Acontecia na casa da minha...., porque eu estudava de tarde, eu saía, tava fazendo um bolo, né. Aí fazia, comia, comia, comia, comia, eu comia os restos. O que sobrava era isso mesmo. Isso é muito revoltante.

Letícia prosseguiu dizendo:

Sabe o que minha vó fez? Ela matriculou um punhado de nós de manhã e o resto de tarde. Aí os que estudava de manhã, os de tarde vestia o uniforme, sabe, dividia o uniforme, pra usar de manhã e de tarde. Aí minha vó lavava aquela sacola de..., pacote de arroz, lavava o pacote de arroz, pendurava pra secar, punha dois caderninho, num tinha nem alcinha não. Só cortava as beiradas.

As falas das educandas mostraram que suas histórias de vida, no seio familiar, eram recheadas de contratempos e sem referenciais que pudessem lhes favorecer em suas vidas escolares. Percebe-se que não existe uma renúncia à escola. Na realidade quando

a escola aparece, ela é um bem, um valor inquestionável. Embora seja bastante claro que a escola é, sobretudo, um "passaporte para o futuro", ela é bastante valorizada (ainda que de modo genérico), e seus saberes são pouco relacionados ao cotidiano das crianças. Na maior parte dos textos, aprender na escola tem um caráter instrumental - é através dela que se pode ter uma "vida melhor". (LOMONACO, 2002)

4.3 Trabalho em casa - a terceira jornada

Pensar na escola, na possibilidade de retornar à carreira estudantil, e nela investir, eram fatos importantes na vida das educandas da EJA aqui tratadas. Não se pode desconsiderar que ainda, em nossa sociedade, a mulher ocupa, na maioria dos casos, o lugar da “dona de casa”, sendo, em tantas outras vezes, a responsável pela manutenção e cuidados com a casa. Investiguei se isso acontecia, também, na vida dessas mulheres e qual o peso disso no processo de aprendizagem.

Ester disse que o seu trabalho em casa era de grande monta, mas que

se tornou uma rotina de vida do cotidiano, pra mim, de segunda a segunda. Então, eu saio pro trabalho, eu já deixo um monte de coisa na minha casa já feita, chego do trabalho algumas coisas não dá pra fazer mesmo de noite, mas outras são, assim eu chamo aquilo de, pra mim aquilo já é como rotina. Então assim, eu levantar de manhã, fazer um café, deixar um mesa, aposto meus filhos, o que eles vão tomar de café, uma lancheira arrumada, essas coisas assim já deixar lá, chamar minha menina falar com ela que ela vai levar e de noite eu chegar revisando caderno, arrumando mochila, já colocando uniforme de novo, isso pra mim já é rotina de vida, então eu já nem comento mesmo não.

Ana disse ter uma rotina na lida com a casa.

É igual a Ester falou, é do cotidiano da gente mesmo, chegar do servi... deixar os uniformes dos meninos ajeitado, arrumar casa é mais no final de semana mesmo, porque dia de semana não dá. E tento fazer o possível, deixar o que posso deixar arrumado, o que eu puder deixar adiantado, o café dos meninos, tudinho, eu já deixo já adiantado também.

Prosseguiu com o relato de suas atividades:

Vou pro fogão fazer janta ué. Fazer janta, lavar vasilha, mexer com trem, mexer... Vida de dona de casa não para não. Chego, vou fazer janta, tomo banho e venho pra escola estudar. [depois] Pra cama. Vou direto pra cama. Tem meus menino, mas eu deito lá na cama lá e deixo minha menina tomando conta deles lá e apago.

Ela mencionou dividir parcela do cuidado dos filhos com a filha mais velha, Provavelmente ensinou a filha a fazer isso, pois extenuada por um dia de trabalho e de uma jornada noturna na escola, precisava descansar, mas, para isso, alguém precisava olhar as crianças.

Para Letícia, a situação era um pouco diferente, pois, como trabalhava fora a maior parte do dia,

quem cuidava de tudo lá em casa era minha mãe. Tudo era ela. O único trabalho que eu tinha à noite quando eu chegava do serviço, essas coisas, era o para casa da minha filha, o uniforme dela, era o cabelo, ou a minha filha tava passando mal levar pro hospital, essas coisas né. Agora a rotina da casa mesmo era por conta da minha mãe, só nos finais de semana, que aí eu dava uma faxina na casa, ajudava a passar uma roupa, essas coisas assim. Mas eu não tinha aquela responsabilidade... todo o dia eu chegar e lavar vasilha e fazer comida, lavar roupa, isso aquilo. A única obrigação que eu fazia lá em casa do serviço era só com a minha filha, que meus meninos já é tudo homem, né. No mais tudo da casa era minha mãe, que ela não trabalhava fora e eu sustentava a casa e ela cuidava das coisas pra mim.

Perguntadas se o trabalho em casa atrapalhava-as a estudar, Ana respondeu de imediato que não. Inicialmente, Ester mostrou-se ponderada.

Às vezes, às vezes, no meu caso, por exemplo assim, às vezes alguma coisa atrapalha, porque se eu tirar um tempo pra mim fazer, estudar, por exemplo, cheguei, mas tem uma matéria, eu sei que no serviço não e eu vou estudar, aí eu tenho uma coisa lá em casa pra fazer, aí o que que eu faço. Eu abro a mão do estudo e continuo a fazer a coisa de casa, porque assim, são coisas que ficam esperando por mim mesmo. Aí às vezes, até eu falo com meu esposo assim, nossa, mas porque você não fez. – Ah não, deixei pra você. – Então tá bom. Aí eu deixei a escola de um lado por causa das obrigações de casa. Mas assim... no outro dia já acumulou aquela coisa que era de hoje e mais outra coisa pro dia de amanhã, ainda. E assim vai.

Mas continuou dizendo que nem sempre essa era uma situação tranquila.

Ahhh. Às vezes eu quebro o pau. Ahhh, eu não conta não, eu sou uma só, eu não dou conta não, cês vão me matar, cês vão conseguiiiiiiiiir. [risos]. E o pior é que eu continuei fazendo. Ana me conhece quando eu chego lá em casa.

E falou da reação de sua família.

Quando o generalzinho aqui em casa chega. Aí eu falo assim, aí eles já fica assim: oh meu Deus, já devem ter pensado, nossa senhora chegou o general. Aí eu olho prum canto, não fez, beleza! Me aguarde! Vai perder isso. Ahhh, Ah, ah. Não deu, beleza. Aí meu marido... Não tem conversa! Eu tô tralhando pra te ajudar, agora já que você não pode me ajudar. Então também eu não vou ajudar.

Contou um fato ocorrido com ela e o marido no dia anterior, referindo-se ao episódio do marido ter perguntado a ela se tinha dinheiro.

- Pra quê? Me fala por que a causa do dinheiro que você quer meu!
- Oh Ester, quem vê você assim acha que eu sou o gigolô seu.
- Não, você não é meu gigolô, simplesmente eu tô sustentando um pouquinho a mais que você. Pra quê que cê quer o dinheiro?
- Pra mim comprar remédio.
- Aí eu, aqui, quem tá com a dor né você não é? Então passa na farmácia e compra.
- Ah, mas eu não tô com dinheiro não.
- Tem cartão de crédito não tem, não importa passa isso lá.
- Ah não vou comprar não.
- Então problema, morra pra lá. Mas não morra falando que eu te... [risos].

Ester não recebia, em casa, auxílio nos afazeres domésticos. Mesmo ela considerando que se os familiares ajudassem poderia ter um tempo maior disponível para os estudos, ela mesma apontou que não abriria mão daquilo que achava que já fazia parte de sua rotina: o trabalho doméstico.

Ao estimular Ester a contar um pouco mais do seu cotidiano, perguntei para ela o que fazia ao retornar para casa. Ela disse que

quando eu volto pra casa, assim quando eu chego lá em casa já.. tá... já deixei os menino.. é.. dei lanche, janta... Meu marido já deu janta pros menino, então quando eu chego eles já tão deitado aí sobra pra mim.. Aí vai assim, zumzumzum na cabeça aí eu falo: Pronto, basta, basta, basta! Num guento não. Aí eu dou um basta porque às vezes eu chego estressada. [...] Eu fico doida! Eu falei... Eu vou ficar doida, não guento mais.

Ela não sabia dizer se o que a fazia sentir-se mais cansada era o trabalho durante o dia, a escola ou, ainda, o trabalho doméstico, no retorno depois da escola.

Eu acho que é o que me cansa mais é... Assim, tudo cansa mas tipo assim... Acho por eu não trabalhar saindo direto, direto, direto, então assim, tudo sobra só pra mim. Aí eu chego em casa um problema já tá.. Pronto! Aquele zumzumzum de menino, o tempo todo falando. Faz isso. Ah não, eu tô cansada, trabalhei demais! Eu falo, meu filho, pelo amor de Deus, tira um pouquinho da carga da sua mãe porque é assim direto. Eu não tô trabalhando. Desde o ano passado que eu parei de trabalhar, final do ano. E isso é assim o tempo todo. Eu tenho que ficar atenta de tudo, num me ajuda em nada.

Ester avaliou que, independente de tudo, ela tinha as suas responsabilidades com a família e com a casa, mas não podia perder de vista a escola.

Porque assim, trabalho vai existir aí eu tenho que saber... Eu tenho que saber dividir meu tempo. [...] Aí segunda-feira, terça-feira, tem aula até quinta. Ah, seis e meia, a aula começa sete horas, falta meia hora, tô tão cansado, não vô. Quem tá saindo no prejuízo? A escola ou eu? É eu que tô saindo no prejuízo. Porque eu preciso aprender, tendeu? [...] Enfim, quem precisa sou eu. Então como se diz, se eu cheguei cansada ou não, faltando dez minutos ou cheguei em cima da hora, mas se eu moro perto, eu vou correr pra escola. Porque quando eu chegar em casa, eu faço minhas coisa. Se não deu pra fazer janta... Igual eu falei lá em casa, não deu pra fazer janta, não deu. Pronto, faz alguma coisa, engana, come ou dorme. Faz um lanche, dorme. No outro dia deito mais cedo, vou chegando da escola, tomo um banho. Se não der tempo de tomar banho, deito e vou dormir. [...] Então assim, pra mim faz muita

falta, então eu gosto de levar as coisas.. Tudo aquilo que eu pego, eu gosto de levar com responsabilidade. Porque é questão de responsabilidade.

Letícia, referindo-se à rotina que assumiu depois de morte de sua mãe, contou que quando saía do serviço, ia direto para casa. Ela relatou suas atividades, quando chegava do trabalho, e complementou depois, dizendo como era, quando voltava da escola.

Aí eu venho, troco de roupa, venho embora, tomo banho na minha casa, faço janta pros meninos, ajeito o que tenho que ajeitar, uniforme pra minha filha ir pra escola no outro dia e vou dormir. Quando eu chego em casa da escola, eu faço marmitta dos meus menino, né! Chego do serviço, da escola, faço marmitta, vou ver as coisa da minha filha. Para casa, esses negócio todo, né! Dá uma ajeitada na casa também que quando eu chego tá de perna pro ar. E tomo um banho, janto e vou dormir.

Camila foi mais sucinta e disse que fazia tudo em casa: lavava, passava, cozinhava, e deixou o entendimento, também, que isso já estava naturalmente incorporado em sua rotina. Em compensação, foi a única das entrevistadas que falou um pouco da preocupação em ter algum tempo com atividades de lazer. Ela disse que, nos finais de semana, “ah, final de semana eu saio um pouco, tomo uma cervejinha. Isso só.”.

Percebo que as educandas mostram aqui que suas experiências de vidas culminam em aprendizagens que são incorporadas aos seus cotidianos de dona de casas e que isso ajuda a lidar com possíveis dificuldades que se apresentam por cumprirem duplos papéis. Isso as ajuda a estarem preparadas para o estudo e estarem presentes na escola.

As experiências são processos vitais e únicos: expressam uma enorme riqueza acumulada de elementos e, portanto, são inéditos e irrepetíveis. Por tudo o que já foi mencionado, é que é tão apaixonante, como exigente, a tarefa de tentar percebê-las, extrair as suas aprendizagens e comunicá-las. Tentamos apropriar-nos criticamente das experiências vividas e damos conta delas, compartilhando com outras pessoas o que foi aprendido. Isto implica registrar os acontecimentos e posteriormente ordenar e reconstruir o processo vivido, para poder realizar uma interpretação crítica dele, extrair aprendizagens e partilhá-las. (JARA, 2009)

4.4 Trabalho fora de casa

O trabalho é uma dimensão fundante para o ser humano. Sabe-se que, na Educação de Jovens e Adultos, ele é considerado uma dimensão de fundamental importância, visto ser ele constitutivo do sujeito da EJA. Entendo que, tanto o educando, quanto o educador dessa modalidade da Educação Básica, estão imbricados com o trabalho, não sendo possível entender as lógicas sociais, nas quais estão envolvidos, separadamente. Isso se explica porque a EJA, em seu cerne, é pensada e voltada para pessoas trabalhadoras, que se constituem naquelas que, pelas necessidades da vida contemporânea, precisam abandonar a escola e se inserir no mercado, em busca do sustento.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é entendida como

o conjunto de processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento. Designamos, assim, como classe trabalhadora, a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou no mais das vezes, sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho. (RUMMERT, 2006, p. 124)

Assim, pensando nessa dimensão, que conforma os sujeitos educandos, busquei identificar como o trabalho influenciava a permanência delas na escola. Isso porque, para a maior parte dos estudantes que retornam para a EJA, o trabalho foi priorizado, pois é dele que retiravam as condições para seu sustento e sobrevivência.

Em pesquisa realizada no ano de 1999, em classes de alfabetização de adultos no interior de São Paulo, ao analisar a trajetória de vida de 31 educandos, constatou-se que suas

trajetórias de vida, estas estão penetradas pelas necessidades de trabalho; os entrevistados trabalharam, todos eles, desde a mais tenra idade, como possibilidade de garantir a sobrevivência da família. As trajetórias de vida apontam que a expectativa familiar voltava-se para a necessidade de inserção precoce desses sujeitos no mundo do trabalho; a escola era apenas um apêndice, existia, mas era acessório. Antes, tinha que trabalhar. (CAMARGO; MAZZA; SALLES, 2000, p.8)

Em decorrência disso, procuro saber se o trabalho, em algum momento, chegou a fazê-las pensar em desistir dos estudos. Ester, de forma bem enfática, respondeu negativamente. Chamou a atenção como ela defendeu o seu direito de permanecer e continuar na escola. Ela deixou claro, ainda, que esse é um assunto que não se restringe às conversas entre o casal, estendendo-se para o restante da família.

Eu não. Eu falei que agora se eu tiver abrir mão de alguma coisa eu abro, mas de meu estudo não. Eu sempre falo isso com meus filhos e falo com meu esposo, não vou parar por causa de nenhum de vocês. Fiquei nove, não, oito anos, fiquei oito pensando em casa, serviço, marido e filhos. Enfim, continuo, eu falei assim com ele, continuo lavando privada da casa dos outros, enfim, por causa de quê? Porque eu não tenho estudo. Então, portanto, vocês não são meu futuro, meu futuro sou eu mesmo, correndo atrás. Então não vou parar, meu futuro é o estudo. Pra mim ter uma coisa melhorzinha, eu tenho que estudar, eu não vou parar.

Ester, de certa forma, vai ao encontro das palavras de Bernard Charlot que encontrou, em sua pesquisa com alunos dos liceus profissionais na França, uma perspectiva de futuro com uma profissão e uma vida melhor. No caso dela, o futuro melhor tem relação com a mudança da sua vida, o que, ao que tudo indica, implica em sua entrada no mercado de trabalho.

A lógica deles continua a ser a de que os estudos devem permitir ter uma boa profissão no futuro, sem que esta profissão seja definida e sirva de ponto de

apoio a uma nova mobilização escolar. A lógica destes jovens continua a ser a do nível, ou pelo menos a da inserção no emprego, não é uma lógica de inserção numa profissão com especificidades identificadas e desejáveis. (CHARLOT, 2009, p.33)

Ela se mostrou muito decidida em percorrer sua trajetória escolar até o ensino superior. Para isso, disse que abriria mão até mesmo do casamento, se fosse necessário fazê-lo.

Aí meu marido falou assim, eu não tô falando pra você parar de estudar. Eu tô falando que tem hora que você tem que parar de alguma coisa. Parar o quê? O que ocê tá me referindo a eu parar de estudar. Eu não vou abrir mão dos meus estudos. Aí virou assim: mas quando você pretende liberar (sic) minha vida? Até eu conseguir todos os meus objetivos, que eu falei com ele. Meu filho, o ensino médio pra mim é só um passo daquilo que eu tô tentando conquistar. Aí falou assim. Então, se você tiver abrir mão de um casamento, você abre. Não tô querendo abrir mão de nada e de ninguém, mas... se precisar, enfim. Ocê não é o meu futuro. Falei com ele. Ele falou, exatamente. Eu falei assim, porque o que você sabe não serve para mim.

Perguntei, para as outras educandas, qual seria a atitude delas diante de um obstáculo como esse (a não aceitação do cônjuge quanto ao prosseguimento delas na vida escolar), se diriam a mesma coisa para os maridos.

Ana, por exemplo, respondeu:

Olha, se... a gente não quer abrir mão não né, infelizmente a gente não quer abrir mão, mas agora escola, a gente precisa de estudar, o estudo hoje, hoje se ocê não tiver estudo ocê não consegue um serviço melhor, não consegue nada. A gente não quer abrir mão dos esposo, mas se não tiver alternativa, você vai fazer o que? Você vai morrer? Não tem jeito não. Apesar de que meu esposo é uma bença. Graças a Deus, me ajuda muito, não posso reclamar não. E é uma pessoa que me incentiva muito. Tem vez que eu tô... naquele desânimo, ele que me incentivou a voltar estudar.

No caso de mulheres que moram com os maridos, o papel que os cônjuges desempenham no retorno e na permanência delas na escola pareceu-me de fundamental importância, como mostram as palavras de Ana. A educanda Ester relatou:

O meu também me incentiva. O meu me ajuda em questão de coisa lá de casa, mas tem hora que ele fala ... parar (sic).. são assim coisas que deixa a desejar, que a gente deixa mesmo, né. Aquilo, por exemplo, a vida de casado a gente deixa de lado por cansaço, num guenta né. Aí eu falo com ele assim, então se você tiver de abrir mão do seu casamento, sabe, eu falo com ele assim, meu filho não tô querendo abrir mão de nada, mas se não tiver outro alternativa, fazer o que, paciência.

Chamou-me a atenção o fato de como o estudo ocupou um lugar destacado na vida de Ester. Mostrar-se disposta a encerrar uma relação, aparentemente estável, não é fato comum em comunidades carentes como aquela, onde parte considerável das mulheres casadas, ou amasiadas, necessitava compartilhar com o cônjuge o sustento da casa e dos filhos.

Miriam reconheceu a importância dos estudos, mas como dava prioridade para o seu trabalho, muitas vezes, ela precisou fazer hora extra, deixando de vir na escola.

Eu me esforço o máximo que eu posso, porque o meu objetivo é aprender um pouco mais, né, além do que eu já sei, porque eu acho que a pessoa sem estudo hoje não é nada, né! Então eu tô me esforçando o máximo que eu posso. É por esses motivo que às vezes eu falto, não tem tempo pra vim, né! Às vezes eu tô atendendo uma cliente não tem como terminar no tempo certo, pra eu chegar aqui 7h, né! Ou seja, até 7:30h a gente pode entrar, né? Ai eu prefiro faltar do que vim, mas sempre me esforçando pra poder vim e não faltar, entendeu? Eu quero vencer. Se eu lutei até hoje, né! Ai eu quero lutar pra chegar até o fim, né!

Lembrou que, algumas vezes, em função de ter trabalhado, o que tomava grande parte do seu dia, vinha para a escola muito cansada e percebeu que seu rendimento nas atividades escolares ficava comprometido devido a isso.

Não, é assim, eu não consigo pensar não, né! Não consigo... a cabeça.. não consigo firmar, né! Por exemplo, uma conta, né... pra resolver um problema de Matemática, as vezes eu sei aquilo ali, eu tiro de letra, e no momento... ali do cansaço que eu estou, foge tudo da mente.

Além disso, ela reconheceu que, em algumas oportunidades, deixava de comparecer à escola, visto ter que trabalhar.

Sim, só que infelizmente, né, até pelo meu tempo, assim, meu trabalho, meus filhos, né, não tem como eu participar. [...] porque eu sou, como eu volto a dizer, eu sou mãe e sou pai, tenho três criança pra dar conta, né! Então eu tenho que trabalhar. Sorte minha que eu já tinha feito a quarta série, né! Quando eu fui fazer o curso [para cabelereira], então consegui passar. [...] E já terminei o curso trabalhando, com salão montado, já. Por que, né! Consegui clientes na própria sala de aula lá do curso. E tô até hoje lá... Tem mais de 7 anos.

Em relação ao trabalho, Letícia disse que ele envolvia muita responsabilidade já que lidava com a vida das pessoas. Além disso, o trabalho lhe era muito cansativo.

Ah... Cansaço físico, dor. Vai dando dor nas costas, dor nas perna. Tem hora que to até arrastando já. Quando chego a descer pra ir embora, você já tá arrastando. A mente tá cansada, o corpo tá cansado, sabe? Desanimada. Tem dia que, no outro dia que não é no plantão, levanto e já não to aguentando é nada. Então muitas vezes eu até cancelo faxina porque não to dando conta.

Falou que já trabalhava no hospital há três anos e se vangloriava de nunca ter tido um problema com nenhum paciente. Mesmo assim, ela reconheceu que

Ah, tem hora que eu me sinto muito cansada. Cansaço físico terrível. Mas preciso trabalhar, né! Não tenho outra opção. E hoje em dia o mercado de trabalho tá difícil. Igual eu, tenho só 7ª série, incompleta. O salário não é aquele salário assim. É 601,00 reais que a gente ganha. Só que com a insalubridade dá 701,00, né! Aí desconta os desconto tudo, vai ver é uns 400 e pouco a gente recebe por mês. Não chega ser um salário, né! Mas já ajuda, né! Porque a gente ficar sem serviço, sendo chefe de família, é difícil.

As últimas falas nos mostram como que a corporeidade é importante para que a mobilização para a relação com o saber possa acontecer. O corpo ocupa lugar privilegiado para que o sujeito viva experiências e, assim, aprenda. Um corpo cansado indisponibiliza o estudante para aprender.

4.5 Espaço Urbano

Outro fator importante que aparece no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos é o espaço urbano. Denomino de espaço urbano a diversidade de lugares e de estrutura da cidade, onde as pessoas podem se socializar, aprender e trocarem práticas culturais.

A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p.14) [grifos do autor]

Assim, a cidade onde as educandas viviam, os lugares que frequentavam e por onde passavam, fazia parte do cotidiano de cada uma delas. Sendo a escola parte desse cenário, busquei perceber como a cidade se inseria no contexto da escolarização delas e se o espaço urbano promovia alguma interferência em suas aprendizagens.

O primeiro lugar de contato das estudantes com a cidade era a comunidade onde a escola estava localizada, local também de suas moradias. A região era considerada pelos moradores como ponto de tráfico de drogas e de violência. Os dados do Sistema de Indicadores Nossa BH apontam que, em 2010, em dois dos cinco índices medidos – lesão corporal dolosa e estupros – a região se encontrava entre os dez piores índices da cidade, sendo que em relação ao índice de estupros, a região tinha o terceiro pior índice da cidade e no outro ocupava o nono pior índice. Nos outros três índices relativos à violência (homicídio e latrocínio, furto e roubo,) a região se encontrava entre os cinco piores das regiões da cidade.

As educandas avaliavam que o bairro era perigoso e, por isso, tomavam cuidados relativos à segurança delas e das suas famílias. Para Ester, o bairro não era o ideal para quem quisesse estudar, relatando que

o bairro aqui, o bairro não ajuda a gente não. Porque a gente sai pra trabalhar. O bairro assim, a perspectiva de vida aqui no bairro mesmo, assim, a gente sabe que é bem difícil. A gente sai entregando a vida dos filhos da gente na mão de Deus, porque eu saio pra trabalhar...

Letícia relatou que, no tocante a ela,

me atrapalha sim, porque eu morro de medo de tiro. Morro de polícia pegar a gente na rua que é inocente e fazer alguma coisa com a gente. Já deixei de vir na aula, já deixei de trazer a minha filha por causa disso. Quando chega lá embaixo na rua, ah vai ter tiroteio, fulano vai matar fulano, cê pode ver que a escola esvazia. Quase não vem aluno na escola. Só vem as crianças que pai e mãe num tá sabendo. O bairro é igual uma bomba relógio. Qualquer hora explode, qualquer hora.

Continuou, dizendo que

se eu tiver no meio do caminho ali, eu escutar um tiro Olavo, no meio do caminho não, se eu tiver no portão aqui, oh, eu escutar um tiro, eu volto pra trás, vou embora na hora meu filho. Fico uma semana sem vir na aula.

Ester prosseguiu:

Oh, aqui, eu venho pra aula, mas tipo assim, eu venho, eu saio do bairro qualquer hora, entro qualquer hora, mas tipo assim, eu não gosto de andar devagar, em relação..., porque eu num sei que hora, porque que é decente, a gente não entende nada. Mas esse povo, um piscado que eles dá um pro outro eles já entende o que que tá acontecendo. Às vezes a gente tá indo no meio de um fogo cruzado e num sabe. Entendeu? Então assim, o que eu posso andar rápido, sair daonde que eu vejo que é os lance que é mais perigoso, eu apresso mesmo. Mas em questão assim, em momento algum, igual o ano passado mesmo quando teve aquela guerra aqui no bairro e tudo, que foi perigoso, em momento algum, dia nenhum eu faltei de aula. Só que era aquela coisa, saindo do portão pra fora, pra casa mais rápido, porque eu não sei que hora, né. Um piscado que eles dá um pro outro ele já sabe o que significa. Eu num sei.

Esse clima “carregado de insegurança”, proveniente da violência na região, foi percebido no decorrer da última semana de observação. No final de semana que a antecedeu, aconteceu um tiroteio em uma rua próxima à escola, durante um baile *funk*, quando duas pessoas foram assassinadas e outras onze ficaram feridas. Na segunda-feira, todos na escola só comentavam a respeito desse crime. Ana, Ester e outra colega passaram boa parte da aula comentando sobre isso.

Na terça-feira, Camila, que não havia comparecido na escola no dia anterior, chegou dizendo que não ficaria na escola, porque estava com medo. Era notório como o ambiente estava tenso nesse dia. Ao dar início à aula, Camila se dirigiu até onde o educador Carlos estava e repetiu o que já tinha dito para os colegas e para mim. Disse que estava com medo, porque os “meninos²⁵” avisaram que haveria problemas hoje, no bairro.

Avalio que, na verdade, as educandas estavam mostrando que a violência externa, aquela que ocorria na comunidade escolar, era um fato interveniente no processo de aprendizagem. Era fato que

em virtude da violência indivíduos alteram comportamentos, hábitos de consumo, deixam de transitar por ruas com determinadas características físicas e sociais, usam, em suas residências, uma infinidade de aparelhos e recursos para a obtenção de um maior sentimento de segurança. Deste modo, o medo influencia comportamentos, atitudes e tomadas de decisões. (MARINHO; COLLARES; VILELA; PRATES, 2004, p.4)

Percebia, então, que, tanto o comportamento das educandas quando estavam na escola, quanto os resultados esperados nas atividades que participavam, eram afetados por uma série de ocorrências que sucediam na comunidade. É fato, também, que esses

²⁵ A aluna está se referindo aos traficantes que moram no bairro.

comportamentos não eram uniformes, já que deve-se considerar as características e personalidades individuais, entre outros fatores, de cada uma delas e a forma como cada uma reagia a esses acontecimentos.

Esses eventos constituem o que denominamos violência objetiva ou ocorrência de atos criminosos tanto na escola como em seu entorno. Se eventos desta natureza são pertinentes o suficiente para afetar comportamentos cotidianos na sociedade como um todo, o mesmo deve ocorrer no ambiente escolar. Ainda que não sejam diretamente vitimados, o conhecimento acerca de sua ocorrência exerce influência sobre o cotidiano dos alunos. (MARINHO; COLLARES; VILELA; PRATES, 2004, p.4)

Muitos podem pensar que fatores como o lugar que se mora, por si só, não tem nenhuma influência e não possui nenhuma forma de relação com o processo de aprendizagem. O depoimento de Letícia mostrou algo diverso:

Ah, eu num gostava que o bairro que eu morava ele era melhorzinho, né! Uma classe melhor, né! Do que agora. E tinha muita menininha lá que tinha mãe, pai. Morava numas casona bonita. Lá é cheio de casa boa, sabe? Aí eu via elas assim, tinha tudo, eu não tinha nada. Às vezes eu queria um amarrador de cabelo, um chinelo bonitinho, eu não tinha. Tênis. Não tinha nada. Aí eu sentia mal com isso. Eu ficava vendo aquilo ali, eu ficava muito pensativa com aquilo. Mas mesmo assim eu era uma criança muito alegre, sabe? Tinha amizade com todo mundo. [...] Ficava triste porque todo mundo tinha e eu não tinha nada, né! Nem eu, nem a maioria dos meus primo. Só alguns que tinha, os outros também não tinha, era igual eu.

Letícia teceu esse comentário, entendo eu, porque, na escola onde retomou os estudos, havia uma igualdade entre os estudantes e o poder aquisitivo era semelhante entre os pares. Creio que ela quis mostrar com seu depoimento que, também no interior das escolas, existe um jogo de poder. Nesse campo, ao frequentar espaços onde pessoas de maior poder econômico e social são maioria, os pertencentes às classes mais pobres, no convívio com as outras, por ocasiões diversas, podem vir a se sentirem inferiorizadas e/ou desvalorizadas. Isso pode levar muitas delas a um sentimento de diminuição da autoestima, que, por sua vez, ocasionando, talvez, dificuldades na relação com o saber. Por outro lado, ao morar em lugares como esses, oriundos de famílias humildes, com poucas chances de melhoria das condições de vida, a escola se torna um espaço importante, também, no processo de construção da cidadania dessas pessoas. Letícia mostrou essa importância, ao falar das pessoas e dos lugares que teve a oportunidade de conhecer em função de estar estudando.

Uai, igual essas viagens que faz, né! De História, vai pra museu, essas coisas. Se tivesse mais vezes também seria bom, interessante pra gente interagir mais com os colegas. Igual eu moro aqui no bairro há mais de 20 anos, não, mais de 15 anos e eu não conheço muita gente aqui. Eu conheço pessoas da minha rua onde eu moro. [...] E eu tando aqui na escola, to conhecendo muita gente que mora aqui anos e eu nem nunca vi, sabe? Tô conhecendo, to vendo que as pessoas aqui são bacanas. Que eu moro aqui, mas eu não tenho uma visão

boa daqui, sabe? Aí agora eu tando estudando eu tenho mais contato com as pessoas, sabe?

Dessa forma, a escola se tornou um elemento primordial na construção das possibilidades de socialização das pessoas, além de ter permitido que elas pudessem usufruir e ocupar espaços públicos. Como nos mostra investigação recente sobre a apropriação dos espaços da cidade,

a pesquisa destacou o valor conferido pelos professores à participação dos alunos no seu próprio processo de aprendizado e o quanto, em sua percepção, as visitas a espaços de cultura e de memória transforma esses alunos em personagens e narradores de sua própria história. Revelou que um dos mais importantes saberes construídos pelos professores por meio dessas práticas refere-se ao reconhecimento e à valorização da cultura popular, a cultura dos próprios alunos, em suas relações com a escolarização e com a cidade. (SILVA, 2011, p. 149)

Viu-se, então, que mulheres, além de transitarem pela cidade, ocuparam lugares no mercado de trabalho, e que tal condição pode vir a intervir, de várias maneiras, na decisão de retornar à escola. Assim, lidando com sua corporeidade, para perceberem os espaços, manifestando todos os sentidos, entenderam, ainda, que a continuidade nos estudos era fator primordial para a melhoria de suas condições de existência, mobilizando-se para tal.

Terminadas essas análises, que transitaram no âmbito do mundo feminino, considerando as situações inerentes a ele, para mulheres adultas que retornaram à escola, sigo para as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi um estudo que procurou investigar a relação entre a corporeidade e a mobilização de educandas adultas da EJA na relação com o saber. Para isso, busquei suporte nos estudos de Merleau-Ponty sobre a corporeidade, na Sociologia do Corpo, de David Le Breton, na teoria da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot e em vários estudos sobre o gênero, com o intuito de situar a mulher na abordagem realizada.

No levantamento bibliográfico, não pôde ser verificado nenhum estudo que tratasse diretamente do campo proposto aqui. Assim, tive como base trabalhos utilizados em citações no decorrer da tese, e outros, tais como Dieb (2008) e Charlot (2001), que tratavam da relação com saber. Sobre relação com o saber e as práticas corporais, encontrei subsídios em: Charlot (2009), Pinto e Vaz (2009), Santos, Santos, Schneider e Kuhn al (2010) e Fensterseifer (2012). Na relação corpo escola achei, ainda, aportes em Garcia (2002).

Construir uma “quase experiência” do corpo, na Educação de Jovens e Adultos, é um trabalho que demandará muito mais envolvimento e disponibilidade de pesquisadores, não sendo possível a realização completa desse propósito neste momento. Os primeiros passos foram dados, ficando aqui alguns apontamentos para que novas investigações venham possibilitar o atingimento desse objetivo.

Creio que esta investigação trouxe elementos importantes para a análise de determinadas situações que ocorrem na sala de aula que, muitas vezes, passam despercebidas, ou são confundidas com desrespeito, desmotivação, dentre outros. Pois, percebê-las pode ser um fator que proporcione mudanças nas práticas pedagógicas, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Considerando a conceituação de corporeidade, conforme Merleau-Ponty, e partindo da hipótese de que a corporeidade das mulheres adultas educandas da EJA se apresentava de maneiras diferenciadas, demonstrando estarem elas mobilizadas para a relação com o saber, variando de acordo com a aula e o conteúdo trabalhado em sala, encontrei indícios dessa ocorrência, além de outros sinais comprovando a existência de vínculo da corporeidade com a mobilização de educandas adultas da EJA, para a relação com saber.

Um dos resultados encontrados na pesquisa foi o da constatação da existência, na EJA, de “comportamentos socialmente esperados” para o corpo, tanto por parte das educandas, quanto da escola. Assim, o corpo disciplinado, (FOUCAULT, 2007), era o que se espera das educandas, expectativa que, também, pode ser estendida aos demais educandos. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala da Educação de Jovens e Adultos, surgiu, de forma corporificada, a relação de poder estabelecida entre os educandos, educadores e escola, a qual favorecia uma hierarquização e sujeição dos primeiros aos outros, de caráter disciplinar. O pensamento era de que, somente, submetidas à disciplina, chegariam ao conhecimento.

A indisposição das educandas em realizar uma dada atividade foi manifesta, muitas vezes, através da gestualidade (LE BRETON, 2006), instrumento com o qual demonstravam seu descontentamento. Nesses casos, foi possível verificar que as práticas sociais e a herança cultural, que traziam em sua corporeidade, não deixaram que a discordância em realizar alguma tarefa surgisse de forma verbalizada. O sentimento de vergonha e/ou outras razões subjacentes, não menos importantes, levaram à aceitação daquilo que as desagradava e funcionaram como reguladores das relações interpessoais, envolvendo reflexões individuais, baseadas em valores pessoais.

A identificação grupal foi um móbil importante encontrado na investigação. O sentimento de pertença, seja ele por critérios de idade, de gênero ou, ainda, de vizinhança, mostrou-se um elemento efetivo para a construção de possibilidades de mobilização para a relação com o saber (CHARLOT, 2000). A interação e a cumplicidade, provindas da convivência com determinado grupo, ficou visível por meio da corporeidade, em função das informações transmitidas através das interações entre as educandas, tais como: felicidade, alegria, descontração, entre outras.

Para além da possibilidade de sentarem-se próximas, construir vínculos mais sólidos de amizade, durante o processo educativo, foi uma forma das educandas perceberem-se e de se ajudarem na “relação com o saber” (CHARLOT, 2000). Como a escola aproximou pessoas, ao se concretizar essa relação, criaram-se laços afetivos que mobilizaram as educandas, fazendo com que estivessem mais presentes no percurso escolar, auxiliando umas as outras. Isso proporcionou, inclusive, a possibilidade de que desenvolvessem a aprendizagem da corporeidade do outro, pois fez com que entendessem quando os colegas se encontravam diante de obstáculos.

As educandas supunham não haver possibilidade de o educador perceber o envolvimento delas durante a relação com o saber (LE BRETON, 2011), não

acreditando que isso pudesse ser visto através da corporeidade; ou seja, para elas, não havia como suas ações serem notadas, muito menos como o professor saber se estavam ou não mobilizadas para a relação com o saber. De outra forma, mesmo se o educador observasse que estavam indispostas para determinada atividade, elas aparentaram ter a percepção de que não ocorreriam mudanças na dinâmica da aula, caso isso acontecesse. Outro dado coletado na pesquisa foi a compreensão de que, para as educandas, o reingresso na carreira estudantil, no caso delas, por meio da EJA, significava a possibilidade de acesso ou, até mesmo, de melhoria das condições de trabalho. Aspirar melhorias no mercado estava no horizonte das educandas, sujeitos da pesquisa. Tal aspiração se conjugava com ambições de futuro, relacionada à melhoria de suas condições financeiras. O “ser alguém na vida”, o empoderamento familiar, funcionou como um fator primordial para o retorno à escola e para a mobilização das educandas da EJA. (CHARLOT, 2009)

O trabalho, parte integrante do cotidiano das educandas, ocupava um lugar destacado em relação à escola, visto ser ele quem proporcionava as condições de sobrevivência da família e para a criação dos filhos. Mesmo com a importância da escola, esta deveria se adequar às condições de cada uma das educandas, em função do trabalho.

No inventário de movimentos percebidos no cotidiano da escola, muitos deles demonstraram que as educandas estavam mobilizadas para a aprendizagem. Mas, também, em outras ocasiões, suas corporeidades apontavam para outras direções, deixando entender que a mobilização não era uma ocorrência contínua. No rol das técnicas corporais, (MAUSS, 2003), que mostraram a mobilização apareceram: gesticular com os braços durante um debate; falar alto; afastar-se da cadeira para falar; levantar-se da cadeira; balançar a cabeça na vertical; sorrisos; entre outros. Já, onde a mobilização não acontecia, surgiu: remexer-se na cadeira; fechar os cadernos; murmúrios; olhar fixo; frases soltas e descontextualizadas; troca de olhares, silenciamentos; cochichos ao pé do ouvido; entre outros.

A sensação de cansaço apareceu como uma recorrência no cotidiano escolar das educandas. Somados às obrigações concernentes à trajetória escolar, o fato delas serem trabalhadoras, mães, e donas de casa, (XAVIER FILHA, 2007), mostrou alguns reflexos no trato com a relação com o saber, provocando os mais variados comportamentos por parte das educandas.

A trajetória escolar das educandas era permeada por momentos nos quais as mesmas necessitavam ausentarem-se das aulas. Por vezes, devido ao cansaço, cochilavam,

bocejavam, dentre outras ações. Dessa forma, denominarei essas ações de “móvil inverso”, indicando que não estavam mobilizadas para aprender, visto que, quando o cansaço era demasiadamente sentido pelas educandas, o mesmo não contribuía para elas melhor se relacionarem com o saber.

Observei, ainda, a interferência do cansaço na mobilização das educandas para a relação com o saber, no tocante ao horário das aulas, sobremaneira no término dessas. Elas teriam que assistir aulas até às 21:30 horas, completando as três horas diárias que tinham direito. Mas, ao se aproximar das 21 horas, se mostravam inquietas, remexendo-se nos lugares e se preparando para irem embora. Fechavam os cadernos, guardavam os materiais e seguravam as mochilas. Esses eram os sinais emitidos de que, naquele momento, não havia mais condições físicas de terem aulas e se relacionarem com o conhecimento. Aquele momento era o de ir para casa.

As trajetórias escolares das educandas da pesquisa mostraram que a maternidade, também, se constituiu em um fator que, de certa forma, interferiu na continuidade dos estudos. Todas elas abandonaram ou deixaram de frequentar a escola, quando se viram grávidas. Considero que as obrigações e os cuidados com o recém-nascido requereram uma dedicação e uma disponibilidade muito grande daquelas mães, fazendo com que, naquele momento, elas não pudessem se dedicar, com o mesmo afinho de antes, aos estudos. E, mesmo quando estavam na escola, ficavam preocupadas com a integridade de seus filhos, que, naquelas quase quatro horas, estavam distantes dos cuidados delas. Ou seja, ser mulher foi um fator interveniente na relação com o saber das educandas.

Por outro lado, os filhos foram importantes móveis para o retorno delas para a escola. Era como se fosse uma retribuição daquilo que as mães fizeram por eles, já que, no nascimento deles, elas se afastaram da escola. O fato de estudar levava as educandas a imaginar que se tornaria um móvil para eles. Além disso, pensando em uma perspectiva de futuro, aquelas mulheres estudantes da EJA tinham para si que os estudos fariam com que elas tivessem acesso a uma melhoria no âmbito financeiro, possibilitando, dessa forma, a melhoria das condições de vida dos filhos e da família. Assim, ser mãe, da mesma forma que as afastou de seus percursos escolares, as fez retornar aos estudos, ainda que, por motivos diversos (problemas de cunho familiar, motivo laboral, enfermidade, entre outros), tivessem que se afastar temporariamente (por alguns dias, ou semanas) da escola.

Outros fatores surgiram como agentes que levaram à desmobilização ou à desmotivação para os estudos. A família surgiu como o segundo motivo que, na primeira etapa da

escolarização das educandas, as levaram a se afastarem da escola. Falta de condições financeiras, das famílias das educandas, em mantê-las estudando, naquele momento, foi a principal causa que apareceu nos depoimentos. O *bullying*, sofrido no espaço escolar, hoje tão recorrente, apareceu, nos depoimentos, de forma diferenciada, tendo sido motivado por questões de diferenças econômicas e/ ou por questões culturais.

O trabalho doméstico, contraditoriamente, não era visto como um empecilho para as tarefas escolares. Mesmo cientes de que era desgastante e cansativo conciliar escola, trabalho e casa e que, muitas vezes, não obtinham ajuda da família para os cuidados com os afazeres domésticos, assumiam, também, este trabalho e o encaravam como rotina. De várias maneiras, tentavam diminuir o impacto dessa lida em sua vida escolar, mas quando não conseguiam e se sentiam prejudicadas, provocavam atritos no seio familiar, buscando a compreensão dos membros da família para com os seus objetivos e a ajuda necessária, mostrando que elas possuíam um pensamento paradoxal sobre o assunto.

A consciência das educandas sobre a importância da escola, em suas vidas, tornou-se para elas, em minha opinião, fator relevante de mobilização para a relação com saber. Assim, cada uma à sua maneira, tratou de estabelecer acordos e/ou criar estratégias para enfrentar os obstáculos que, por alguma razão, pudessem surgir nos seus caminhos, e que a possibilidade de concluir os estudos se tornasse real. Não ficou claro a participação dos companheiros na garantia de condições para que permanecessem na escola, assim, entendo que eles, provavelmente, não atuaram como móveis para elas.

As educandas demonstraram, no decorrer da pesquisa, que construíam relações diferenciadas com as diversas disciplinas. Uma das alunas tinha uma afeição maior pela área afeita ao seu trabalho e da carreira que gostaria de seguir. Ressalto que a relação com a leitura e a escrita surgiu em todos os depoimentos, denotando a importância da aquisição dessas habilidades para o cotidiano daquelas pessoas e, por conseguinte, uma atração maior, delas, para a Língua Portuguesa, tanto nas trajetórias escolares anteriores, quanto no período investigado.

A Educação Física, também, apareceu citada como sendo uma disciplina favorita, (DARIDO, 2004), mas sempre relacionada ao desejo de “liberdade das amarras da sala de aula”. Ou seja, para as estudantes, era essa aula o momento de se distraírem, de descansarem da “seriedade” da escola. O lúdico se mostrava como um componente importante do processo educativo dessas educandas e uma forma de distração para a vida atribulada que levavam. A liberdade do corpo, o sentimento dele não estar preso

nas amarras da normalização e da disciplinarização de suas corporeidades, recheava essa aula de momentos de felicidade. Sorrisos e muito movimento foram os comportamentos significativos percebidos. Tal conduta foi semelhante nas atividades externas.

Chamou-me a atenção o fato de que algumas das educandas disseram terem aprendido a gostar de História. Suas explicações estavam relacionadas com as atitudes do educador em sala de aula. Suponho que, como era essa a área de formação do educador, ele demonstrou ter mais domínio para ministrar o conteúdo, utilizando-se para isso de diversas estratégias diferenciadas, o que auxiliou de maneira direta no crescimento da afeição das educandas pelo conteúdo.

As educandas mencionaram e manifestaram dificuldades para lidarem com a Matemática. Provavelmente, isso se explique pela razão de que, na sala de aula, a experiência com o conhecimento, mais abstrata, não tenha sido completada pela experiência concreta do dia a dia. Assim, as aulas de Matemática surgiram como aquela que era “a chata” e “a cansativa”, pois exigia bastante delas, causando desinteresse e desgosto. Mesmo que uma, ou outra, demonstrasse reter maior atenção para o que estava sendo administrado, na observação era possível perceber um clima de desconforto por parte das educandas.

Os comportamentos demonstrados pelas educandas, em disciplinas específicas, trouxeram à tona a existência da “alegria” e da “tristeza” de se assistir a uma aula. Isso ficou claro quando, com o uso do procedimento de teatralização, elas puderam demonstrar tais sentimentos.

A desmobilização provocada pela repetição de conteúdos ou de atividades em sala de aula pôde ser percebida através de sinais emitidos pelas educandas. Normalmente, a corporeidade incomodada pela reprodução de situações se mostrava, dando o entendimento que, naquele momento, as condições necessárias para estabelecer a relação com o saber estavam prejudicadas. Assim, ao se mostrarem inquietas, mexendo-se nas cadeiras, prostrando-se nas mesas, apoiando as cabeças com as mãos e olhando para um “não lugar”, foram comportamentos observados nessas ocasiões. Bocejos, suspiros e murmúrios fizeram parte do elenco de gestualidades utilizadas por elas.

A displicência, observada a partir da maneira como o corpo se portava na carteira, era a forma de mostrarem o descontentamento com determinada atividade. Jogar-se descuidadamente na cadeira, deixar-se cair sobre a mesa, “olhares perdidos” eram

alguns dos artifícios que a corporeidade utilizava para mostrar o sentimento de desagrado com a aula.

No campo das gestualidades, o “levar as mãos à cabeça”, muito comum nas aulas de Matemática, retratou as dificuldades com relação a esse conteúdo. A verbalização, nessas horas, ajudava em muito na composição da corporeidade das educandas. Frases soltas sempre eram ouvidas nesses momentos: “Nossa”; AFF!; “Aí meu Deus”, eram expressões comuns nas aulas dessa disciplina. Muitas outras ações, descritas neste trabalho, demonstravam que o corpo manifestava a dificuldade e a insatisfação das educandas no lidar com algumas atividades escolares.

A discussão de temáticas ligadas a assuntos comunitários, que diziam respeito diretamente à vida delas, provocou alterações no comportamento das educandas. Debater sobre o meio ambiente, a poluição do rio, o transporte no bairro, entre outras questões, levava-as a mostrar comportamentos extremos, recheados de gesticulação, com as palavras sendo pronunciadas em altos tons, além de, curiosamente, se afastarem das mesas, levantando-se das cadeiras, em algumas oportunidades. Acredito ter sido uma demonstração de participação e do envolvimento delas com as temáticas, demonstrando uma forte mobilização para a aprendizagem de tais assuntos. Nesses momentos, apareceu, fortemente, a disponibilidade para se doar, de “entrar de cabeça” em um conteúdo, visto serem conteúdos que dialogavam, diretamente, com o cotidiano delas no bairro. Ficou patente a “alegria” de estar construindo e intervindo na sua própria vida.

Por outro lado, o lugar onde moravam foi visto, também, como um elemento que criava, em algum grau, empecilhos para elas estudarem. A violência da região trazia um sentimento de medo e insegurança, que, só quando sanado, permitia a presença daquelas educandas na aula de forma integral. Pensar no que podia ocorrer com elas ou com os filhos causava-lhes o receio de vir e permanecer na escola. Quando se discutiu, em sala de aula, a temática da violência no bairro, o corpo delas se “escondeu” nos aspectos comportamentais. Cochichos e conversas ao pé do ouvido foram atitudes percebidas, mostrando a existência do temor, por parte das educandas, em abordar tais temas.

A distribuição espacial se mostrou como um móvel extremamente positivo. Ao procurarem sentarem-se próximas das colegas com quem tinham laços afetivos e daquelas(es) que apresentavam um bom rendimento escolar. Procuravam, no entanto, se afastarem, sobretudo, dos jovens, alegando que estes tinham comportamentos inadequados para a condição de estudantes. Na verdade, a constituição de “tribos”,

também, se mostrou uma estratégia entre os adultos para enfrentar os obstáculos do processo de escolarização (BRANDÃO, 2001). Assim, estando juntos no espaço da sala de aula, se sentiam mais seguros e propensos para a relação com o saber. Além desses aspectos, as educandas mostraram, ainda, que construíam e observavam outros aspectos na hora de procurar um lugar na sala. A proximidade com o quadro se mostrou um fator interveniente na relação com o saber, já que dificuldades de visão, de audição e os rumores da sala mostraram interferir, diretamente, no estudo.

A oferta da merenda, para as educandas, foi considerada, por mim, um fator motivador importante para que elas se dispusessem a estudar. Para além da questão do direito, eram trabalhadoras que estavam fora de casa, desde as 6 horas da manhã, e, muitas vezes, elas não tinham condições de se alimentarem adequadamente, chegando à escola, após horas da última refeição feita. Como as educandas disseram, o fato de terem oportunidade de se alimentar na escola era fundamental. Do contrário, elas não estariam presentes, ou chegariam mais tarde à escola, ou não conseguiriam se concentrar nas atividades feitas.

O uso do aparelho celular em sala de aula mostrou ser útil, mas ao mesmo tempo, ao não serem seguidas normas de comportamento (LE BRETON, 2006), serviu como um elemento que desviou a atenção das educandas na sala de aula. Considerado um objeto de grande utilidade por elas quando estavam na escola, visto ser a forma de comunicação com a família, levou algumas das educandas a se distraírem com o mesmo durante as aulas.

Outro aspecto, ainda relacionado ao telefone celular, que mostrou interferir na relação com o saber, foi o fato de que os colegas da classe observada utilizavam o aparelho na sala de aula, sem abaixar o volume das campainhas. As educandas alegaram que essa era uma situação onde elas costumam perder a concentração na atividade que desenvolviam. O conflito geracional em sala de aula, no discurso das educandas, apareceu, muitas vezes justificado pelo uso indiscriminado do celular em sala de aula, por estudantes jovens.

Outro aspecto: a corporeidade visível, o corpo, que é a condição humana que se faz presente no dia a dia, não se mostra para a sociedade desnudo. Ele aparece envolto em trajes, paramentado conforme as situações das quais a pessoa participa. Assim, na investigação, o vestuário se mostrou como um elemento que participava da corporeidade das pessoas, mas que, aparentemente, não interferia no aspecto direto da mobilização. Consciente da necessidade de se sentirem confortáveis na sala de aula, as

educandas usaram roupas de acordo com o clima, garantindo condições favoráveis para o estudo.

O conflito geracional se explicitou, também, em relação às roupas. Mais do que um choque entre as gerações, surgiu aí um desacordo relacionado ao gênero. As educandas não admitiam que as moças jovens usassem roupas que, segundo elas, “provocavam” os homens.

Cabe salientar que, na fala das educandas sobre o vestuário das mulheres mais novas, apareceu enfaticamente a perspectiva disciplinadora dos corpos. As educandas participantes da pesquisa foram unânimes em dizer que, mesmo a escola noturna, deveria adotar o uso de uniformes, julgando que com a normalização das roupas, poderiam regular os comportamentos dos estudantes. Quanto à roupa que utilizavam, mostraram que estão conformadas a um padrão, onde os corpos ficam atrelados a fatores morais e sociais, o que as leva a possuir comportamentos normalizados socialmente.

Os meneios de cabeça, significando aprovação ou desaprovação, ocorriam em situações de aprendizagem e, quando negavam alguma ação, geralmente, era algo que tinha interferido na dinâmica da aula. Mas apareciam, também, no momento em que as educandas não compreendiam determinado conteúdo. Balançar a cabeça de um lado para o outro, para mim, era um sinal para o educador entender que sua explicação não havia sido suficiente, ou que o assunto não tinha sido aprendido. Os meneios positivos, ao contrário, vinham na hora que o conteúdo foi entendido, ou, ainda, quando concordavam com a fala de um colega, a meu ver.

Um educador responsável e envolvido com o seu trabalho mostrou ser outro importante motivador para que as educandas se mobilizassem para a relação com o saber. Percebi que as educandas construíram uma relação de muito respeito e admiração, o que as fez se empenhar com mais afinco nos estudos. Elas demonstraram que, acima de tudo, gostavam de um professor que as assistia, quando era necessário, para sanar uma dúvida, ou outra questão concernente à aula ministrada, pois, durante a observação, solicitavam a sua atenção, e mostravam-se felizes quando eram atendidas por ele.

É fato, ainda, que isso não impediu que as educandas fizessem críticas quando não gostaram de algumas atividades propostas pelo educador. Mas, de modo geral, a figura dele interagindo, respeitando, resolvendo os atritos e tratando, a todos, de maneira igual, levou as educandas gostarem de suas aulas.

Mas, a esta altura, não poderia deixar de me perguntar qual é o significado que as educandas atribuem ao fato de estarem na escola? Alguns indícios apontam para

responder tal questionamento, auxiliando na conclusão de que como se dá a mobilização para a relação com o saber e como isto está intimamente relacionado ao fato de as educandas serem sujeitos no mundo, relacionais e encarnadas.

Retomando as figuras da relação com o saber, elas são os objetos-saberes, os objetos cujo uso deve ser aprendido, as atividades a serem dominadas e os dispositivos e formas relacionais nas quais os sujeitos devem entrar e se apropriar. Dessa forma, o aprender, e a mobilização para a relação com o saber, não se mostrou apenas, e durante, a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Esta mobilização mostrou-se sob outros aspectos.

Ester nos relata uma tomada de decisão importante, mesmo que teleológica, que nos dá a dimensão exata de que forma uma pessoa se mobiliza para o aprender. Ela se coloca em questão, o que exige dela uma decisão. Nesta proposta de mudança de vida, que se daria pelo estudo, ela se coloca em movimento, para sair do lugar em que se encontrava. Ela se coloca em movimento para a aprendizagem, ou seja, é sua corporeidade o fator da mobilização, visto que se colocar em movimento está relacionado à dinâmica corporal.

[...] marido não é futuro, os filhos não é futuro, o meu futuro é eu mesma. Falei... Agora eu vou voltar a estudar. Porque eu só ficava pensando em casa, marido, filho. Até aí eu tinha a menina. Aí depois eu tive o menino. Aí o menino era pequeno. Falei, ah não, menino tá muito pequeno. Meu marido falou assim: Ah não, deixa o menino crescer mais. Aí esse ano tomei a decisão.

As falas sobre o futuro, sobre melhoras nas condições de vida, foram recorrentes nas falas das educandas. Em todas as vezes que falavam sobre o futuro, surgia o desejo de que, através dos estudos, elas poderiam nele interferir modificando-o. Mas, para isso, elas teriam que se mobilizar, abrindo mão de várias coisas importantes para elas, tal como a família, o trabalho, dentre outras, para buscar este objetivo.

A mobilização para a relação com o saber, através da corporeidade, também surge na dramatização realizada pelas educandas. Quando Camila se movimenta pela sala, retirando as cadeiras e mesas que estavam a sua frente, com o objetivo de participar mais ativamente do debate com as colegas, ela demonstra, claramente, através de sua corporeidade, colocando-se em movimento para a aprendizagem. Como relatado, seria como ela estivesse livrando de todos os obstáculos que se encontravam à sua frente, retirando-os de sua frente.

Outra forma demonstrada de mobilização surge em um relato de Miriam, quando ela expressa de maneira visível o desejo de estudar. A distância da escola, o esforço

corporal de andar por horas em busca do seu objetivo, comprova que seu desejo de ir para a escola.

A gente só ia [a escola] porque a gente queria aprender, né! Eu, por exemplo. Isso é o 1º ano, né, da escola. Primeiro ano de escola meu assim. Né! Que a gente tinha que ir a pé. Tinha que andar muito, umas 3 horas andando a pé pra chegar na escola, mais 3 andando a pé de novo pra voltar. Isso que eu não gostava, sabe? [...] Até que pra ir a gente ia até bacana, né! Louco pra chegar lá pra aprender, né! Então a gente ia, agora pra voltar já tinha o cansaço, a gente ainda criança, né! Então foi bem sofrido, mas graças a Deus sabe... Eu sou feliz pelo que aprendi até hoje na escola. Por isso, né, to na escola aqui, querendo aprender mais e mais ainda.

A mobilização para o saber surge, também, quando as educandas se relacionam com o saber nas aulas de Matemática. Mesmo sendo esta disciplina escolar um conteúdo no qual a maioria das educandas apresentava dificuldades, elas percebiam a importância de aprender este conteúdo, esforçando-se e mobilizando-se para tal. Letícia exemplificou isto quando disse que

hoje que eu sou mais velha e é uma coisa que eu preciso, eu aprendi a estudar Matemática, sabe. A me interessar e esforçar pra fazer. Porque eu sei que se eu for fazer uma outra prova, prum cargo melhor, eu preciso saber Matemática. Aí já não é o caso de eu querer aprender, de eu gostar ou não. Mas eu aprendi a me interessar por Matemática.

A corporeidade mobilizada para a aprendizagem foi vista em diversas outras situações, como por exemplo, na questão da identidade de grupo. Seja quando esta identidade se mostra um empecilho, por exemplo, quando Miriam, ao falar das dificuldades de trabalhar com colegas mais jovens e diz que “então, às vezes a gente ainda é um pouco careta, né! Eu to com 33 anos, mas eu me sinto com 60, talvez”. Mas, na maioria das vezes, percebemos que os corpos se sentiam mais mobilizados quando trabalhavam em grupos com os quais se identificavam. Diria que a existência de uma “dinâmica identitária” é um agente mobilizador para a aprendizagem.

Também a corporeidade surge quando Ana falando para uma colega sobre a importância da escola, quando diz que

na escola ela vai abrir mais a mente dela, ela vai ocupar a mente dela com alguma coisa. Não foi o que te falei Letícia? [...] Ela vai sabe, motiv... eu falei com ela, motivação ela vai encontrar aqui. Vir estudar, ficar em casa preocupada, pensando, eu falei isso com ela.

Ana ao dizer que a escola permite “abrir a mente”, não se referiu aqui à contraposição cartesiana corpo/mente, mas mostrava o quanto ela é importante para o futuro das pessoas. Quando ela fala de futuro, ela está fazendo uma projeção, e isto é mobilização. Assim, quando a escola se investe de significação para alguém, quando ela tem uma relação direta com o sentido que o sujeito lhe confere, estamos falando que o sujeito está mobilizando para a relação com saber.

Busquei, com este trabalho, apresentar reflexões que, de alguma maneira, auxiliem e possam trazer novas ideias para que a escola e as práticas pedagógicas percebam a corporeidade como um fator importante no processo de aprendizagem. A partir de algumas opiniões e considerações aqui realizadas, espero que novas pesquisas possam ser desenvolvidas.

Entendo, ainda, que as mulheres adultas, que são educandas da EJA, carregam com elas respostas que, por si só, determinam a expressão de uma corporeidade própria, uma corporeidade feminina. O fato de serem mulheres trabalhadoras, mães e donas de casa proporciona elementos para se estabelecer uma forma de comportamento ímpar na mobilização para a aprendizagem.

Buscando responder a hipótese que motivou esta investigação, foi possível perceber que a mobilização para a relação com o saber pode ser observada através da corporeidade das educandas adultas da EJA, e que, através de seus corpos, elas mostram estarem mobilizadas e/ou “desmobilizadas” para participar de uma aula. Talvez, essa disposição, ou não, traga para nós reflexões acerca do mundo feminino que precisam ser repensadas e retrabalhadas nas práticas pedagógicas, com o objetivo de as mulheres adultas sejam vistas, pensadas e respeitadas a partir de suas próprias questões.

Assim compreendo que a formação inicial e a formação continuada de professores devam considerar a corporeidade feminina como um componente importante e participe do processo educativo, visto que, através dela, pode-se perceber a “alegria” ou a “tristeza” de se participar de uma aula, por parte de educandas adultas da EJA, demonstrando, ou não, que elas estão mobilizadas para a relação com o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁶

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAÚJO, Marlene de. **Faces do Corpo na Condição Docente: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. Ed. Petrópolis, RJ, RJ: Vozes, 2007.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. v.1: Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. v.2: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.

BERGER, Mirela. **Corpo e Identidade Feminina**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é este?**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

CAMARGO, Maria Rosa R. M.; MAZZA, Débora; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Educação Escolarização Tardia de Homens e Mulheres Trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais**. GT18. 23ª reunião. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1820t.PDF>. Acesso em 04/11/12.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

CASTRO, Ana Lúcia de. Culto ao Corpo: identidades e estilos de vida. In: **XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel24/analuciacaastro.pdf>. Acesso em 30/11/2012.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

²⁶ Na citação dos endereços eletrônicos das páginas de internet, nas referências bibliográficas, foi utilizado o recurso de redução de links, com o intuito de facilitar a leitura dos mesmos, sem prejuízo para o direcionamento às páginas correspondentes.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação Com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIEE/Livpsic. 2009.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. DANTAS Jr., Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Parecer nº 093-02**. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Relatora Maria Clemência de Fátima Silva. 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, volume 18, número 1, março. 2004. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v18n1/v18n1a06.pdf>. Acesso em 07/01/2013.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://goo.gl/V4y6L>. Acessos em 08/12/2012.

DIEB, Messias (org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FARIA FILHO, VIDAL e PAULILO. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://goo.gl/am4u9>. Acesso em 02/02/2011.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento?. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau: v. 7, nº 2, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/Ls5zu>. Acesso em 09/11/2012.

FERREIRA, Taís. “Jogando os Dados” – Os Jogos Teatrais como possível metodologia de construção de dados em estudos de recepção teatral. In: **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Volume 7, Ano VII, nº 1, jan-abr. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/8QSdM>. Acesso em 23/12/2012.

Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII **Encontro Anual da ABEM**, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.171-196, maio/agosto de 2007.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 12ª ed. 1994.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

JARA, Oscar. O desafio e a paixão de aprender. In: **Rizoma freireano**. Volume 4, 2009 Disponível em: <http://goo.gl/FZqxyB>. Acesso em 03/01/2012.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo De. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 3, set. 2004 .

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE GOFF, Jaques; TRUONG, Nicolas. **Uma História do Corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOMONACO, Beatriz Penteado. A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://goo.gl/6Rgp4>. Acesso: 25/10/2011.

LOURO, Guacira L. O “Estranhamento” Queer. In: STEVENS, Cristina M. T. & SWAIN, Tânia N. (org.). **A Construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres 2008, P. 141- 148.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é este?**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARINHO, Karina Rabelo L., COLLARES, Ana Cristina Murta, VILELA, Elaine Meire, PRATES, Henrique Oliveira. Violência, medo e desempenho escolar. **Informativo CRISP**. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG, Ano 3, Número 06, setembro, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/p898q>. Acesso em: 04/12/2012.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 05-06, dez. 1997. Disponível em: <http://goo.gl/R5qq0>. Acesso em: 11/01/2013.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, nº 16, jul/dez. 2001. Disponível em <http://goo.gl/LWaUV>. Acessada em: 08/06/2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGUEL, José Carlos. **Educação Matemática em Processos de EJA: elementos para sua fundamentação**. GT18. 33ª reunião. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/A9rgd>. Acesso em 29/11/12.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, Corpo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?**. Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. nº. 27. Rio de Janeiro: 2010.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. nº. 29. Rio de Janeiro: 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2008.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Ficções do corpo normal: gênero e raça numa academia de modelos**. GT2104- Educação e Relações Etnico-raciais. 33ª reunião. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/AuVA54>. Acesso em 13/09/12.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: Soares, Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NOVAES, Joana de Vilhena. Beleza e feiura: corpo feminino e regulação social. In: Del Priore, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; SILVA, Jerry Adriani da. Nos interstícios da escolarização e da religiosidade: preconceito e intolerância religiosa em cursos de Educação de Jovens e Adultos. In: **Paidéia**. Ano 8, nº 10, jan/jun. Belo Horizonte: Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e Saúde. 2011.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2011.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **O Esquema Corporal, a Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

ORO, Amina Ciandra; WESCHENFELDER, Rosa Cristiana S.; STECANELA. Nilda. **MULHERES E EJA: O QUE ELAS BUSCAM?**. XVIII Encontro de Jovens

Pesquisadores - Universidade de Caxias do Sul. Setembro, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/5r8F6>. Acesso em: 02/12/2011.

PEREIRA, Júlio. C. M.; BASTOS, Ludimila C.; FERREIRA, Luiz O. F. Escolarização. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v27, nº 53, Junho, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/5SBpP>. Acesso em 02/12/2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: Del Priore, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, Fábio Machado. Práticas corporais e relação com os saberes e em educação física escolar. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/hn8Bn>. Acesso: 04/01/2012.

PINTO Fábio Machado; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 34, nº 2, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/aWi3U>. Acesso em 10/02/2012.

RIBEIRO, R. J. **A Etiqueta no Antigo Regime.** São Paulo: Moderna, 1998.

REGO, Teresa; BRUNO, Lucia. Entrevista com Bernard Charlot. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº especial, p. 147-161, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa?. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/OLz3W>. Acesso em: 05/01/2013.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SANTOS, Alice Lany da Rocha; SANTOS, Débora Maia; SCHNEIDER, Omar; KUHN, Roselaine. A relação dos alunos com os saberes no ensino médio: notas para compreendermos a escola e a educação física. In: **IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** Laranjeiras, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/IwIIN>. Acesso em 09/03/2012.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio na tentativa para obter êxito de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio José Gomes. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2010.

SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação Física no sistema educativo Português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.3, p.219-33, jul./set. 2008.

SILVA, Saint Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2011.

SILVA, Veleida Anahí da. **Relação com o Saber na Aprendizagem Matemática: pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas**. GT04-Didática. 29ª reunião. 2006. Disponível em: <http://goo.gl/6yMrK>. Acesso em 25/08/11.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. As Representações do Corpo na Idade Média. **A Vivência**, Natal (RN), n.37, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/1xokH0>. Acesso em 25/06/12.

SOARES, Leôncio José Gomes; LEMOS, Daniela de Carvalho. A formação em serviço de educadores de jovens e adultos. In: COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2001, Campinas - SP. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis, RJ, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora. 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A título de apresentação – educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, nº 3, p.303-318, set./dez, 2008.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **Tempos Enredados: teias da condição professor**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos: a Inglaterra na era Revolucionária**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

UWE, Flick. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Educação física: em busca da gênese do uso social e político do corpo. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, A Coruña. Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. **Anais**. A Coruña: Universidade da Coruña, 1998.

XAVIER FILHA, Constantina. “Qual destas moças é você?” o autoconhecimento produzido pelos testes da imprensa feminina. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, Dec. 2007 .

ANEXOS

Anexo 1

Questionário Exploratório Identificação

- Nome Completo: _____
 - Bairro em que reside: _____
 - Data de nascimento: ____ / ____ / _____

 - Sexo:
 - Masculino
 - Feminino
 - Qual sua cor ou raça?
 - Branca
 - Amarela
 - Parda
 - Preta
 - Indígena
 - Não desejo me declarar
 - Religião
 - Católico
 - Protestante/Evangélico
 - Afro-descendente
 - Espírita
 - Não pratico nenhuma religião
 - Outros
 - Estado Civil:
 - Solteiro
 - Casado/Amasiado
 - Divorciado
 - Viúvo
 - Outros
 - Você participa de:
 - Partido Político
 - Associação de Bairro
 - Grêmio Estudantil
 - Movimento Social
 - ONG
 - Associação/grupo religioso
 - Grupo Cultural
 - Não participo
- Atualmente você:
 - Está se dedicando apenas aos estudos
 - Está procurando emprego
 - Está empregado com registro em carteira
 - Está empregado sem registro em carteira
 - Está trabalhando por conta própria
 - Está trabalhando em negócio da sua família e é remunerado/a
 - Está trabalhando em negócio da sua família e é não é remunerado/a
 - Cuido da casa/família
 - Quantas horas por dia você trabalha? (Quem não está trabalhando, deixe essa questão em branco)
 - menos de 4 horas
 - de 4 a 6 horas
 - de 6 a 8 horas
 - de de 8 a 12 horas
 - mais de 12 horas
 - Qual a sua remuneração? (Quem não está trabalhando, deixe essa questão em branco)
 - Menos de R\$ 380,00
 - De R\$ 380,00 a R\$ 760,00
 - De R\$ 760,00 a R\$ 1.800,00
 - De R\$ 1.900,00 a R\$ 3.800,00
 - Acima de R\$ 3.800,00

Anexo 2

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas serão essenciais para entender questões cruciais sobre o uso dos corpos no cotidiano, a trajetória escolar das educandas e suas afinidades, ou não, com as disciplinas escolares. Além disso, através dos discursos das educandas verificarei como lidam com a presença na escola e as atividades de trabalho e do cotidiano, além de suas opiniões que devem ser consideradas em relação ao comportamento do corpo na escola. Serão feitas perguntas introdutórias, apenas para orientar a educanda sobre o objetivo da pesquisa.

Perguntas

1. Nome.
2. Idade.
3. Trabalha?
4. Qual é a atividade que exerce e quanto o tempo diário?
5. Que outras atividades você exerce e/ou pratica durante o dia? E na semana?
6. Como você usa o seu corpo nas atividades que realiza?
7. E como você sente seu corpo durante essas atividades? E após? E ao final do dia, antes de ir para escola?
8. Ao final de todas as atividades diárias, como você sente o seu corpo?
9. Qual a sua experiência anterior com a escola?
10. Se você foi à escola antes, o que mais e o que menos gostava naquela época? E hoje?
11. Em relação às disciplinas escolares, qual a que você mais gosta? E a que menos gosta?
12. Que outras atividades você faz na escola, além das aulas em sala?
13. Qual a sua opinião sobre essas atividades?
14. Em relação aos seus colegas na sala, como é o seu relacionamento com eles?
15. Durante as aulas, você realiza atividades em conjunto? Conversa com os colegas? Ajuda ou pede ajuda para resolver questões?
16. E em atividades fora de sala, como é seu relacionamento com os colegas?
17. Quais são as coisas que te incomodam na sala de aula?
18. E nas atividades fora da sala de aula?

Trocar em minha opinião

Acredito / creio