

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Rosangela Silveira de Carvalho

CORPO NA E DA EJA: REFLEXÕES ACERCA DAS DIMENSÕES POLÍTICO-
PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Rio de Janeiro

2023

Rosangela Silveira de Carvalho

CORPO NA E DA EJA: Reflexões acerca das dimensões político-pedagógicas do currículo
da educação física

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio -
Fiocruz como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Educação Profissional
em Saúde.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lucia de Almeida
Soutto Mayor

Rio de Janeiro

2023

Catlogação na Fonte

Fundação Oswaldo Cruz

Escola Politécnicade Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

C331c Carvalho, Rosangela Silveira de
Corpo na e da EJA: reflexões acerca das
dimensões político-pedagógicas do currículo da
educação física / Rosangela Silveira de Carvalho.
- Rio de Janeiro, 2023.
122 f.

Orientadora: Ana Lucia de Almeida Soutto
Mayor.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz,
Escola Politécnicade Saúde Joaquim Venâncio,
2023.

1. Educação Física Escolar. 2. Corpo Humano.
3. Currículo. 4. Educação de Jovens e Adultos
(EJA). I. Soutto Mayor, Ana Lucia de Almeida.
II. Título.

CDD 372.86

Rosangela Silveira de Carvalho

CORPO NA E DA EJA: Reflexões acerca das dimensões político-pedagógicas do currículo
da educação física

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio -
Fiocruz como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Educação Profissional
em Saúde.

Aprovada em 07/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor – FIOCRUZ/EPSJV – Orientadora

Profª Drª Rosa Malena de Araújo Carvalho – UFF e PPGedu-FFP/UERJ – Titular

Profª Drª Letícia Batista da Silva – FIOCRUZ/EPSJV – Titular

AGRADECIMENTOS

Este momento de conclusão do mestrado, especialmente de finalização desta dissertação, reflete o resultado de todo o esforço coletivo, pois minha vida em comunidade, forjada no conceito de família ampliada, me ensinou que ninguém faz nada sozinho, não é mesmo?!

Esta etapa é uma conquista individual, mas que faz parte de algo maior e coletivo. Trago comigo tantas mãos, braços, pernas e pés que caminharam muito antes de mim, e que me sustentaram para que eu chegasse até o dia de hoje... mestre em educação. Com um misto de alívio, alegria e gratidão, agradeço...

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida, e por ter me sustentado ao longo de todo esse processo com saúde, força e coragem, não me deixando desistir do meu sonho, que é o sonho daqueles que vieram antes de mim. Obrigada, também, minha mãe do céu, Nossa Senhora da Conceição Aparecida por sua intercessão e por estar sempre comigo, me guiando, protegendo e iluminando cada passo meu!

Ao meu filho Ricardo, meu grande amor e esperança de um futuro melhor, que ao longo desses 24 meses me acompanhou, me fortaleceu, desmamou e compreendeu os meus “sumiços” e ausências. No auge de sua sabedoria adquirida nesses recém completos cinco anos de filho de uma mãe trabalhadora e estudante, me diz: “mamãe, vai ficar tudo bem! Você é a mulher mais forte do mundo” Ah! Meu filho, você é o meu bem maior, minha felicidade e a inspiração para continuar atenta e forte. Te amo, meu bebê!

À minha família, em especial meus pais, Ronaldo e Regina, pelo apoio, parceria, orações e suporte em tantos momentos de aflição. Vocês são meu porto seguro e meu colo preferido. Não tenho como retribuir todos os esforços que vocês fizeram para que eu sempre estudasse. Amo vocês!

À minha irmã, Rafaela, por me ensinar todos os dias sobre teimosia e dedicação. Foi com você, irmã, que aprendi muito do que sei hoje. Você me inspira, me fortalece e me salva com sua escuta e parceria. Você é a prece que Deus ouviu e me presenteou.

À todas as mulheres fortes e teimosas que vieram ante de mim e me permitiram existir, especialmente minhas avós. Muito obrigada, Vó Tina, Vó Vanda, Vó Júlia, Vó Bibi e todas as mulheres mais velhas da minha família cuja convivência e memórias me inspiraram a nunca desistir e sempre seguir voando mais alto.

Ao Sergio, que em meio às limitações impostas pela constante rotina de cansaço, ausência e afastamento, sempre esteve aqui presente, garantindo os melhores lanchinhos, massagens e “fugidinhas” para continuar com o corpo firme, forte e vibrante. Obrigada por tudo, Baby!

Aos meus amigos e amigas que sempre estiveram por perto, mesmo longe, em especial minha amiga e comadre, Nathália Barros, que é uma das minhas grandes referências que me faz acreditar na educação física transgressora e insurgente. Obrigada por tudo! Seguimos juntas!

À minha querida orientadora, prof^a dr^a Ana Lucia Soutto Mayor, pela constante alegria, carinho e encorajamento ao longo do caminho, árduo e desafiador que é acompanhar a construção da dissertação. Muito obrigada pela paciência e afeto em toda o processo.

A todas(os) professoras e professores que passaram por minha vida, tanto da escola formal, quanto nas demais experiências educativas que já experienciei até o dia de hoje. Em especial, aos professores e funcionários da EPSJV pela convivência prazerosa e pelas valiosas contribuições ao longo desse processo formativo. Viva a educação pública, gratuita e de qualidade!

À banca examinadora, pela disponibilidade, generosidade e acolhimento, através da leitura atenta e toda contribuição valiosa para finalização do trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa ELAC da UFF, em especial professora Rosa Malena de Araújo Carvalho, Bruno Souza e Cíntia Ricardo, pelo encorajamento, escuta sensível e apoio em minha jornada acadêmica, que se faz diante da importância da organização coletiva e da formação continuada e ampliada para a pesquisa/formação docente.

As amigas e ao amigo da turma 2021, Claudinha, Flavinha, Claudilene, Suellen, Sheila e Hebert, pelas amizades construídas, pelos sorrisos e escutas que tornaram esse percurso menos doloroso e mais feliz. Vocês são um grande presente que o mestrado me deu. Da Poli pra Maré, pra Madureira, pra Bahia, pra vida!

E por fim, aos meus alunos e alunas, aos estudantes da EJA, por me inspirarem e ensinarem tanto, permitindo que eu seja uma professora e ser humano melhor a cada dia. Obrigada pelo acolhimento e carinho que me presenteiam diariamente, e que me fazem seguir acreditando e experimentando a educação física como ato de amor, de afeto, de coragem, de transgressão e insurgência!

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar se as concepções de corpo, que se desdobram e se fundamentam nos currículos e nos documentos legais para a disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, se dão a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora. A dissertação se organiza em três capítulos. No primeiro, abordamos os conceitos, ou seja, os pressupostos teóricos da temática da pesquisa a fim de delimitar o olhar sobre o objeto a ser estudado. No segundo, realizamos uma análise dos documentos utilizados para orientações político pedagógicas do currículo para a Educação de Jovens e adultos, em especial, na componente curricular Educação Física nas instituições de educação pública da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC/RJ, e na EJA Manguinhos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz. E por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os achados desta pesquisa documental, concluindo que a educação proposta pela EJA Manguinhos, apesar das limitações curriculares impostas para a disciplina de Educação Física como *café com leite*, se configura como um espaço onde se encontra um currículo para a emancipação humana e decolonial da EJA. Enquanto a Seeduc é uma rede que ainda reproduz o currículo no modelo de ensino hegemônico e tradicional para a EJA. Concluímos, destacando que para propor um currículo comprometido com a emancipação humana na EJA é, além dos conteúdos a ensinar, antes de tudo o caminho do fazer-se humano, da humanização dos (as) sujeitos(as), enquanto seres históricos e produtores de conhecimento, conscientes sobre suas necessidades e das precariedades da vida.

Palavras-chave: Corporeidade, Currículo, EJA e Educação Física Escolar

ABSTRACT

This dissertation aims to identify whether the conceptions around the concept of body, which unfold and are based on the curriculum and also in the official documents of the Physical Education for Youth and Adult Education discipline, occur from an emancipatory or oppressive perspective.

The text is organized into three chapters; in the first, we address the concepts, that is, the theoretical assumptions of the research theme, in order to define the perspective on the object to be trained. In the Second Chapter, we carried out an analysis of the documents used for political-pedagogical guidelines of the curriculum for Youth and Adult Education, precisely in the Physical Education curricular component in public education institutions of the State Department of Education of Rio de Janeiro, SEEDUC /RJ, and at EJA Manguinhos at the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Finally, in the third chapter, we present the results of this documentary research, concluding that the education proposal by EJA Manguinhos, despite the curricular limitations imposed for Physical Education as a discipline like “café com leite” [an idiom in Portuguese language to refer to something “easy/less value”], is configured as a space where there is a curriculum for human and decolonial emancipation at Youth and Adult Education, at the same time the Seeduc is a network that still reproduces the curriculum in the hegemonic and traditional teaching model for this public. In conclusion, highlighting that to propose a curriculum committed to human emancipation in Youth and Adult Education, in addition to the contents to be taught, first and foremost, the path of becoming human, of the humanization of subjects, as historical beings and producers of knowledge, aware of their needs and the precariousness of life.

Keywords: Corporeity; Curriculum; EJA; School Physical Education.

LISTA DE TABELAS, QUADROS e FIGURAS

Tabela 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR COR, RAÇA E GRUPO DE IDADE

Tabela 2 – PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS, ANALFABETAS, POR SEXO E GRUPO DE IDADE

Tabela 3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2022

Tabela 4 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2023

Quadro 1 – DESCRITORES ISOLADOS

Quadro 2 – DESCRITORES COMBINADOS

Quadro 3 – DESCRITORES EJA + EF

Quadro 4 – DESCRITORES EJA + CURRÍCULO

Quadro 5 - DESCRITORES EF + CURRÍCULO

Quadro 6 – DESCRITORES EF + CURRÍCULO + EJA + CORPOREIDADE

Quadro 7 - Artigo encontrado na ARCA FIOCRUZ

Quadro 8 -CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Quadro 9 - ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quadro 10 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA MANGUINHOS

Figura 1 – SEEDUC EM NÚMEROS – INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

LISTA DE SIGLAS

APUD	Citado por
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSS	Determinantes Sociais da Saúde
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDE CCAP	Centro de Cooperação e Atividades Populares
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

*Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus
Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte
E Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici, ainda que eu não queria mais
Je suis ici agora
Cada rua dessa cidade cinza sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas
E palavra amor, cadê?*

Um Corpo No Mundo - Luedji Luna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PERCURSOS TEÓRICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS DE CORPO, EFE E CURRÍCULO	19
1.1 CORPOREIDADE: ELABORAÇÕES SOBRE O CONCEITO	19
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO NO ESTADO CAPITALISTA	37
1.3 REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA	50
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	68
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	68
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	74
3. DISCUSSÃO E RESULTADOS	80
3.1 DOCUMENTOS SEEDUC/RJ	81
3.2. EJA MANGUINHOS	89
3.3. REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
5. PERSPECTIVAS	110
6. REFERÊNCIAS	111
7. ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Para iniciar a apresentação desta dissertação e como ela se conforma faz-se necessário demarcar alguns pontos cruciais que me constituem como ser humano e, conseqüentemente, constroem minha escrita acadêmica.

Eu sou uma mulher, favelada da Maré, racializada, trabalhadora, professora de Educação Física formada há 12 anos, mãe do Ricardo e filha de mulheres e homens de força e resistência. Ingresso, finalmente, no curso de pós-graduação *stricto sensu*, carregando muitas reflexões geradas na práxis pedagógica¹ em diversos espaços de educação, em especial com a educação de jovens e adultos na EJA Manguinhos², e ainda, no meu percurso de vida, com tantas motivações e representações que me afetam e fortalecem como sujeita-corpo-pesquisadora-cidadã do mundo.

Tais marcadores sociais de classe, território, raça e gênero, estão diretamente entrelaçados ao meu objeto de pesquisa, *o corpo da e na Educação de jovens e adultos*, e à concepção de educação e sociedade na qual acredito, e que desejo fortalecer durante e após a realização desta etapa da formação acadêmica. Eles são o ponta pé inicial para a prática pedagógica e também, dialogicamente, para o fazer pesquisa que eu acredito.

Nesta engenharia da produção do saber, *o início do conhecimento, repito, é perguntar* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46), questionar-se durante a prática pedagógica é desnaturalizar o processo de construção deste conhecimento. E por isso, acredito não ser possível ser professora sem ter curiosidade em nosso cotidiano, sem questionar a si e o que está ao redor, sem ser pesquisadora, sem se perguntar: qual o nosso compromisso formativo? E como professora de Educação Física, faço um desdobramento: com que tipo de corpos estamos comprometidos no cotidiano escolar?

Coadunando com as reflexões de Trindade (2002), acreditamos que em seu texto “Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência”, a autora apresenta que a prática docente pode se dar através da Pedagogia da Falta, mantendo corpos docilizados, submissos e controláveis, ou da Pedagogia da Potência que aceita à heterogeneidade, não

¹ Termo utilizado à luz da filosofia marxista para descrever que a prática docente é também uma prática social que une teoria e prática, ou seja as concepções e ações práticas que orientam a ação humana estão em relação dialéticas, com intencionalidade, considerando a historicidade, num processo contínuo de apreensão do conhecimento. (CALDEIRA e ZAIDAN, 2013)

² A EJA Manguinhos é um trabalho que acontece a partir da parceria entre a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), sob orientação e certificação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). E, com gestão financeira da Assessoria de Cooperação Social da Presidência e da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) com a OSCIP (Sociedade Civil de Interesse Público) e a Rede CCAP (Centro de Cooperação e Atividades Populares).

hierarquiza, que valoriza que permite a diversidade. A escolha entre uma ou outra pedagogia vai depender da compreensão de corpo e da intencionalidade pedagógica que a(o) professora(or)³ possui.

Segundo a autora, há corpos que lutam por visibilidade e por direitos humanos, sociais e políticos; há aqueles que reduzem e negam o corpo do outro; e outros que escondem seus corpos. Bem como as práticas pedagógicas e as pesquisas em educação podem ser hegemônicas ou contra hegemônicas; tradicionais ou críticas; alienantes ou libertadoras.

E ter o corpo como objeto de estudo e de pesquisa é afetação, é sentir, é escolha política e epistemológica. É questionar as forças hegemônicas na construção das corporeidades, transvestidas de natural e divino; é romper com barreiras ideológicas que estabelecem padrões, dualidades e dicotomias que hierarquizam saberes, e escondem pluralidades. Assim dialogando com Ferrazo (2003), nós educadores ao pesquisarmos os cotidianos escolares, retomamos para um lugar de onde nunca deixamos de estar e ocupar, enquanto eternos aprendizes, neste movimento de retornar para si, em nossas memórias, para os nossos lugares e, também para as lacunas, para os “não lugares” que ainda pertencemos, e que estão marcados em nossos corpos-existência.

Desta forma, a motivação para essa pesquisa tem sua origem a partir da minha prática pedagógica como professora de Educação Física, componente curricular que iniciava na EJA Manguinhos, em 2011, nas turmas de ensino médio da Rede CCAP (Centro de Cooperação e Atividades Populares). Nunca havia estudado na graduação sobre esta modalidade e nem sobre a atuação da Educação Física com este público. Também não possuía experiência com este público, o mais próximo que estive foi quando acompanhei o retorno da minha avó Tina aos estudos, no telecurso 2000, com mais de 65 anos, no grupo das jovens e adultos nas salinhas de uma igreja católica na Maré... A experiência profissional que tinha até o momento era com educação popular, não formal, com crianças e adolescentes moradores de espaços de favela e/ou vulnerabilizados.

Já no primeiro momento, quando fui conhecer o espaço onde aconteceriam as aulas, veio o primeiro abalo: o espaço escolar era um casebre na favela de Manguinhos, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, as aulas ocorreriam em uma pequena salinha, com pilastras, cadeiras e um freezer horizontal no fundo da sala; o perfil etário era totalmente heterogêneo, com estudantes de diferentes faixas etárias (de 16 a 75 anos); e essa

³ Nessa dissertação, embora saibamos que a maioria do corpo discente dos cursos de educação física são historicamente homens, escolhemos adotar professoras, por entender que este trabalho abarca o campo da educação, onde as mulheres compõem a maioria.

heterogeneidade, obviamente, também se repetia na composição corporal da turma.

Outro ponto de destaque, é que a EJA Manguinhos compreende a educação como um estimulador à mobilização social, a partir da definição de movimento social⁴, e o currículo escolar tem como um dos objetivos discutir questões ligadas ao território de moradia dos estudantes para que esta educação se constitua um instrumento político para intervenção/transformação deste espaço, ou seja, uma educação territorializada. Para esta perspectiva educacional, é a partir dos contextos locais que emergem as necessidades, as resistências e os problemas relacionados às condições de vida e saúde das populações dessas áreas.

A partir desse breve olhar para este contexto, me questionei: como construir o currículo e práticas pedagógicas da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, com suas características e necessidades? Além disso, como elaborar um currículo que permita a prática pedagógica comprometida com o território e com a emancipação humana? Essas foram algumas das minhas perguntas iniciais como educadora da EJA-Manguinhos, e que a partir delas e da forma como o meu olhar primeiramente evidenciou, fica explícito algumas fragilidades vivenciadas por mim: não havia espaço destinado à realização de atividades da cultura corporal; ausência da temática EJA na formação acadêmica; e enxergar a heterogeneidade dos corpos como fator restritivo e problemático. Tais aspectos atravessam a formação docente, e expõem o olhar limitante e limitador que estas lacunas nos causam.

Recorri à leitura das diferentes concepções e abordagens⁵ pedagógicas da educação física, para identificar qual epistemologia utilizar para a construção do plano de curso e aos documentos oficiais, na tentativa de encontrar caminhos para superar os limites identificados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1998) define que a Educação Física é um dos componentes curriculares que compõem a educação básica, garantida pela Lei nº 10.793 e, no artigo 26 da LDB, encontramos alguns destaques:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I. – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. – Maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº10.793, de 1º.12.2003) III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar,

⁴ “Movimentos sociais são mobilizações coletivas, organizadas e contínuas, que se estruturam em torno de demandas por mudança de algum aspecto da estrutura social. São, assim, organizações que associam pessoas e entidades com interesses comuns, com o propósito de defender ou promover certos objetivos perante a sociedade” (BOMENY; MEDEIROS, 2010, p. 267)

⁵ Darido, Suraya c. Apresentação e Análise das Principais Abordagens da Educação Física Escolar. Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, p.58-66, 1998.

- estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- III. – Amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 - IV. – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 - V. – Que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Então, observamos que a legislação atual sobre a Educação Física ainda reflete concepções que poderiam ser consideradas ultrapassadas, porém percebemos que ainda limitam o corpo, reduzindo a abordagem da disciplina apenas ao caráter biológico e tecnicista, destacando em suas restrições, suas contradições em relação aos anos de estudos e pesquisas desenvolvidos na área da Educação Física e da saúde, especificamente, para o perfil das(os) estudantes trabalhadoras(es) da EJA.

Retomando para o âmbito da Educação Física Escolar (EFE), existem diferentes concepções pedagógicas, como a Desenvolvimentista, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória, a Construtivista-Interacionista, Sistêmica, entre outras (Darido, 1998), que rompendo com os modelos biologicista, esportivista e tecnicista, sob influência das Ciências Sociais e Humanas, permitiram ou fizeram surgir uma análise contra hegemônica e crítica do paradigma da aptidão física e, conseqüentemente, dessa forma, ampliar a concepção de corpo.

Porém, para Gunther *et al* (2009), a Educação Física ainda é vista como uma disciplina para melhorar o condicionamento físico dos alunos, com características tradicionais e biologicistas, e a legislação vigente também mantém esse referencial, apesar das diversas mudanças e avanços acerca de conteúdos e da compreensão do que se deve e pode tratar a educação física escolar.

Partindo dos pressupostos que a característica fundamental do público da educação de jovens e adultos é a heterogeneidade e a diversidade do público; que a compreensão da educação física presente na legislação vigente ainda está diretamente relacionada à capacitação física do(a) aluno(a) e; que não considerar o corpo unicamente como um dado biológico remete a uma concepção de educação física escolar contra hegemônica, inúmeras questões emergem: o que pode o corpo das e dos estudantes da EJA? Qual o lugar desse corpo na sociedade capitalista, nos planejamentos e nas aulas de Educação Física da EJA? Quais as concepções de corpo presentes na legislação educacional atual? O que as pesquisas nos têm a dizer sobre corporeidade, currículo, EJA e EFE? Como as produções acadêmicas abordam as relações entre Corporeidade e Currículo na EF da EJA? Como estes aportes teórico-metodológicos se desdobram nas políticas públicas de educação e nos currículos escolares? Quais as tensões e possibilidades existentes nos contextos educacionais para a inserção da

educação física na EJA? Sua inserção é adotada a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora?

Desta forma, o processo de construção desta pesquisa surge da minha prática pedagógica, através do questionamento e necessidade de (re)construção da realidade. Portanto, corroborando com Minayo(2001 p. 17) ao destacar que “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, este estudo parte do pressuposto que a EJA é uma modalidade educacional, mas também é fruto de movimentos sociais que se constituem a partir das desigualdades nas relações de gênero, raça, classe e território presentes na sociedade capitalista, logo seu currículo deve estar diretamente relacionado com a humanização e emancipação destes corpos, incluindo na disciplina de Educação Física.

E hoje, compreendendo e elucubrando as limitações impostas pela minha vida produtiva atual⁶, considerando que este trabalho é mais uma etapa de formação acadêmica, que não se findará aqui, e que estas perguntas nos explicitam tamanha complexidade para a obtenção de respostas, nesta presente pesquisa trazemos como questionamento nuclear: Como a educação física escolar e o currículo da educação de jovens e adultos concebem e expressam a corporeidade de trabalhadores e trabalhadoras?

Dessa maneira, a justificativa para esta pesquisa é a necessidade de encontrar e/ou construir subsídios teóricos e metodológicos específicos para a corporeidade emancipatória na prática docente em Educação Física na EJA, visto que ainda encontramos a legislação educacional sob influências conservadoras.

Portanto, este trabalho tem como objetivo central identificar se as concepções de corpo, que se desdobram e se fundamentam nos currículos e nos documentos legais para a disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, se dão a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora. Além disso, os objetivos específicos são:

1. Conceituar corporeidade a partir da literatura contra hegemônica e decolonial;
2. Identificar quais as concepções de corpo estão presentes na legislação educacional vigente para a disciplina de Educação Física, especialmente para a modalidade EJA;
3. Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as matrizes curriculares dos cursos de EJA da SEEDUC/RJ e da EJA Manguinhos/RJ quanto à promoção da emancipação humana;
4. Revelar as tensões e possibilidades existentes na inserção curricular para uma prática

⁶ Mãe e trabalhadora do Sistema S. Entender a realidade sobre o prisma da materialidade histórico-dialética é compreender o que Marx (1997, p.21) concebeu sobre a construção da história de vida dos sujeitos: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

pedagógica emancipatória e decolonial na educação física na EJA.

Para isso, além da introdução, que nos traz os pontos de partida, elementos norteadores e/ou reflexivos que justificam e atravessam o objeto desta pesquisa, esta dissertação se estruturou em três capítulos. No capítulo 1, que nomeamos de Percursos Teóricos, apresentamos e discutimos os aspectos conceituais de Corpo, Educação Física e Currículo, buscando a compreensão destes conceitos para fundamentar a análise que será realizada na etapa seguinte. No capítulo 2, nomeado de Percursos Metodológicos, corresponde ao caminho desenhado para realização desta pesquisa que se dará por análise documental dos currículos para a EJA, buscando encontrar subsídios para compreender a composição curricular e também, a inserção da educação física na modalidade.

A análise documental se dá a partir do olhar da dimensão política, através da identificação e análise dos currículos para a EJA e da Educação Física, reconhecendo as teorias curriculares presentes nos documentos e materiais pedagógicos curriculares de acesso público disponível para a EFE na educação de jovens e adultos da EJA Manguinhos e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Por fim, no capítulo 3, apresentamos os resultados da análise e concluímos - provisoriamente- o trabalho com as considerações finais e perspectivas que este trabalho suscitou.

A partir desta introdução sobre o meu objeto de estudo, dialogando com o material bibliográfico e debates realizados durante todo o curso de Mestrado em Educação Profissional em saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV, esta dissertação buscou construir um percurso transitando por duas vias fundamentais, descritas por Antônio Gramsci, que ao longo do curso foram se tornando cada vez mais claros, alicerçados nos relatos e encorajamentos que os/as professores(as) e nós mestrandas(o⁷) compartilhamos diversas vezes em sala de aula: o “**Pessimismo da Razão**”, que é a percepção objetiva do mundo, se debruçando sobre a realidade social, especificamente dos ataques à educação pública no Brasil e as constantes disputas entre as forças progressistas e conservadoras neste campo, e o “**Otimismo da Vontade**”, que é um convite à construir um novo amanhã na luta pela educação e emancipação política e humana da classe trabalhadora.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para a inserção curricular crítica e com a prática pedagógica emancipatória na EJA, especialmente da disciplina Educação Física, para que seja comprometida com a emancipação humana, dos *corpos da e na EJA*.

⁷ A turma 2021 é majoritariamente feminina, contendo apenas 1 mestrando do sexo masculino.

1 - PERCURSOS TEÓRICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS DE CORPO, EFE E CURRÍCULO

Para o desenvolvimento deste capítulo, o referencial teórico se dividirá em três eixos estruturantes do objeto de pesquisa desta dissertação: (1.1) O corpo ao longo da história, especificamente o corpo na e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é o recorte central do objeto de estudo, apresentando as diferentes concepções de corpo e de Corporeidade. Neste tópico, faremos um resgate histórico sobre a construção deste conceito ao longo da história da sociedade moderna, destacando as padronizações e atribuições que o corpo assume na sociedade capitalista, a partir das contribuições de Arroyo (2016), Donnangelo (1976), Foucault (1987), Freitas (1999), Gomes (2017), Le Breton (2006), Louro (2000), Polak (1996), Trindade (2002), bell hooks (2017), entre outros estudiosos do corpo e da corporeidade; No item (1.2) um breve histórico da Educação Física Escolar no Brasil e a Educação no Estado, a partir dos marcos legais para a disciplina, especificamente na EJA; e por fim, (1.3) os desdobramentos dessas relações no currículo para EFE na EJA.

1.1 CORPO E CORPOREIDADE: ELABORAÇÕES SOBRE O CONCEITO

Igreja diz: o corpo é uma culpa.

A Ciência diz: o corpo é uma máquina.

A publicidade diz: o corpo é um negócio.

E o corpo diz: eu sou uma festa⁸

Ao pesquisarmos rapidamente sobre a palavra corpo nos dicionários disponíveis virtualmente, diversas definições surgem: constituição ou estrutura física de uma pessoa ou animal, composta por, além de todas suas estruturas e órgãos interiores, cabeça, tronco e membros, englobando suas funções fisiológicas e anatômicas; ou massa de matérias existentes no espaço; qualquer substância material, orgânica ou inorgânica; parte material do animal, especialmente do homem, por oposição ao espírito; materialidade; ou até mesmo que o corpo é a igreja cristã, da qual Jesus Cristo é o cabeça.

Retomando a citação de Eduardo Galeano (2004) utilizada na epígrafe desta seção, partimos para a construção do nosso olhar sobre o objeto central desta pesquisa: o corpo.

⁸ Eduardo Galeano. “Janela sobre o corpo”. in: As Palavras Andantes. 4. ed. São Paulo: L&PM, 2004, p. 138.

Escolhi este pequeno trecho, porque ela nos apresenta, inicialmente, quatro concepções distintas que o corpo vem recebendo ao longo da história.

A primeira nos traz o *corpo culpa*, que a igreja/religião cristã, a partir da visão da dualidade corpo-alma, expõe a relação antagônica/dicotômica/polarizada entre bem e mal, céu e inferno, sagrado e profano, que se dá ao corpo. Nessa concepção, o corpo é visto como secundário, não valorizado, desprezado, humilhado e culpado, pois ele está vinculado ao que é animal e da natureza, do pecado, e longe do que é divino, superior, puro. Quanto mais mortificado o corpo, mais santo o indivíduo é. Então, seria o corpo um fardo abominável, vergonhoso e condenável?

A outra expõe o *corpo máquina*, a partir do ponto de vista da ciência⁹, que o compreende a partir de suas funcionalidades, com órgãos e sistemas organizados, gerando trabalho para atender alguma necessidade externa a si, de forma mecanicista e eficiente. Cabe lembrar que a máquina é um objeto funcional, para servir, suprir necessidades e sempre dar o máximo de si, até sua exaustão, obsolescência e/ou inutilidade... Será o corpo um objeto para uso, com validade para atender às demandas produtivas?

A terceira concepção é a da publicidade, *corpo negócio*, onde este é visto como mercadoria ou serviço para gerar lucro. Podemos considerar que essa forma de pensar o corpo, surge a partir da ascensão do capitalismo como sistema produtivo, e vem se transformando e se mantendo, seguindo aspectos neoliberais da sociedade atual. Seria, então, o corpo um produto mercantilizável, de compra e venda ou aluguel, de geração de lucro?

Nesta breve reflexão provocada pela epígrafe, percebemos o quanto o corpo humano sofreu/sofre influências de acordo com o momento histórico pelos quais a humanidade passou/passa. Neste sentido, Polak (1996) nos diz que

Refletir sobre corporeidade implica em viajarmos no tempo, ao encontro de grandes temas filosóficos; falar de corpo, corporeidade, significa repensar o projeto antropológico construído pelos gregos, consagrado pelos teólogos medievais, confirmado pelos filósofos modernos e aceito pelos pensadores contemporâneos. (p.4)

Podemos dizer que pesquisar e pensar sobre o corpo é debruçar-se sobre múltiplos olhares e interpretações que foram sendo construídas e reproduzidas ao longo da história da existência humana, visto que em todos os períodos históricos, o corpo foi marcado por diversas dissociações: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, e outras diferentes

⁹ Um determinado tipo de ciência fundamentada em René Descartes, filósofo do século XVII, e representante do dualismo de mente-corpo ou ciência cartesiana, como também é conhecida.

dualidades, em decorrência de cada legado histórico, social, político, ideológico, econômico e cultural que a humanidade atravessou, e que trazem em si uma forma fragmentada e dicotomizada do homem (POLAK,1996).

Tais dicotomias são derivadas da visão reducionista, originada desde a Grécia Antiga, e racionalista, reforçada por Descartes na Idade Moderna, que categorizam o corpo como guardião da mente, assumindo uma função secundária e menos importante no processo de existência. Nestas concepções dicotômicas, o corpo assume o lugar de natureza, de animal, de primitivo, oposto à cultura e a racionalidade, papel esse da mente, do pensar, da alma.

Mas, pode o corpo se limitar apenas à dimensão anátomo-fisiológica, sendo ele um agente do trabalho e de produção inserido em uma estrutura social, com suas determinações e implicações?

Entendendo a complexidade que esta pergunta representa para esta seção - e para o trabalho docente em educação física - e as reflexões que ela provoca, opto, portanto, por começar a construir o *corpo* deste texto a partir do viés biomédico, da visão da área da saúde que Polak (1996) nos traz:

O corpo, no setor saúde, é cuidado conforme o modelo médico; é alvo de interesse da religião, da família e do Estado; é foco de atenção e de crenças que regulam o seu comportamento e a sua forma de existir no mundo. É no contexto sociocultural que aprendemos a diferenciar, a classificar o corpo como, “jovem” ou “idoso”, o corpo “saudável” ou “doente”, e a perceber que o nosso corpo é dividido pela cultura em partes “públicas” e outras “privadas”, a ver que temos um corpo individual e outro social, que é disciplinado pelo Estado, ou seja, pelo “corpo político” que determina o como vestir-se, alimentar-se e determina o seu comportamento face às questões de saúde, doença e outras. (p.6)

A partir disso, e corroborando com Donnangelo (1976), podemos dizer que o corpo é a própria realidade social, e que a medicina assume o papel disciplinador e de normatização nesta sociedade. Assim, a maneira como a sociedade compreende os corpos, os quantifica e dá significados culturais, políticos e econômicos, também se incorpora na prática médica.

Em outros termos, o corpo é socialmente construído e condicionado. Em cada contexto histórico social, ele assume funções e recebe interferências da medicina para além do caráter biológico, pois o trabalho médico está vinculado ao âmbito político e ao Estado, a partir do momento em que a burguesia acessa o poder. (DONNANGELO, 1976).

Para a autora, a medicina pode ser vista como uma prática técnica, manipulando instrumentos técnicos e científicos, mas responde às exigências nas práticas sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Ou seja, o modo de produção interfere diretamente em como se fundamentam e articulam o trabalho médico junto aos seus objetos, produtos e suas

formas de consumo destes. Bem como, está diretamente relacionada aos objetivos econômicos, devido à necessidade de produção industrial e inovação tecnológica constante, e, objetivos culturais, graças ao seu grande potencial pedagógico e de cosmovisão nos fenômenos da vida e da morte. Assim, seus desdobramentos se dão em diferentes direções, sendo capazes de promover recursos ideológicos suficientes para aglutinar classes e dominar o modo de vida das pessoas, logo, seus corpos.

O modelo biomédico, ainda hegemônico, compreende à saúde como ausência de doença, ignora o contexto psicossocial na qual este corpo está inserido, limitando o indivíduo a problemas decorrentes apenas do corpo anátomo-fisiológico. Nesta concepção, o corpo é a-histórico, fixo, imutável, essencialmente natural, é mercadoria de que o Estado capitalista se apropria (Donnangelo,1976).

Porém, aqui neste trabalho não o definiremos apenas por sua composição orgânica, fisiológica ou funcional de órgãos e células, como disseminado pelo modelo biomédico visto que “o corpo e o psiquismo humano não são resultados somente de estruturas anatomofisiológica, mas também, e cada vez mais, do desenvolvimento social da humanidade.” (Donnangelo,1976, p. 28)

Esta afirmação de Maria Cecília Donnangelo¹⁰ (1976), importante pesquisadora marxista da saúde coletiva brasileira, nos diz que o corpo é a própria realidade social e a medicina tem papel disciplinador de normatização, para além do caráter biológico, e nos convoca a compreender a totalidade da relação social e política que a sociedade toma seus corpos, os quantifica e os categoriza.

Segundo a autora, na sociedade de classes, o corpo assume aspectos fundamentais para a manutenção da estrutura social, pois, antes de tudo, é agente de trabalho e produção – e no sistema capitalista é preciso quantificar os corpos necessários para a produção, além de compreender que os corpos não são homogêneos, pois cada corpo tem um significado e um valor na produção social.

E é por isso que “o homem não se esgota no seu organismo” (Caguilhem *apud* Donnangelo,1976 p. 24), sendo necessário olhar para além de seu corpo físico, olhar para as determinações sociais e de trabalho que ele assume e recebe na sociedade capitalista.

Para Gomes (2017), o corpo é uma mercadoria da qual o Estado capitalista se apropria e os serviços médicos têm papel fundamental para garantir a produção, através da

¹⁰ Cabe destacar que a autora não fala do médico e da medicina de forma individual. Maria Donnagelo, sob a luz das reflexões das ciências sociais e humanas, expõe a perspectiva hegemônica biomédica da forma de fazer medicina no Brasil para atender as demandas do capitalismo dependente.

medicalização social¹¹. A inclusão crescente de condições e fenômenos humanos como objeto das atividades médicas e sanitárias para normatização do corpo, das instituições e fiscalização do espaço público e privado, a partir de reprodução de ideologias, servem para garantir a consolidação dos interesses do capital. Tais ações envolvem a individualização das responsabilidades na prevenção de doenças e manter a saúde, onde cada vez mais o sujeito é responsável por garantir essa dinâmica e manter a sua condição de trabalho, de produção.

Para Antunes *apud* Gomes (2017), o processo de reestruturação produtiva que se configura a partir da década de 1970, que tem como característica principal o aumento de jornadas de trabalho, acúmulo de tarefas, método de gestão repressivos, imposição de metas, terceirização e flexibilizações que instabilizam os direitos trabalhistas, provoca o medo do desemprego, abrindo caminho para o aumento da exploração, e assim, como uma avalanche de consequências, o desgaste corporal e de carga psíquica de trabalhadores e trabalhadoras.

O corpo fisicamente resistente, com características psíquicas que aguente o prolongamento da jornada de trabalho e o aumento das tarefas e ritmos de trabalho, é o “modelo” que se espera deste trabalhador e trabalhadora. Um corpo multifuncional, persistente para alcançar metas, que se mantém motivado, criativo, participativo que suporta o assédio, um corpo docilizado que se adapta aos novos arranjos produtivos e gera lucro.

Não há como falar de docilização dos corpos e suas categorias sem falarmos sobre as contribuições de Michel Foucault para as teorizações acerca desta temática. O filósofo francês na obra “Vigiar e Punir” (1994), especificamente na seção “Corpos Dóceis”, na qual apresenta os mecanismos e instrumentos envolvidos na consolidação do poder disciplinador e o impacto deste na sociedade produtiva atual, nos relembra que não é primeira vez que o corpo é objeto de limitações, imposições e/ou proibições.

Esses aparatos de docilidade-utilidade, que Foucault denomina de disciplinas, se configuram desde os séculos XVII e XVIII nos conventos, mosteiros, nos exércitos, oficinas de trabalhadores e em outras instituições. Porém, o momento histórico atual tem como objetivo fundamental a individualização do corpo e da responsabilidade de cada um sobre o seu próprio corpo, assumindo *uma “anatomia política”, que também é igualmente “mecânica do poder”*” (Foucault, 1987, p. 164).

Ou seja, ações que formatam a conformação das corporeidades agem não somente para dominação dos corpos dos outros, mas também e ao mesmo tempo, para que tais corpos

¹¹ Muito sinteticamente, o processo de medicalização social pode ser visto como a expansão progressiva do campo de intervenção da biomedicina por meio da redefinição de experiências e comportamentos humanos como se fossem problemas médicos. (Tesser, 2006)

operem como se deseja e espera, garantindo o melhor rendimento ou performance que se determina. Através de conjunto de estratégias políticas – biológicas - normatizantes de higiene, alimentação, sexualidade, natalidade, longevidade, costumes, migração, são forjados corpos dóceis e fortes, úteis economicamente e também, assujeitados pela obediência:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (Foucault, 1987, p. 164)

Para o autor, este modelo de assujeitamento não é como escravidão que mantém a relação de apropriação dos corpos, mas é um método onde a disciplina através de controle minucioso dos atos, fabrica indivíduos úteis, iguais e despersonalizados; amplia a vigilância e o controle, fortalece as relações de poder das instituições hegemônicas, como a escola e seu currículo escolar (como iremos desdobrar no subcapítulo 1.3 desta pesquisa).

Visando atender uma expectativa social e econômica, a escola inicia um processo de docilização, ainda no corpo infantil, para fazer com que o indivíduo cresça sendo alguém submisso e limitado, capaz de seguir e se adaptar às ordens úteis para o sistema, e também, fortalece a estrutura padronizante, dualista e de marcação (normal/anormal, perigoso/inofensivo), que individualiza para excluir e vigiar nestas relações de poder:

Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância; sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; atrás da grande abstração da troca, se processa o treinamento minucioso e concreto das forças úteis; os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação e centralização do saber; o jogo dos sinais define os pontos de apoio do poder; a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática das forças e dos corpos (Foucault, 1987, p. 240).

Assim, aqueles corpos que não se enquadram no padrão são vistos - ou nem vistos - sem rostos, sem vida, sem história, sem memória, sem desejos, colocados e pré-determinados à lógica da exclusão, subalternizados e ineducáveis, e condenados à precarização e à punição, condenados à vida de trabalho ou à morte, assujeitados ao sistema e suas necessidades que se retroalimentam.

Desta forma, concordando com Foucault (1987):

(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o

corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado) (p. 25);

Assim,

(...) o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1987. p. 25)

Foucault (1987) caracteriza a tecnologia política do corpo, ou biopoder, no capitalismo como uma das formas da disciplina, que exerce a vigilância e domínio constante, provocando passividade e não rebeldia. Esses mecanismos de controle do indivíduo tornam-se cada vez mais eficientes, pois o soberano¹² tem também o poder de escolher quem pode morrer ou não. Corpos mesmo sendo produtivos, mas caso não se enquadrem no comportamento esperado de submissão e/ou, principalmente, se oferecer algum risco à manutenção deste poder, são perseguidos e exterminados. São os corpos que ameaçam com suas identidades e marcas, como o que acontece com os corpos diversos, femininos, negros, *queers*...

Quando falamos destes corpos atravessados pelas relações de poder, destacamos as contribuições que Achille Mbembe faz em seu livro *Crítica da razão negra* (2014), ao desdobrar o pensamento de Michael Foucault sobre os corpos dóceis e escravizados. Os corpos, negros, africanos não eram considerados humanos, dotados de alma e/ou de consciência e saber. A categorização entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as¹³ a serviço do homem ocidental para alcançar a civilização. Tais corpos eram objetos do colonizador que determinava sua vida e morte, visto apenas como fonte de exploração para gerar lucro. Era valioso para o trabalho, mas sem dignidade humana, sem seu lar, sem seus saberes, sem seu corpo. É uma coisa, um corpo objeto, usável, descartável e matável.

¹² Para Michel Foucault, a soberania é encontrada dentro dos limites do Estado-nação, nas instituições habilitadas pelo Estado regidas pelo biopoder, que é capaz de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

¹³ Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas. (LUGONES, 2014).

O corpo propriamente dito não possui, no entanto, nenhum sentido intrínseco. Por outras palavras, no drama da vida, o corpo em si, nada significa. É um entrelaçamento ou, ainda um conjunto de processos que, em si, não tem qualquer sentido imanente. A visão, a motricidade, a sexualidade, o toque não têm qualquer significado primordial. Assim, existe sempre uma parte de coisidade em qualquer corporeidade. (Mbembe, 2014, p. 244)

Hoje, ao pensarmos a partir dos avanços neoliberais no século XIX, podemos dizer que o mesmo processo acontece com os corpos de trabalhadores, *escravizados*¹⁴ da atualidade. Em um processo chamado Racismo de Estado¹⁵, dispositivo pelo qual garante a função assassina do Estado em um regime de poder que se exerce sobre a vida, o Estado, fundamentado no conceito de guerra, se institui como o “protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” (Foucault, *apud* Almeida, 2021, p. 04)

Para Almeida (2021), o Racismo de Estado tem duas funções:

A primeira é garantir a divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças que permitam determinar diferentes valores à vida humana, a depender do grupo social ao qual pertençam (Foucault, 1999, p. 304). A segunda é estabelecer uma relação positiva com a morte do Outro. É nesse ponto que a guerra, tal como mencionamos acima, se torna tão importante. (p.04)

Tais conceitos estão diretamente ligados aos fenômenos de vida e morte, nesta visão binária e de oposição, mas que se articulam dialeticamente e sustentam as concepções de corpo e as categorizações que este ocupa na sociedade moderna. Quem é ameaça? Quem é ameaçado? Quem morre? Quem vive? Essas respostas são determinadas e regidas pela necropolítica¹⁶, que segundo o autor, estrutura o capitalismo neoliberal de hoje, a partir de práticas de gerenciamento de morte e vida de corpos que pertencem a determinados grupos e populações. Podemos entender que esta ação se dá na própria instrumentalização da vida, e também, na destruição dos corpos e suas psiques, reproduzindo e mantendo o pensamento colonial de forma objetiva e subjetiva em todos os âmbitos da vida (ALMEIDA, 2021).

¹⁴ Longe de promover uma comparação ao processo doloroso da escravidão que onde pessoas negras e indígenas foram submetidas a todo tipo de sadismo e crueldade, material e subjetiva da branquitude, e tiveram seus corpos violentados, massacrados e exterminados. Aqui utilizo este termo para reafirmar que os processos de dominação, sob os mesmos égides de soberania colonial-branca-heteronormativa-classista-machista que ainda categorizam corpos e suas psiques na atualidade.

¹⁵ Conceito nomeado por Michel Foucault e definido como a integridade do Estado que se apoia na divisão social criada pelo racismo, a partir da forma antirrevolucionária, conservadora e reacionária que o discurso político assume após as revoluções liberais do século XVIII.

¹⁶ Outro conceito de Achile Mbembe gerado a partir da leitura crítica do conceito de biopolítica de Michael Foucault, sendo a biopolítica o conceito que permite apreender o processo histórico a partir do qual a vida emerge como resultado das práticas de poder, e a necropolítica é o poder político e social, realizado por parte do Estado, através de ações que promovem condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, e que determina quem pode permanecer vivo ou deve morrer. Tais conceitos não devem ser entendidos como oposição, mas como ampliação.

Assim, a subjetividade colonizadora não atravessa apenas os corpos negros. Ela atua e agencia em todos os corpos de sujeitos que trazem em si marcas identitárias, transpassadas pelo gênero, pela classe, pela raça, pela sexualidade, pela capacidade física, por todos os corpos que são o *Outro*¹⁷, invisibilizados e considerados não humanos. Tais corpos outros são identificados como fonte do mal, justificando seu extermínio; ou como alguém a tolerar como sujeito, mas sem esquecer das marcas que carregam, os diferenciam e distanciam do ser universal, que é a perspectiva hegemônica do homem branco, ocidental, heteronormativo, membro das classes dominantes.

Ao falarmos sobre a desumanização desses corpos, estamos falando também do conceito de interseccionalidade, que aqui neste texto utilizaremos como um instrumento teórico-metodológico para descortinar a indissociabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado, como define Carla Akotirene (2018) no livro *O que é Interseccionalidade?*, a partir do conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), para analisar a interação dos diferentes sistemas de opressão que se dão nos corpos.

Tais corpos são atravessados por marcadores de desigualdades e sofrem opressões sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade e etnia, pois é o caráter interseccional que determina a condição de existência de nossos corpos nas instituições sociais, incluindo o espaço escolar, como desdobraremos no tópico 1.1.1 desta dissertação e, também, na divisão sexual do trabalho.

Mulheres negras, ao longo de toda a vida, são exploradas, utilizadas para dar conta de tudo e de todos, da mesma forma, que também são negadas a tudo, incluindo o direito a educação. A autora correlaciona o corpo da mulher negra ao de um animal, o burro de carga, devido a imposição que é exercida sobre essas mulheres para suportar todo tipo de exploração do marido ou da patroa. Corpos femininos negros, são expropriados, utilizados até o fim das forças produtivas e nunca param de trabalhar para sustentar o outro.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), mulheres negras correspondem a 92% das trabalhadoras domésticas, expressando o resquício da subalternização em decorrência da colonização do corpo negro, especificamente da mulher negra, que Lélia Gonzalez¹⁸ já denunciava na década de 1980, quando destacava que:

¹⁷ O outro é um objeto, ou seja, é uma identidade, um composto produzido e atravessado por relações de poder. Almeida (2021) se fundamenta em Foucault (1999) para justificar a divisão no âmbito biológico da espécie humana, a partir da hierarquização, categorização e segregação de corpos, que definem os valores que cada raça representa na sociedade.

¹⁸ Mulher, negra, intelectual e ativista militante nas discussões de relação entre gênero, raça e território, que propõe uma visão afro-latino-americana do feminismo.

A situação da mulher negra hoje não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira. Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava [...]. (Gonzalez, 2018, p. 114)

O racismo impõe a sujeita negra o lugar de subalternização, de inferioridade, destinando a exercer papéis sociais de servidão, aprisionando corpos de mulheres negras nas mesmas funções que outrora, no período escravocrata. Assim, apesar de todo o avanço dos movimentos feministas, mulheres negras, opostamente ao que acontece com mulheres brancas, não podem ocupar o “lugar que quiserem”, pois para a autora, o racismo e a violência patriarcal encontram-se entrelaçados para manter o bom desenvolvimento do capitalismo, especialmente na formação social brasileira.

Para Jorge (2023), os resquícios da colonialidade ainda são muito latentes em nossa sociedade, pois os processos de construção da identidade do corpo negro no Brasil são bastante específicos por abarcar aspectos de classe, raça, gênero, identitário e território. A autora nos apresenta o conceito de feminismo favelados, que evidencia a necessidade de criar especificidade, não para dividir, mas buscando nomear, registrar, incluir e publicizar as insurgências que existem em/nos territórios favelados, pois:

O conceito de feminismos favelados é um resultado concreto da experiência de trabalhar, pesquisar, viver e estar com mulheres, que transcende os espaços instituídos de saber legitimado como a academia. Ele funciona como uma forma política de resgate da memória, da reparação de lacunas de silenciamento e, principalmente, como aposta futura em conhecimentos plurais e devidamente referenciado. (Jorge, 2023, p.223)

A autora consolida este conceito a partir da arte e do entendimento do corpo “como saberes plurais de mulheres que são continuidades e corpos-orais tanto de saber ancestral como de disputa epistemológica sobre o campo de estudos de gênero e feminismos.” (p. 224) Diante desta lógica, Jorge (2023 p. 225) nos diz que “o ato de contar história com o corpo é uma tecnologia social fundamental para a manutenção das formas e hábitos de viver e ler o mundo que construíram e constroem nossas ações enquanto mulheres e homens brasileiros”.

Assim, feminismos favelados é um conceito importante para legitimar e difundir saberes corporais plurais que trazem o legado africano, afro-brasileiro e ameríndio, resgatando elementos fundamentais para a autoestima, para a construção da identidade e do pertencimento racial, mas também é um movimento para a plenitude da vida.

Portanto, considerando que *o trabalho para a vida consiste precisamente em evitar que o corpo caia na coisificação absoluta; consiste em evitar que seja por completo um simples objeto*. (Mbembe, 2014, p. 244.), retomo a epígrafe para falar sobre o *corpo festa*. Partindo da hipótese que o corpo não é só natureza, ou só cultura, ou só sujeito. O corpo é a expressão plena da vida, que vai sendo tecida e afetada pelas relações que se faz. Diante desta ótica, podemos compreender que a representação de corpo festa é um corpo-sujeito em movimento, em constante afirmação e celebração da existência; que se estabelece de forma singular, mas também, coletiva no mundo.

Pois, conforme destaca Carvalho (2021, p. 272):

(...) falar em corporeidade é compreender o corpo como produto e produtor de cultura – e esta, por ser um campo de relação, é composta por tensões, contradições, rupturas, pressões do hegemônico(...) nesse caminho, a cultura torna-se elemento fundamental – não somente por apresentar que há distintas formas de organização da vida, mas por nos requisitar a olhar para o dinamismo da própria cultura (porque mudamos, com o tempo, o espaço, as relações e as condições, nossos modos de viver).

Assim, no nosso entendimento e, corroborando com o que aponta a autora, o conteúdo que vem sendo produzido até aqui aponta para a necessidade de estudar o corpo enxergando-o como ponto de encontro, de convergência, com a intersecção entre estas diferentes dimensões, para assim alcançar sua totalidade.

Deste modo, para compreender o corpo como uma concepção social é necessário analisar os diversos âmbitos da vida em que este ser está inserido; é considerar a doença em sua totalidade e seu contexto; é “desnaturalizar” a ciência e a falácia de que o pensamento científico é neutro; é estar atento à plenitude da vida. Assim, a partir de reflexões das ciências sociais e humanas, e de outras epistemes decoloniais, a compreensão da corporeidade vai para além do corpo culpado da religião, do corpo máquina da ciência, da visão hegemônica de corpo como objeto-mercadoria da sociedade capitalista.

É no corpo que se tece a vida, então, aqui neste trabalho, o consideraremos a partir de seus aspectos político, social, psicológico, cultural, religioso e por todas as relações das quais é capaz de gerar. Para isso adotaremos a contribuição de David Le Breton (2006) a fim de começar a delinear o conceito central deste trabalho, compreendendo que “a corporeidade humana é um fenômeno social e cultural, elemento simbólico, lugar de representações e imaginários “(p.7).

E também, assumindo que não “temos” um corpo, “somos” um corpo que se expressa e se constrói nas relações sociais, históricas e culturais, abarcando a individualidade e a

multiplicidade do ser, conforme Giovaninna Gomes de Freitas (2000) nos traz:

A corporeidade implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo [...]. O corpo torna-se a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestar-se para mim em sua perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. (Freitas, 2000, p. 57).

Então, poderíamos compreendê-lo como a maneira pela qual as relações e interações de si com o mundo e com o outro favorecem e influenciam a construção do ser humano. Pois, mais do que ter um corpo, somos um corpo e é a partir da corporeidade que o ser se constrói e se reconstrói, que se relaciona e se comunica com o mundo. É por meio do corpo que as significações e representações tanto individuais quanto coletivas se dão, pois ele assume caráter receptor e emissor de sentidos, pois ele vê e é visto, ele sente e é sentido, ele fala e é ouvido, ele pensa e é pensado, ele trabalha e é trabalhado(r), ele pesquisa e é pesquisado(r)...

Para além das dicotomias, com abordagem cartesiana e binárias, desvendando a dialética da dimensão cultural do corpo, da sua história, da sua resistência, da sua totalidade, o conceito corporeidade nos traz também a perspectiva de experiência nos e dos cotidianos, pois

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. Precisamos fazer do corpo um elemento de resistência, que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque frente à nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque o mundo e que seja capaz de aventurar-se para vivenciarmos novas e impensadas perspectivas para a vida (...) (Gallo *apud* Trindade, 2002, p. 66).

Nessa citação de Gallo (1997), na qual sucistou em Azoílda Trindade (2002) uma experiência de seu cotidiano de formação, nos faz também uma convocação para pensar o corpo e seus atravessamentos nos/dos cotidianos. Para estudar o corpo, precisamos pensar os espaços que o constituem, as relações que se configuram na percepção da vida a partir da manifestação dos corpos de todas (os), para além daqueles ditos esperados, formatados, robotizados, pragmáticos. O diálogo com corpos que estão em constante movimento na dinâmica da vida concreta, com seus saberes/fazeres/valores e emoções, nos espaços cotidianos, é um desafio, e também deve ser um compromisso, da educação e da educação física, especialmente com os corpos da EJA, como veremos no próximo subtópico.

1.1.1 *O corpo da EJA: raça, classe e gênero em jogo*

Mulheres e homens, jovens, idosos, trabalhadores proletariados, desempregados, mães, moradores de favela, pessoas *queers*, negros e negras, donas de casa, pessoas com deficiências físicas e intelectuais, enfim, estudantes com suas histórias de vida, atravessadas por seus marcadores sociais e suas diferenças culturais, étnicas, religiosas... Estas são algumas das características que encontramos nos estudantes de EJA e que automaticamente, a partir de nossas histórias e vivências, formamos estereótipos de corpos e das possibilidades destes no âmbito escolar.

Arroyo (2001, p. 223) destaca que ao encontrarmos com estes corpos na escola, em pesquisas ou nas políticas educacionais, os classificamos como “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis...”, encobrendo toda a realidade social – brutal- que eles trazem consigo, e desta maneira apagamos, também, a dimensão humana fundamental para as experiências em educação.

E nós, professores de Educação Física, ainda contaminados pelas visões hegemônicas de corpo, biologicista e dualista, muitas vezes, classificamos, julgamos e limitamos os corpos à composição corporal.

Segundo Louro (2000),

(...) o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. [...] por isso, nós professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, ‘espíritos descorporificados’. (LOURO, 2000, p. 60)

Dessa forma o currículo escolar diversas vezes compreende o corpo na escola como estático, anônimo, sem voz, sem sexo, sem etnia, sem memória, sem desejos e anseios, sem considerar toda sua trajetória de existência e sobrevivência, como acontece com os corpos na e da EJA.

Corpos estes que foram deixados de fora da escola, marcados pela precarização da vida na sociedade capitalista, a partir de experiências corpóreas extremas, como Arroyo (2016) nos apresenta:

As experiências humanas quanto mais fortes, mas carregadas de indagações, mais provocaram o pensamento ao longo da história humana. Se as vivências, experiências dos corpos sempre foram as mais extremas, as mais radicais para os

seres humanos – sofrimento, dor, pobreza, trabalho, abandono, extermínio de adolescentes e mortandade infantil, segregação das pessoas com deficiências, dessas experiências extremas corpóreas sempre vieram as indagações mais desestruturantes para o conhecimento e para a educação.
(ARROYO, 2016 p. 18)

Agora, novamente, são corpos negados no espaço escolar, porém seguem ali, aqui no espaço escolar, questionando e se configurando como “corpos-precarizados, mas também resistentes” (Arroyo, 2016, p.19) que produzem culturas, valores, identidades, corpos sujeitos de educação.

Ao falarmos de corpos da EJA, estamos principalmente falando de corpos que possuem cor, raça, gênero, idade. De acordo com o levantamento de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2022), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é quase três vezes maior em pessoas pretas e pardas, que em pessoas brancas (tabela 1). Na tabela abaixo podemos visualizar que quanto maior a idade, maior a diferença entre pessoas brancas e pretas em relação ao analfabetismo.

Tabela 1- TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR COR, RAÇA E GRUPO DE IDADE			
Variável – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
Brasil			
Ano - 2022			
Grupo de idade	Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta ou parda
15 anos ou mais	5,6	3,4	7,4
18 anos ou mais	5,9	3,6	7,8
25 anos ou mais	6,8	4,0	9,1
40 anos ou mais	9,8	5,6	13,5
60 anos ou mais	16,0	9,3	23,3
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da PNAD Contínua 2022			

Outro ponto de destaque é em relação ao gênero (tabela 2). Apesar de na tabela abaixo, constatarmos que a diferença entre mulheres e homens é bem pouca, o acesso e permanência de mulheres nas escolas historicamente é marcado por proibições e limitações, e talvez por isso, quanto maior a idade, maior a taxa de analfabetismo, em relação aos homens de mesma idade.

TABELA 2- PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS, ANALFABETAS, POR SEXO E GRUPO DE IDADE			
Variável – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)			
Brasil			
Ano - 2022			
Grupo de idade	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
15 anos ou mais	9.560	4.834	4.727
18 anos ou mais	9.515	4,801	4.714
25 anos ou mais	9.344	4.689	4.655
40 anos ou mais	8.501	4.131	4.370
60 anos ou mais	5.171	2.236	2.935
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da PNAD Contínua 2022			

Dentre as assimetrias observadas nestes dados da Pnad (2022), os recortes de gênero e raça denunciam que o direito a educação é negligenciado para pessoas pretas e pardas, e especialmente, nas regiões sudeste, sul e centro oeste, entre mulheres.

Já em relação aos estudantes que estão na escola, os dados do Censo Escolar (2021) nos dizem que a EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 53,5% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, 53,7%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 59,1%.

Acredito que tais dados ainda sejam reflexos de políticas excludentes que constituíram a educação brasileira ao longo de sua história. Tais como ocorreram através do Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1894, que estabeleceu que as escolas públicas do país não aceitariam pessoas escravizadas, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mais de 20 anos depois, em 6 de setembro de 1878, o Decreto nº 7.031-A determinou que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram desenvolvidas para impedir o acesso pleno do povo negro aos espaços escolares (Brasil, 2004).

Cabe, aqui, destacar que, na composição brasileira, utiliza-se negras numericamente determinado pela soma de pessoas pretas e pardas, pois são expressões de raça. Pessoas pardas, segundo o Censo IBGE de 2022, possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros.

Diante das encruzilhadas identitárias do racismo do feminismo branco e do machismo de homens pretos, os corpos de mulheres negras¹⁹ são colocados na base da exploração da classe social trabalhadora. Para Lélia Gonzales (2020) a mulher negra é o alvo das desigualdades sociais e sexuais existentes na sociedade:

Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como seu lugar na força de trabalho. [...] Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam em um nível mais alto de opressão. (GONZÁLES, 2020, p.56-58)

Ou seja, a partir destes quadros vemos o conceito da interseccionalidade na realidade concreta da desigualdade racial, de gênero e de classe na educação. Tais dados, refletem o conceito que se materializa no corpo, e que segue atravessando os corpos da EJA. Assim, a escola foi e segue sendo negada para corpos pretos e pardos, pois

Num país como o nosso, marcado pelo patriarcalismo, pela exploração e exclusão social ao longo de mais de 500 anos, as relações sociais, as relações dos corpos humanos são atravessadas por questões tão complexas. Na escola, em qualquer instituição educativa, na universidade, o jogo perverso da exclusão, da discriminação, da despotencialização de corpos é perceptível, principalmente quando estes corpos não correspondem aos “corpos padrões”, que se confundem em gênero, cultura e cor com os euro-norte-americanos. (Trindade, 2002, p.71 e 72)

Diante disso, Trindade (2002) nos convida a refletir sobre que corpos estamos ajudando a produzir enquanto educadores. Com que tipo de corpos estamos comprometidos? Qual a importância de se refletir sobre o corpo na instituição escolar? Em seu texto “Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência” (Trindade, 2002), a autora apresenta que a prática docente pode se dar através da Pedagogia da Falta, mantendo corpos docilizados, disciplinados e controláveis, ou da Pedagogia da Potência que aceita à heterogeneidade, não hierarquiza, que valoriza que permite a diversidade. A escolha entre uma ou outra pedagogia vai depender da compreensão de corpo e da intencionalidade pedagógica que o professor possui.

Segundo a autora, o cotidiano nos apresenta corpos que lutam por visibilidade e por direitos humanos, sociais e políticos; outros que reduzem e negam o corpo do outro; e outros que escondem seus corpos. Há ainda, aqueles que muitas vezes não são vistos como corpo

¹⁹ Acreditamos que o elevado número de mulheres negras que estão na Educação de jovens e adultos e/ou analfabetas, como veremos mais a frente, justifica-se pelo racismo estrutural que as determina na base da pirâmide do capitalismo.

que possui direitos - inclusive à própria vida-, enquanto alguns e algumas podem manifestar, protestar ou exigir por direitos, corpos *outros*, corpos favelados e de trabalhadores seguem, garantindo que a vida material da sociedade se reproduza, através da resistência e sobrevivência em sua própria vida, privados do livre viver e condenados ao trabalho de servir... São disputas e intervenções no campo subjetivo, mas também objetivo de intervenção em mulheres e homens interseccionalizados. Que promovem morte dos corpos deles, mas também o apagamento de suas subjetividades. Se esses corpos não são reconhecidos como humanos, como o conhecimento e as reivindicações que tais corpos produzem e trazem serão reconhecidas?

Muito além de reconhecer apenas as especificidades etárias e de composição corporal, a EJA tem em seu princípio fundamental compreender que as condições de vida marginalizantes e excludentes são fundamentais para a radicalidade que a EJA pode propor, ao olhar primeiro para os educandos e sua condição humana (Arroyo,2001).

A educação, que defendemos e acreditamos, tem a ver com a prática da liberdade, e estimular o entusiasmo daqueles que carregam consigo diversos enfrentamentos e barreiras, como é o caso dos (as) alunos (as) da EJA, e é antes de tudo um ato de transgressão. Para bell hooks²⁰ (2017), em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, sugere que devemos ter o compromisso político para educar, rompendo a dominação e lições que reforçam os estereótipos racistas e hegemônicos.

Para a autora “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2020, p. 25), mas a visão hegemônica de padronização de corpos e do modelo de educação tradicional, além dos diversos entraves presentes no cotidiano escolar e na sociedade capitalista, muitas vezes limita.

Na EJA, estudantes retornam com muito desejo de aprender e o entusiasmo pode permitir promover práticas pedagógicas libertadoras e emancipatórias, mas muitas vezes, a partir do olhar preconceituoso, descontextualizado e de tédio, nossas práticas pedagógicas trabalham para reforçar a dominação e a hegemonia, desperdiçando toda a potência presente nesses corpos não padronizados, precarizados e da resistência. Suas epistemes e conhecimento por diversas vezes são apagados, desconsiderados, mas a importância de reconhecer outras tecnologias de educação e estratégia para viabilizar vidas, se faz urgente.

²⁰ Com uma intensa influência do brasileiro Paulo Freire, a escritora defende a pluralidade dos feminismos e compreende a prática pedagógica como um lugar fundamentalmente político e de resistência nas lutas antirracista e anticapitalista. Neste sentido valoriza todo o tipo de conhecimento e pedagogia, incluindo aqueles que nascem fora dos ambientes acadêmicos, a partir das práticas cotidianas. Para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas.

As produções literárias de bell hooks nos convoca e encoraja para o engajamento contra as opressões de classe, raça e gênero, e, muito nos ensina sobre a necessidade de uma valentia interseccional, para que nos levantemos conjuntamente contra o elitismo, o racismo, o patriarcado, especialmente no âmbito escolar. O comprometimento com a coletividade e a transformação social necessária, é a própria práxis docente, mas também é militância. E esse comprometimento com a coletividade e com a educação libertadora, é um trabalho, um esforço constante, que gera muitas tensões, dentro e fora do espaço - corpo – escola, devido à sua oposição aos conceitos hegemônicos e suas artimanhas de dominação e exploração do capitalismo.

Para Arroyo (2016), não é qualquer didática que dá conta de um dos processos tão ricos e complexos como a formação cultural e sobretudo, como o reconhecimento de serem sujeitos de culturas corpóreas. As vidas-corpos da EJA são corpos marcados pelo trabalho, alguns com marcas físicas, de acidentes e lesões causados pelo trabalho. E outros, marcas dolorosas, mas não visíveis em corpos-trabalho explorados desde a infância.

E são destes corpos que emergem questionamentos e indagações desestruturantes ao poder do homem-branco-hétero-cis do patriarcado, do saber colonial e desumanizador, que reproduz e mantém desigualdades e opressões interseccionais. Desses corpos resistentes emergem apelo por pedagogias outras, por compromisso político pedagógicos outros, por práticas docentes outras, por epistemes outras, por currículos outros...

Para Freire (2016), a ação educativa deve ter uma compreensão ético-crítico-política para alcançar a transformação social. Desta forma, em toda prática docente, é necessário ter cuidado para não cair na armadilha do medo da liberdade - definido por Paulo Freire (2011) -, em que neste momento da docência, a(o) professora(o) de Educação Física, pode ser opressora(or), reproduzindo as mesmas opressões que um dia já sofreu, e rompendo com o processo educativo, onde o(a) educando(a) deve ser o fim e o meio de suas ações pedagógicas. Assim, automaticamente, a prática docente reproduzirá a lógica hegemônica da produção capitalista, de corpos modelos e eficientes, onde a exclusão e a carência serão os princípios que pautarão esta práxis, especialmente na EJA.

Portanto, corroborando com Paulo Freire (2011, p.32) ao dizer que “a educação deve ser desinibidora e não restritiva, é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. Assim, a Educação Física escolar também pode assumir o papel de estar junto, promovendo a cultura corporal dentro do espaço escolar, ampliando suas possibilidades, dando sentido e significado para os conhecimentos produzidos; pensando como coletivo e um todo dentro do currículo e/ou projeto político pedagógico da escola, se

tornando um lugar de potência, encontro, diversidade, inclusão e de garantia de direitos à educação e ao lazer.

Que corporeidades estamos ajudando a produzir enquanto educadores? Valorizamos corpos que lutam por liberdade ou reforçamos a dominação e o silenciamento destes? Por isso, é importante destacar a importância de um fazer pedagógico e uma capacidade formativa, crítica a este processo, de forma que esta criticidade reflita na práxis pedagógica comprometida com os interesses da classe trabalhadora, conforme trataremos no item a seguir.

1.2 O CORPO NA EJA

Nos tópicos seguintes abordaremos a temática do corpo na educação e na educação física, a partir de um breve histórico da educação física escolar no Brasil e a educação no Estado, além de tratar dos marcos legais para a disciplina, especificamente na EJA.

1.2.1 *A Educação no Estado Capitalista*

Com a abertura democrática do Brasil, após o término da ditadura cívico-militar da década de 80 do século passado, diversas reivindicações por direitos emergem a partir da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores, entre eles a educação, constituído direito básico social na nova Constituição Federal de 1988. Entretanto, graças à própria organização estrutural da sociedade, pautada em exclusão e desigualdade, nem todas as pessoas têm condições de acesso e permanência à escola regular na idade considerada ideal.

Sabemos que a sociedade capitalista é dividida em classes e, de acordo com os autores Dantas e Pronko (2018), existem três elementos fundamentais que justificam a dinâmica no sistema capitalista da relação entre Estado e sociedade civil: a existência de classes antagônicas e em constante luta; como se dão e organizam essas lutas e, o papel do Estado nestes conflitos.

Para a manutenção dessa disposição desigual entre as classes, algumas táticas e estratégias são necessárias e o Estado tem papel fundamental nessa dinâmica. Para Marx e Engels (*apud* DANTAS e PRONKO, 2018), o Estado é ao mesmo tempo produtor e produto da sociedade de classes, sendo sempre um “Estado de classe”, que organiza os negócios e interesses da classe burguesa. Ou seja, ele é consequência da apropriação privada feita pela classe proprietária da riqueza que foi produzida pela classe trabalhadora, e tem papel

fundamental na permanência desta condição de dominação e exploração feita pela burguesia.

Desta maneira, o Estado e a sociedade civil constituem relações reais, dialéticas, onde o Estado seria a superestrutura pela qual a burguesia alcança e organiza sua dominação, na estrutura de produção de vida da classe trabalhadora (Dantas e Pronko, 2018). Assim, o Estado irá reproduzir e representar os interesses da burguesia dentro das instituições e leis que compõem a ossatura dos aparelhos estatais, enquanto para a classe trabalhadora reproduzirá a hegemonia²¹, em uma combinação dos sistemas de coerção e de consenso, fruto das relações sociais entre as classes, como ocorre na educação.

O Estado se modifica e/ou se desenvolve ao longo da sociedade capitalista, pois sua gênese está nas relações concretas de cada sociedade, de cada país. As diferenças e transformações desse Estado são fruto das disputas sociais e econômicas, nas quais as relações se condensam para a divisão social do trabalho, da luta de classes e dominação política. Sendo então um Estado de classe, a política do Estado é resultante das contradições de classe presentes nos aparelhos do Estado.

Dito isso, é fundamental apresentar, aqui também, o conceito de Estado a partir da compreensão do filósofo marxista Antônio Gramsci. O autor revolucionário italiano, amplia o conceito ao vinculá-lo aos conceitos de hegemonia e de intelectual²²:

Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (Bem. Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia, ainda que vez por outra possa divergir deste ou daquele governo etc.). (Gramsci, 2005, p. 84).

Gramsci reconhece que o Estado corresponde às exigências da sociedade burguesa, pois o “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção (Gramsci, 2012, p. 248, C. 6, § 88). Dessa forma, a teoria da hegemonia cultural é realizada

²¹ Conceito da teoria marxista, desenvolvido por Antônio Gramsci, que é o conjunto de diferentes forças institucionais, sociais e de ideias atuando para manter o consenso no âmbito nacional e internacional. “Para a hegemonia deve ser compreendida como relação e como processo, razão pela qual nunca pode ser considerada estática, mecânica ou absoluta. As disputas hegemônicas se atualizam e reconfiguram ao sabor das novas contradições da sociedade capitalista e se modelam na capacidade de organização das classes em luta, em cada momento histórico e espaço determinado.” (DANTAS e PRONKO (2018 p. 79-80)

²² Intelectuais orgânicos são aqueles que pensam e organizam os interesses da classe a que pertencem. Para o autor, as contradições vividas pelos trabalhadores devem ser pensadas por intelectuais oriundos da classe trabalhadora.

pelo Estado através das instituições, que o autor denomina de aparelhos privados de hegemonia (APH), como por exemplo o sistema educacional, instituições religiosas e os meios de comunicação, organizações profissionais que produzem as ideologias, leis ou orientações para manter a dominação. E assim o Estado se sustenta dialeticamente, também, pelos aparelhos coercitivos, que são as forças político-militar das polícias, das forças militares e do conjunto de leis/ações jurídicas que delimitam e controlam através de repressão.

Aparelho privado de hegemonia é uma categoria de análise da superestrutura do capitalismo que Gramsci utiliza, referindo-se às organizações da sociedade civil que traduzem os interesses de determinados grupos ou frações de classe na perspectiva de construir convencimento, produzindo e mantendo a hegemonia, e também como se dão essas relações com as forças coercitivas a cada momento histórico, visto que o Estado se modifica e se desenvolve de acordo com as classes que estão no poder ao longo de toda a existência da sociedade capitalista.

A cada alternância de poder entre as frações das classes burguesas dentro do Estado capitalista, a legislação pode sofrer mudanças, e a compreensão de educação e de corpo podem se modificar, porém não darão conta de abarcar as necessidades da classe trabalhadora e promover transformações no sistema político, pois “uma mudança de poder do Estado não basta nunca para transformar a materialidade do aparelho de Estado” (Poulantzas, 2000. p.150). Ou seja, o Estado não concentra apenas luta entre classes antagônicas, mas também conflitos internos entre as frações de classe burguesa que disputam o poder neste bloco hegemônico. Portanto, para alcançarmos um modo de produção que atenda às demandas da classe trabalhadora, não se poderia ter o Estado como agente da emancipação humana.

Essas correlações de força incluem, também, pressões de políticas externas para garantir o avanço do capital sobre os países periféricos, em especial os da América Latina. Nessa dinâmica, as instituições multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, têm papel fundamental. O controle acontece tanto no campo econômico quanto no ideológico, com a prescrição de políticas que vão exigir as alterações no Estado para garantir o refinanciamento da dívida externa dos países de formação social dependentes, como acontece no Brasil.

Vilas (2015) ressalta que existem diversos trabalhos acadêmicos que criticam a atuação do Banco Mundial na política dos Estados dos países periféricos, questionando: “(...) o papel do BM a apresentação de suas prescrições de política como uma imposição a governos e países carentes de alternativas, exercendo pressões sobre eles, forçando-os a aceitar o ajuste e a reforma do Estado” (p.66).

Mas reduzir sua atuação apenas como fruto da relação com os governos endividados é simplista. Os interesses que o Banco Mundial defende estão ligados à política externa dos Estados Unidos em áreas estratégicas para a expansão da dominação e exploração do capital. A prescrição de ações e ideias, especialmente nas políticas sociais de saúde e educação, para a reforma do Estado é para garantir a hegemonia dos países capitalistas centrais, com o apoio das elites internas latifundiárias e exportadoras que disseminam, difundem e convencem para impor tais medidas. Desse modo, a classe trabalhadora brasileira serve à duas burguesias: a interna e a dos países centrais, numa relação de dupla exploração, resultado do processo de internacionalização do capital.

Para estas elites burguesas, a educação da classe trabalhadora é para atender as exigências do capital: com baixa qualidade, limitada e formatada para compor a mão de obra necessária, bem como seu exército de reserva, sem formação crítica e emancipadora. Dessa forma, além de avançar com a mercantilização e o empresariamento, reforçam a dualidade da educação nos países capitalistas dependentes.

Desse modo, a educação pública de qualidade no Brasil configura um campo de eterna disputa, com lutas travadas entre garanti-la como direito a todos dentro da organização do Estado ou para mercantilizá-la e atender às demandas do capital.

Portanto, a sociedade desigual na qual vivemos, além de precarizar a educação pública, também não garante o acesso à escolarização na idade apropriada para a classe trabalhadora e, desta forma, a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade da educação básica, passa a ser uma possibilidade de garantir o direito à educação para todos aqueles que por algum motivo não a alcançaram na idade ideal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O Parecer CNE/CEB nº11/2000 estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passe a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Diante deste apontamento, são concedidas à EJA três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora é responsável por corrigir ou, ainda, minimizar os males causados ao público jovem e adulto da classe trabalhadora que foi excluído do sistema escolar do sistema capitalista, seja por dificultar o acesso à escolarização na idade própria e/ou pela falta de políticas públicas consistentes capazes de otimizar as condições socioeconômicas

destes indivíduos. Então, a EJA passa a ser o meio pelo qual o Estado possibilita o direito de todos - antes negado - à educação.

Há também uma função equalizadora, permitindo que trabalhadores e trabalhadores, e outros segmentos (como donas de casa, imigrantes, aposentados) que tiveram o direito à escola interrompidos, seja por repetência, por evasão, e/ou principalmente, pelos efeitos das desigualdades sociais que afetam a permanência dos alunos, retornem para o sistema educacional. Por fim, tem a função qualificadora, propiciando a atualização de conhecimento constante, uma educação permanente e para toda a vida, para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, para a solidariedade e para a diversidade.

Assim, fruto de organização e mobilização social, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) é criada, a partir do decreto n.º 7.690, publicado em 2 de março de 2012, no qual descrevia as atribuições da SECADI, a saber:

I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial (BRASIL, 2012)

Porém, apesar de todos esses avanços conquistados com muita luta pelos movimentos sociais na EJA, a educação sempre será um campo de disputa, e na educação de jovens e adultos a situação é ainda mais complicada, pois ainda é vista por muitos como caridade ou assistencialismo. Neste contexto, foram realizadas modificações na organização da educação básica, como a medida provisória 746/2016, que posteriormente culminou na lei Nº 13.415 de 2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio” e na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação, definindo a articulação com a Educação Profissional visto que:

§ 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas.

E ainda, que 80% da carga definida para a EJA possa ser cumprida a distância, conforme:

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

Tais alterações supracitadas, assim como outras mudanças que este documento trouxe, se delinearão sem debate com a população e com os movimentos sociais da educação, e escancaram o compromisso da reforma com os interesses empresariais, fruto das relações financeiras e ideológicas da expansão do capital.

Durante a pandemia provocada pelo vírus da covid -19, sob o efeito do ensino remoto emergencial, tivemos o contato com a educação à distância e suas consequências para a educação pública e, conseqüentemente, para a EJA foram devastadoras. Para Pronko (2020):

Embora o fechamento das escolas tenha sido uma medida sanitária que afetou estudantes e professores de escolas públicas e privadas de uma maneira geral, os impactos entre uns e outros e dentro de cada segmento foram bastante diferentes: enquanto uma parte da rede privada articulou a continuidade do trabalho escolar de forma remota, acionando plataformas tecnológicas já disponíveis de ensino a distância, a rede pública, extensa e diversa, confrontou-se com a expressão gritante da desigualdade que caracteriza a população brasileira e com as contradições que atravessam a escola pública, intensificadas ao longo das últimas décadas (p.114).

A falta de políticas sociais eficazes para corresponder aos interesses do mercado ultraliberal, deixou a população à própria sorte, vendendo sua força de trabalho e vida, escolhendo entre o risco sanitário ou o risco econômico, e em alguns territórios, sendo ainda mais violento com operações policiais... Nesta perspectiva a escolha pela sobrevivência, ocorre no campo individual, sob a ausência do Estado e “a mão invisível do mercado” (Pronko, 2020, p.115).

A retomada do funcionamento da economia junto com ações negacionistas, influenciaram a retomada precoce do trabalho escolar. O “novo normal”, expressão bastante difundida durante o contexto pandêmico, representa os objetivos da retomada do trabalho nas escolas como tarefa prioritária para os organismos internacionais, organizações empresariais e parceiros multilaterais,²³ como a Unesco, Banco Mundial, entre outros, que atuam como aparelhos privados da hegemonia. Esta organização fica claro que *os professores são chamados a executar políticas que não são definidas com eles, mas para eles*. (Pronko,

²³ Segundo Pronko (2020) as organizações são: Organização Internacional do Trabalho, Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Organização Mundial da Saúde, Programa Mundial de Alimentos, União Internacional de Telecomunicações, Parceria Global para a Educação, Education Cannot Wait, Organização Internacional da Francofonia, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Banco de Desenvolvimento Asiático, entre outros.

p.117), e se sustenta na máxima “transformar crise em oportunidade”, deixando como legado da pandemia, a mercantilização da educação a partir de parcerias público x privadas e o aprofundamento da dualidade educacional (Pronko, 2020).

Neste sentido, as reformas curriculares que vem ocorrendo possuem função de “formalizar, normatizar e em muitos casos ‘pasteurizar’ os conteúdos escolares” (Pronko, 2020, p.125). Transformando-os em competências e habilidades, avançam sobre a educação pública brasileira, sobre a formação dos trabalhadores para atender às demandas do capital, cada vez mais distante da vida social e coletiva, conformando a futura/atual classe trabalhadora à individualidade, à educação dualista (Pronko, 2020).

Em vista disso, a própria efetivação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um dos exemplos, que foi realizado sem a participação efetiva dos professores e, como um difusor do currículo normativo de habilidades e competências para cada área do conhecimento. Segundo o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p.7)

Dessa forma, a base tem como objetivo definir o que é mínimo em cada nível escolar e o que é básico conter na educação básica, organizando-a nas etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas também em áreas do conhecimento, com suas respectivas componentes curriculares, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática e suas Tecnologias (matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (Brasil, 2018).

Cabe destacar que a forma como a BNCC está estruturada não a configura como currículo, mas sim como orientações para a organização da educação básica no Brasil, em cada etapa do ensino. Porém, as orientações se baseiam em crianças e adolescentes, deixando de fora jovens e adultos, e explicitando ainda mais a exclusão e precariedade que a modalidade EJA está submetida.

Recentemente, durante o governo Bolsonaro (2018-2022), os ataques à educação e aos direitos humanos e sociais foram ainda mais violentos. Dentre as primeiras ações de sua política de desmonte, está a extinção da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, à qual a EJA era vinculada. Portanto, esse governo

extinguiu programa, investimento ou política pública para garantir esta modalidade como direito humano e social. De acordo com Taffarel e Carvalho (2019, p.84), “extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurará as condições de (re)produção do capital”.

Desta maneira, as medidas ultraliberais do então governo atacam os sistemas de ensino, rompem com os direitos humanos e sociais conquistados por homens e mulheres, e invisibilizam mais de 12 milhões de trabalhadores brasileiros que não se escolarizaram²⁴, refletindo na evasão escolar e/ou retorno aos estudos. Segundo dados do Censo Escolar 2021(INEP,2021), o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 1,3%, chegando a 3 milhões em 2021.

Todo esse movimento é impulsionado pelas correlações de forças para representar os interesses do capital, orientadas pelo Banco Mundial e outras instituições privadas, para avançar com os processos de mercantilização da educação e degradação da vida humana.

Nessa disposição complexa da sociedade, podemos afirmar que a luta entre essas classes opostas é o motor da história, ou seja, em todos os diferentes momentos históricos ocorreram disputas pelo poder e/ou dominação que sempre culminam na reorganização da sociedade, e muitas vezes, as legislações podem sofrer modificações para atender e/ou manter os interesses da classe ou bloco hegemônico que está no poder, assim como foi a entrada da Educação Física na escola.

1.2.2 Educação Física Escolar e os Marcos Legais

Ao longo da história do Brasil, diversas mudanças na organização política ocorreram, e o Estado também se modificou e desenvolveu de acordo com os avanços da sociedade capitalista, bem como a Educação Física se reconfigurou, com novas influências e objetivos. Neste subcapítulo, propomos uma reflexão objetiva a fim de contextualizar o seu papel no sistema educacional brasileiro, a partir dos autores Castellani (1991), Bracht (1999), Oliveira (2005) e, também, da leitura de documentos e marcos legais para esta componente curricular desde a década de 1930 até os dias atuais.

A Educação Física, assim como outras disciplinas, teve sua entrada no âmbito escolar

²⁴ Em 2018, o Brasil tinha 11,3 milhões de analfabetos, 6,8% do grupo de pessoas com 15 anos ou mais Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/no-brasil-mais-da-metade-da-populacao-adulta-nao-tem-ensino-medio/>

para atender às demandas da elite da sociedade vigente. Com influências militares e biomédicas, seus conteúdos e práticas pedagógicas se fundamentam na necessidade de garantir corpos fortes e saudáveis para a produção e proteção da pátria (Bracht, 1999).

Para Castellani Filho (1991), frente ao avanço do capitalismo industrial, reformas políticas e educacionais vinham acontecendo para atender as ambições da modernização. Segundo o autor “as diretrizes ideológicas que nortearam a política educacional naquele período possuíam como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional” (p.83). Ou seja, neste momento histórico, a educação deverá servir a nação, não será neutra e seguirá uma filosofia ideológica fundamentada em diretrizes morais, políticas e econômicas.

Nesse contexto, a educação física se torna obrigatória no ensino primário, secundário e facultativo no ensino superior na Constituição Federal de 1937, conforme o destaque abaixo:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (Brasil,1937)

Cabe salientar que a inserção da EF na escola tem como função principal promover a disciplina, a moral e o adestramento físico de maneira a preparar o(a) aluno(a) para o cumprimento dos seus deveres para com a economia, no campo e nas oficinas, e a defesa da nação, conforme determinação do artigo 132, da mesma Constituição, seguindo as preocupações da época (Castellani, 1991).

Assim, sob influências médicas e militares – que *auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira* (Castellani, 1991, p.39) -, a educação física é o instrumento de extrema importância para forjar uma nação forte e saudável, que o momento econômico e político necessitava. O autor destaca, ainda, que o modelo de corpo que se espera do brasileiro é aquele “saudável, robusto e harmonioso” (p.43), em oposição ao “corpo relapso, flácido e doentio colonial” (p.43), e nesta perspectiva, o racismo e os preconceitos sociais também ganham força.

Tais políticas higienistas fundamentavam-se em princípios eugenistas que promoviam o aprimoramento da raça, culminando em orientação por decretos e portarias²⁵ para a proibição de matrícula e exclusão do sistema escolar de alunos cujo estado de saúde os

²⁵ Decreto nº21.241(artigo 27, letra b) e no item 10 da portaria nº13 de 16 de fevereiro de 1938. (Castellani, 1991)

impedissem permanentemente da frequência às aulas de Educação Física, e na aproximação das disciplinas de Educação Cívica e Educação Física, quase como uma complementariedade, para forjar jovens alinhados com a ideologia dominante. Para Oliveira (2011), com a implantação do Estado Novo, a Educação Física passa a ser utilizada como instrumento ideológico, assim como outras ações que também pudessem servir para este fim.

Nesta disposição, fica explícita também que a disciplina moral e o adestramento físico não serviriam apenas para a defesa da nação, mas também para o desenvolvimento econômico brasileiro. Ou seja, a docilização dos corpos caminha junto com o processo de produção e industrialização, pois os cuidados com a mão de obra fisicamente preparada foram utilizados como justificativa da manutenção da educação física no sistema escolar e, também, no controle sobre o corpo do (a) trabalhador (a) no seu tempo livre, com a criação de sistemas patronais, como o SENAI, que promoviam a educação da classe trabalhadora pautada em valores dominantes burgueses (CASTELLANI, 1991).

Essa aproximação também tem o papel de diluir a organização dos trabalhadores enquanto classe social, mascarando o antagonismo entre capital-trabalho, e entre patrão-empregado, visto que o objetivo de sua criação era criar uma outra mentalidade das classes trabalhadoras. E a educação física assume a tarefa de, através do desporto, promover a saúde, a união e a recreação dos operários, além de também ter a capacidade de constituir diretamente uma relação de aumento da produção, devido ao seu poder de revigoramento das forças produtivas, morais e virtuosas (Castellani, 1991).

Já na primeira LDB, publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, fica clara a tendência tecnicista incorporada na política educacional, que segundo Saviani (1982) *apud* Castellani (1991), pautada na Teoria do Capital Humano, “onde os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar, manteve assim, a sua característica de aparelho reproduzidor das relações sociais vigentes...” (p.144-145). Configurando, então, um cenário propício para o golpe cívico-militar, que acontecera logo após este momento histórico.

Este período traz além do caráter disciplinador e adestrador da militarização dos corpos, a caracterização e reducionismo da educação física enquanto atividade, resumida ao saber prático, descolada de reflexão teórica, enquanto área de conhecimento. A educação física é “uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente” (p.108). Dessa forma, conforme Castellani (1991) no traz, percebemos que a concepção de corpo é sustentada na concepção de saúde bio fisiológica e o papel da educação física é compreendido

como instrumento disciplinador e alienador, em seu repertório lúdico-esportivo, para atender os interesses econômicos e ideológicos deste período de desenvolvimentismo liberal no Brasil.

Tais características não colocam a educação física no campo pedagógico e sim no campo físico/biológico, de “instrumentalização de formas culturais do movimentar-se” (Bracht, 1999, p.75), do tecnicismo voltado para a produção. O esporte e a ginástica são técnicas corporais que, para Bracht (1999), possuem importante papel na adequação e adaptação corporal ao processo produtivo e nacionalista.

Nos anos 80, diante dos debates da abertura democrática do país, o campo da educação física brasileira também caminhou na busca por legitimidade dentro dos currículos escolares, a fim de se estabelecer como prática pedagógica transformadora (Oliveira, 2011).

Porém, somente na LDB promulgada em 1996 traz a educação física como componente curricular, em todos os níveis de ensino da educação básica brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assumindo seu caráter pedagógico. A partir do Decreto-Lei nº10.328/2001, a palavra “obrigatório” é introduzida no que se refere à disciplina: “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001).

Em 2003, ocorreu outra grande alteração no que tange à compreensão das possibilidades e intencionalidade da Educação Física no currículo escolar. A disciplina permanece como componente curricular obrigatório da Educação Básica, passando a ser ofertada para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entretanto sua prática facultativa a estudantes:

- I. – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. – Maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº10.793, de 1º.12.2003)
- III. – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- IV. – Amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- V. – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- VI. – Que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Em 2021, é publicada em diário oficial a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de

2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, consta os critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros para a modalidade. E, em seu artigo 14 traz que

Art. 14. A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado.

Entretanto, a ambiguidade presente na formulação da frase do destaque acima, expõe a fragilidade e contradição em que a educação física escolar é compreendida nos distintos níveis da educação básica brasileira. Assim, embora seja componente curricular obrigatório, tem caráter facultativo.

A partir desta breve análise da legislação atual sobre a EJA e educação física como componente curricular obrigatório da educação básica, ofertada para os diferentes níveis e modalidades de ensino, surgem alguns questionamentos: quais os aportes teóricos-metodológicos que sustentam estas restrições? Qual a concepção de corpo presente nestas orientações legais para a prática pedagógica? Se o perfil dos alunos e alunas se enquadra em praticamente todas as exceções, como inserir a disciplina educação física no currículo da EJA?

Portanto, ao desdobrar os pontos destes artigos, podemos observar que a compreensão da disciplina, nesta legislação, que ainda está defasada, compreendendo a Educação Física de forma preterida, juntamente com a educação artística, em relação a outros conteúdos. Neste entendimento, a educação física, quando ofertada no currículo escolar, passa a ter um caráter puramente complementar, secundário, de entretenimento, e até mesmo fictícia, como Marques (2015) categoriza.

Segundo o autor, a educação física fictícia é aquela que:

(...) o professor aparecer eventualmente para passar um trabalhinho; diminuição da carga horária legalmente instituída para a disciplina acontecer em apenas um ou dois módulos; ou até mesmo a inexistência de professor para lecionar nos cursos noturnos e a disciplina aparecer com nota e carga horária nos Históricos Escolares etc. (Marques, 2015, p.78)

Além disso, observamos que estas restrições referentes à Educação Física ignoram todo o avanço presente na produção científica na área da Saúde, nas Ciências Sociais e na

Educação, além de explicitar ainda mais os interesses e disputas em torno da área do conhecimento e do corpo:

Hoje, ao direcionarmos nossos esforços, pesquisas e lutas pelo direito à vida, também precisamos compreender que esse movimento requer incluir o conceito de corpo: como produção histórica, conhecimento, cartografia da vida social, território formado por inúmeras interseções do viver em sociedade. (CARVALHO, 2021, p. 279)

Desta forma, ao refletir sobre a concepção de corpo na EJA, se faz necessário compreender que seus fundamentos teórico-pedagógicos são orientados por leis e interesses burgueses, hegemônicos. Os referenciais teóricos da Educação Física Escolar e as alterações presentes na legislação educacional vigente estabelecem relação direta com as forças políticas-econômicas-sociais que estão atuando sobre cada momento histórico nos quais foram concebidas tais leis e documentos, e, principalmente, para que/quais interesses/interessados elas servem.

Assim, é necessário entender que esses marcos legais e teorias são construídas dentro de uma constante relação de consenso e conflito, firmadas pelo/no Estado burguês, no qual não há o interesse de promover a criticidade da classe trabalhadora, muito menos a sua emancipação. Porém, não podemos negar que o conhecimento, no sentido de tomar ciência da realidade, é um importante alimento para promover a emancipação humana, ou seja, sem ele, o ser social não produz consciência.

Sendo assim, compreender os avanços na produção de conhecimento na Educação Física e democratizar o acesso deste se faz urgente, pois, estudantes trabalhadores da EJA estão cada vez mais suscetíveis à alienação de seus próprios corpos e sua corporeidade, devido à lógica de exploração da sociedade capitalista que instrumentaliza, dociliza e/ou robotiza os corpos da classe trabalhadora, os tratando como se fossem peças de reposição. Por vezes, esta dinâmica sobrepõe-se à percepção desses estudantes trabalhadores, que reduzem seus corpos apenas como fonte de sobrevivência, limitando a corporeidade destes estudantes trabalhadores e compondo, desta forma, uma relação fragmentada com o mundo.

Na contramão deste contexto, nós, educadores, precisamos refletir: qual o nosso compromisso enquanto educadores da classe trabalhadora? A nossa prática docente reforça opressões ou promove liberdade? O educador-trabalhador, ao ter consciência de classe, passa a ter como opção romper com os interesses da burguesia ou mantê-los e/ou reforçá-los.

1.3 REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Nesta seção discutiremos a problemática em torno da construção do currículo, seus conceitos e as próprias correntes e teorias existentes, e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas em EJA. Aqui, faremos uma breve reflexão sobre a dualidade educacional e como ela se expressa na construção curricular (seus conceitos, correntes e teorias existentes), articulando suas dimensões políticas e pedagógicas, especialmente os desdobramentos na disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Além de apontar pistas para promover uma educação, em especial, a educação física contra hegemônica e emancipadora.

Para tal utilizaremos como referencial teórico as contribuições de Moacir Gadotti, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel G. Arroyo, Demerval Savianni, Paulo Freire entre outros para compreender quais as teorias gerais que sustentam o conhecimento a ser construído nas escolas.

1.3.1 *A colonialidade e a construção do conhecimento*

Falar de currículo, é falar também de ciência, pois todo currículo pressupõe um embasamento científico. Dessa forma as concepções de ciência que sustentam epistemologicamente uma proposta curricular podem se sustentar em diferentes referências do conhecimento humano tais quais: o positivismo, fenomenologia, estruturalismo, complexidade e o materialismo histórico-dialético (Cavalcanti,2014).

À medida que o desenvolvimento da industrialização foi se ampliando e a divisão social e técnica do trabalho foi se estabelecendo, as ciências da natureza, através do método científico, também foram se fortalecendo, e sendo visto como conhecimento perfeito para possibilitar ainda mais o desenvolvimento tecnológico e o progresso. Assim, o conhecimento científico e seu papel ao longo de toda a história do homem e das sociedades, em especial no modo de produção capitalista, não é de neutralidade. De acordo com os autores Lander (2008), Krenak (2019) e Fanon (1952), a ciência serve para dar sustentação às necessidades do capital em cada momento histórico, assim como aconteceu no processo de colonização da América, transformando-a em novo objeto de dominação para expandir o capital.

Ao falarmos de América Latina, e conseqüentemente de Brasil, precisamos compreender que o processo histórico de colonização que ocorreu aqui nos deixou um conjunto de conseqüências políticas, econômicas, ideológicas e culturais que perduram até

hoje, inclusive se desdobram na produção de pesquisas: a busca pela neutralidade e objetividade no conhecimento científico e a relação de “universalização” do ser homem-branco-europeu-heterossexual-cristão como padrão, culminam no apreço por métodos e rigor acadêmico tradicionais, que excluem e classificam o diferente deste modelo. Lander (2008) nos convoca a questionar a “objetividade” e a “naturalidade” do conhecimento, principalmente porque ele é fundamentado em estruturas dicotômicas antagônicas, do homem e a natureza, da razão e o mundo.

Então, esse conceito de homem, que a partir do olhar científico hegemônico, sustenta a “naturalização” da realidade européia como o ser civilizado, e determina que a diferença está no outro. Desta maneira, a nova sociedade estará dividida entre o sujeito da razão e o sujeito da emoção: sendo o colonizador o sujeito da razão, aquele que tem conhecimento válido, que pensa, é superior e detentor do saber; e o colonizado o sujeito da emoção, que não possui saber e consciência, é apenas um corpo necessitando ser padronizado, civilizado.

Para analisar a particularidade do Brasil, é necessário compreender que aqui existem diversas desigualdades que estão além do “simples” fato de sermos uma nação do capitalismo dependente²⁶, que se desenvolveu no modelo moderno arcaico, com avanço tecnológico, mas mantém sua estrutura colonial nas relações de raça, classe e gênero (Cardoso, 1995).

Kilomba (2019), ao dizer que “O conhecimento e o poder racial se entrelaçam” (p.49) faz uma denúncia ao eurocentrismo e suas epistemologias que “define não apenas o que é conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e quem confiar” (Kilomba, 2019, p. 54). Ao enfrentar o que ela chama de “mito da objetividade” (p. 52) e “mito de neutralidade” (p. 55), a autora portuguesa traz em seu livro “Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano” críticas às formas de pensar os corpos na ciência e nas epistemologias coloniais, europeias.

O projeto colonial predetermina quem é o sujeito (que define sua identidade e sua realidade) e o objeto (que é o oposto: tem sua realidade, história e identidade definida por outro). A autora traz suas narrativas como modo novo de inventar a si mesmo, para deixar de ser a *outra* e ser *sujeita* da própria história através da exposição da “objetificação dessas identidades numa relação de poder” (Kilomba, 2019, p.15).

Grada Kilomba utiliza como referência bell hooks para caracterizar a importância de falar de si, rompendo com o silenciamento que o racismo colonizador impôs de forma

²⁶ Conceito estrutural e histórico, cunhado pelo sociólogo Florestan Fernandes, como “capitalismo de forma periférica e dependente do capitalismo monopolista (o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro)” (CARDOSO, 1995, p. 01) que se constitui nas classes sociais, pois homens fazem história sob o capitalismo através da luta de classes: locais, regionais, nacional e mundial.

concreta, na máscara de tortura, ou ainda de forma literal, com o epistemicídio, de acordo com o conceito redefinido pela filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado “A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser”:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender. (p. 97).

Para a autora, o racismo é utilizado pelo Estado para legitimar a morte, física e intelectual de indivíduos, bem como outros elementos que se coadunam para limitar os direitos, aumentar a exclusão social e a exclusão educacional, garantindo assim, a marginalidade de corpos negros e a manutenção do poder hegemônico. A negação do Outro, como coloca Carneiro (2005), age de diferentes formas para garantir a universalização epistêmica, além de tornar o corpo negro um alvo fácil para o extermínio, apagando e excluindo a produção intelectual negra na academia.

Como acontece com Lélia Gonzalez, importante intelectual e feminista negra brasileira, mas que não é reconhecida com o prestígio nacional e internacional a qual se faz jus. Porém, a autora traz uma imprescindível contribuição para a reflexão sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas.

O seu principal conceito desenvolvido, conceito de Amefricanidade, nos aponta para ultrapassar os limites de colonização, considerando os aspectos territoriais, linguísticos e ideológicos:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (Gonzales, 2020, p.134)

Então, podemos dizer que esta relação dialética entre colonizador e colonizado constitui um jogo de forças na luta pela subjetividade e liderança entre brancos e indígenas, brancos e negros, e conseqüentemente entre o conhecimento do ocidente e do oriente, onde o ocidental-branco-europeu, se mantém acima de todos nesta hierarquização do saber.

A universalização do homem europeu é a base para a dominação colonial e a sustentação do avanço do capitalismo, porque desumaniza o colonizado, destrói seu mundo social e cultural, transformando as maneiras de ver a vida, a morte, a linguagem, o trabalho, a moral, a natureza, o outro..., e todo esse processo *desnaturalizador* se deu através de muita violência e aniquilação, porém sob a égide de levar o conhecimento, a salvação, a civilização, para transformar estes povos selvagens em humanidade.

Então, “que ideia é essa de civilização e humanidade que vem sendo construída com muita violência e morte? Será que somos mesmo humanidade?” (Krenak, 2019, p.08) A partir deste questionamento feito pelo filósofo, ambientalista e líder indígena, Ailton Krenak, vamos refletir sobre o investigar-pesquisar no campo da educação, considerando a pluralidade e ecologia de saberes.

Em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), Krenak nos convoca a refletir sobre a hierarquização do saber europeu-colonizador-violento como verdade, única, absoluta e padrão, que evidencia a necessidade de propagar uma maneira correta de ser humano:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (Krenak, 2019, p.08)

Sabemos que a história e as outras ciências, são contadas pela voz dos colonizadores europeus, que ignora todos os demais conhecimentos existentes, impondo a ideia de que a civilização é desvincular-se da terra, negando a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos; afastando o homem de seus antepassados e da natureza enquanto sua própria família.

Porém, quando o reconhecimento da pluralidade é pressuposto, percebemos o quanto ainda estamos sob a ação colonizadora ao pesquisar. Almeja-se constantemente uma isonomia, um distanciamento de nosso objeto de estudo, através da busca constante por uma objetividade inalcançável, promovida pela universalidade do saber. Porém, esta forma de

fazer pesquisa é ainda orientada pela colonialidade do pensamento e é descolada da realidade do(a) próprio(a) pesquisador(a):

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015 p. 19)

Este destaque traz à tona a característica dominadora colonial e hegemônica que interfere diretamente na forma de pensar, interagir e produzir a natureza, e também na ciência. Hierarquizando saberes e classificando o que é ou não científico, a rigor de métodos e comitês acadêmicos, no qual os(as) sujeitos(as) não são envolvidos(as) e a realidade concreta dos saberes e práticas cotidianas de e em educação são desperdiçadas.

Para os autores, o nosso tempo é “especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015, p. 13), ou seja, criar necessidades de consumo. E nesta transformação, a própria vida é a mercadoria. E a ciência mais uma vez assume o papel de garantir interesses privados, ao definir, por exemplo, que sementes são propriedades privadas, ou também, no mais profundo nível de mercantilização da vida, onde até o próprio DNA humano é privado.

Nesses progressos, ou melhores processos, vamos transformando pessoas em consumidores e clientes, paulatinamente menos cidadãos do mundo, e assim, seres humanos são transformados em uma sociedade zumbi. Vazios, caminhando para o vazio. Cada vez mais civilizado, cada vez mais distante da terra. Essa ideia de humanidade que vivemos/somos na sociedade capitalista, devora natureza e subjetividades, homogeneizando o saber/ser/existir e tirando a alegria de estar vivo. E o fim do mundo é logo ali...

Mas, então, o que fazer para romper com esta condição? Poderíamos nos inspirar na sabedoria ancestral, sob a luz de Ailton Krenak, que destaca como indígenas vem resistindo à colonialidade, à ocupação e à destruição, ampliando suas subjetividades, e não aceitando que são todos iguais. Desta forma, aprendamos com eles e com todos que vem resistindo. Precisamos contar novas histórias, sob outros pontos de vista, diversos e não hierarquizados.

E buscando romper com essa configuração hegemônica que tenta padronizar corpos/pessoas/pensamentos/metodologias/existências, no qual opera através da diferenciação entre os ditos saberes científicos e não científicos, um caminho se abre para o reconhecimento da produção de diferentes modos de conhecimento e a novas formas de relacionamento com a ciência, a partir do reconhecimento da pluralidade epistemológica.

Ou seja, existem diversas formas de compreender, estar e ser no mundo, para além daqueles produzidos pela modernidade (colonialidade), e é nesse momento que os diferentes tipos de pesquisas narrativas em educação se apresentam como possibilidade de resgatar as experiências advindas da prática docente, valorizando as experiências do cotidiano.

Dentre os quatro modelos apresentados por Lima, Geraldi e Geraldi, (2015), destaco a narrativa de experiência educativa, que surge da experiência vivida, tocante e que diante dela “emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (p. 27).

Desta forma, esta maneira de pesquisar possibilita a aprendizagem de forma indissociável e dialética entre ser professor-sujeito-objeto da pesquisa, de forma circular e espiralada, que se constitui na formação continuada e na própria existência do ser.

Portanto, as pesquisas narrativas²⁷ assumem este lugar fundamental de resgatar e reconhecer a pluralidade dos saberes, a valorização das experiências e das diferentes epistemologias. Ser professor(a) pesquisador(a) é narrar, contar histórias daquilo que nos cercam, constituem, afetam e mobilizam.

Desta forma, as epistemologias dentro do campo da educação, e conseqüentemente na construção curricular, se configuram em um campo de disputa, sob a correlação de forças entre o hegemônico e o contra hegemônico, entre a colonialidade e a decolonialidade, entre a dominação e a emancipação. Mas diante desta explanação resgatamos mais um questionamento gerador deste trabalho: os princípios presentes na abordagem ou matriz epistêmica presente nas escolas públicas de educação básica, especialmente da EJA, nos dias atuais, rompem com a colonialidade do pensar/agir o corpo da classe trabalhadora?

1.3.2 A Dualidade Educacional e a construção curricular

Ao longo da história da educação brasileira, a escola se transformou para atender as demandas da sociedade. Para iniciar este debate sobre a escola, é importante resgatar que faz parte da função do sistema educacional capitalista ser “para uns e não para outros” (Souza e Silva, 2003), tendo a dualidade estrutural da escola como um dispositivo de própria sustentação do modo de produção dividido em classes, desvelando a contradição ideológica da escola e do tipo único de escolarização.

²⁷ Cabe destacar que este trabalho não assumirá a pesquisa narrativa como procedimento metodológico, trazendo especificamente as falas ou experiências da minha prática pedagógica, mas neste trabalho as experiências vividas no cotidiano da docência são consideradas indissociáveis e mobilizadoras para a construção da escrita e reflexões.

Cabe resgatar uma experiência da sala de aula deste curso de mestrado, que surgiu a partir do filme “Nunca me sonharam”, produzido por Cacau Rhoden (2017). O contexto retratado no filme não é a escola que estudei, também não é a escola que já lecionei, mas poderia ser a minha escola ou a escola pública de ensino médio na qual algum jovem e adulto (a) trabalhador (a) brasileiro (a) estudou ou na qual qualquer docente já trabalhou. O documentário traz à tona as expectativas e os desafios da educação pública no Brasil a partir do olhar de uma juventude específica, aquela que é filha da classe trabalhadora.

Em meio a tantas falas instigantes, os (as) jovens explicitam diversas questões, dentre elas “quando vai chegar a nossa vez?” em um diálogo sobre como a escola tem sido alienada das necessidades e interesses dos (as) alunos (as) da classe trabalhadora que nos chama a atenção.

O dualismo alicerçante da escola capitalista está diretamente relacionado à divisão Social do Trabalho, e é o próprio mecanismo de manutenção da unidade contraditória de duas redes de escolarização: a educação para a elite (trabalho intelectual) e escola para a classe trabalhadora (trabalho manual). Portanto, as diferenças entre as condições de escolarização e permanência na escola fazem parte desta relação de reprodução das classes sociais, onde os defeitos e/ou fracassos são necessários para o seu próprio funcionamento. (Campello,2009).

E é no ensino médio que está o grande foco da dualidade educacional e, automaticamente, isso reflete na composição curricular desta etapa da educação básica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31),

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. ... Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

A partir desta indagação, façamos uma reflexão sobre a história da educação brasileira e sua organização dualista: a diferenciação se dá entre quem permanece na escola até o ensino médio, para seguir seus estudos acadêmicos superiores, e os outros que seriam expulsos dela, sugados pelo mundo do trabalho mal remunerado e desqualificado, peças de reposição do exército industrial de reserva, como é o caso dos estudantes que retornam para a EJA.

Desta forma a formação profissional se apresenta em uma relação dicotômica histórica: ‘escola do dizer’ e a ‘escola do fazer’, conforme as palavras de Nosella (1995 *apud* Campello, 2009), para reforçar que existe a escola de quem controla o processo de trabalho e a escola daqueles que o executam. Separando a educação geral, propedêutica, da educação

específica e profissionalizante, minimizando a educação profissional às atividades práticas de reprodução do trabalho.

Dessa forma, se configuram como estratégias e oportunidades para o avanço do capital sobre a educação, reforçando o dualismo pedagógico, característica fundamental do Estado burguês. O uso exacerbado de tecnologia, articulado a novos modos de controle e consumo, aumento das forças produtivas e do mais-valor social foi/é cada vez mais presente no processo de mercantilização da educação brasileira, sob orientação do Banco Mundial e outros organismos internacionais representantes da hegemonia do capital privado e estrangeiro.

Para Frigotto (2011), se desenvolve sob a égide da Teoria do Capital humano (THC), que se apresenta como uma teoria científica, mas é uma ideologia desenvolvimentista, com visão fragmentada do ser humano, desconsiderando necessidades emocionais e outras esferas da vida, reforçando o individualismo e a competição, e conseqüentemente também reforça a divisão de classes. Essas relações explicitam a regressão nas relações sociais e educacionais, desintegrando e isolando o indivíduo à responsabilidade de seu destino, numa relação meritocrática, perfeita para exploração e expropriação da força de trabalho física e intelectual da classe trabalhadora e assim atender as demandas do capital.

Neste contexto, a EJA se configura como campo a serviço do mercado para a mão de obra ainda mais barata, perpetuando “a concepção tecnicista sobre o ensino e organização da educação; a noção de que a educação é pressuposto de desenvolvimento econômico... é o contexto que vivemos em nosso país, o qual reproduz a lógica de que educação é um produto que deve ser consumido e bem pago pela sociedade” (Santos, 2021, p.102).

A partir desta união entre capital e o trabalho, fica mais evidente a contradição presente no discurso da escola unitária e igualitária para todos. Esta dupla função podemos considerar ambígua, já que, segundo Campello (2009), esta não é uma escolha apenas pedagógica, mas sim política, que se modifica conforme as mudanças nas bases materiais de produção, na relação trabalho e educação.

Resgatando as perguntas deste trabalho e correlacionando-as com a atuação pedagógica, faço o seguinte desdobramento: as nossas escolhas epistemológicas curriculares reforçam a opressão para atender as demandas do capitalismo imperialista ou promove liberdade e garante a educação intelectual, corporal e tecnológica da classe trabalhadora?

Segundo Gramsci (2000 p.19) “a escola é um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis”, portanto podemos compreender que é nela que se desenvolvem a inteligência e a formação consciente para organização das classes, que dependendo dos seus princípios ora

pode reproduzir o consenso e a hegemonia, ora pode promover à formação omnilateral, integral ou politécnica²⁸.

E ao falarmos de politecnia, recorro aos autores Moura, Lima Filho e Silva (2015) que fazem uma revisão sobre o conceito, revisitando os projetos políticos e suas contradições na história da sociedade brasileira a partir do diálogo com outros intelectuais do campo da educação crítica.

Os autores destacam que para a teoria marxiana, politecnia é o caminho rumo à formação integral, já que a educação intelectual, educação do corpo e a educação tecnológica são indissociáveis. Bem como para Gramsci, não é possível separar *homo sapiens* do *homo faber*, pois todos os homens são intelectuais, e contribuem assim para manter ou modificar uma concepção do mundo e projetos de sociedade, pois:

“Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se faz se esta separação, cai-se numa de muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (Gramsci, 2011a, p. 175)

A teoria gramsciana propõe, através da politecnia, o surgimento de uma concepção de escola unitária, que nos traz importantes contribuições nesse sentido. Ou seja, esta escola seria a união do que tem sido considerado oposto e dicotômico (teoria x prática; formação propedêutica x profissionalizante), transformando-a em uma escola humanista, formativa, capaz de promover a formação omnilateral, que de forma dialética, supere e equilibre a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, superando a dualidade escolar e dualidade corporal.

Desta forma, estes destaques trazidos neste subtópico constituem-se em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas para as relações entre trabalho e educação, tanto para os educadores da classe trabalhadora quanto para os estudantes da classe trabalhadora na promoção de uma educação omnilateral e emancipatória.

Considerando, então, que a educação omnilateral é contrária à redução da formação do trabalhador à profissionalização e compreende a relação histórico ontológica do trabalho-educação²⁹, se faz necessário compreender o papel que o currículo assume no processo educativo emancipatório do ser humano.

²⁸ A emancipação humana e a politecnia são conceitos ligados à superação do modo de produção capitalista, quando analisados sob o materialismo histórico dialético. Portanto, ainda será necessário o aprofundamento destes conceitos, utilizando as demais referências citadas, visto que não há consenso entre os autores da educação crítica.

²⁹ Para Saviani (2007) esta relação é indissociável, porque a essência do ser humano é histórica. Além disso, é

Assim, nos próximos subcapítulos abordaremos o currículo para a emancipação humana, compreendendo que ele se configura como parte inerente da estrutura do sistema educacional.

1.3.3 Reflexões sobre currículo

O grande desafio da construção curricular se inicia na própria compreensão sobre o que é currículo, e isso se reflete também no pesquisar, estudar e discutir seus aportes teóricos e desdobramentos no cotidiano escolar. De modo geral, pensar o currículo é colocar em destaque a formação discente, a função social da escola e, também, a produção de conhecimento, considerando os diversos processos de formação de subjetividades e construção da identidade que se engendram nos cotidianos.

Porém, historicamente, para Oliveira (2005), a forma tradicional de se compreender o currículo é aquela na qual “o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações”(p. 231), e que não incorporam os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e reproduz os moldes necessários para a produção na sociedade capitalista.

Para Silva (2010, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Neste sentido, as teorias tradicionais curriculares se baseiam na reprodução, no controle e monitoramento da produção, utilizando táticas para o assujeitamento do ser dentro dos territórios escolares. Ou seja, os currículos se configuram como campo de batalha e disputa para manutenção da hegemonia dentro dos aparelhos ideológicos escolares (SILVA, 2010).

Oliveira (2005) destaca que as propostas curriculares não devem somente apresentar o que se espera alcançar com o conjunto de conteúdos e procedimentos do processo educativo, com modelos pré-fabricados, mas também para traçar propostas que pensem o currículo, em especial na e da EJA, como espaço de criação curricular que se alimenta de ricas práticas

uma relação de identidade, pois “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações.” (p.154).

cotidianas. Nesta perspectiva, pautada nos Estudos Críticos, deve-se considerar os processos oriundos não somente dos aportes teóricos, mas também a partir das realidades das práticas curriculares desenvolvidas nas salas e quadras de aula.

Refletir sobre o currículo à luz das tendências críticas é antes de tudo, assumir que o currículo é um espaço de construção coletiva e criativa, atravessada pela historicidade e pela diversidade. Na EJA, a característica principal ao pensarmos esta modalidade é a heterogeneidade, mas será que existe homogeneidade em algum cotidiano escolar? Qual classe é homogênea? Se as escolas não são iguais; o corpo docente e os territórios onde estão sendo realizadas as práticas pedagógicas, também, não são os mesmos, há possibilidades de trabalhar da mesma forma em todas as turmas, escolas, espaços formativos? Portanto, pode o currículo ser padronizado, receitado, pré-fabricado e engessado para aplicação/experiências cotidianas?

Os currículos oficiais, neste processo, além de um documento formal, representam todo “o aparato jurídico que o cerca, agentes normatizadores da atividade pedagógica dos professores” (Oliveira, 2005, p.233), e atuando como mecanismo formal de controle, padronização e dominação dentro da sociedade consumo, a reprodução social curricular como ventríloca dos interesses dominantes.

Normalmente, essas orientações normativas estão descritas nos planos e guias curriculares que apresentam propostas para as diferentes modalidades de educação a partir das leis e normas oficiais do Estado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta estruturação favorece a dimensão produto do currículo, desconsiderando a realidade da produção sócio-cultural do cotidiano escolar, receitando procedimentos de controle da atividade pedagógica nas disciplinas, conteúdos de ensino, metodologias e procedimentos de avaliação, para que o trabalho pedagógico se reproduza conforme o pensamento dominante (Oliveira, 2001).

Segundo a autora, a estrutura geral da escola e/ou do projeto político pedagógico, são orientados a partir das formas de conceber e compreender a sociedade, a ciência, a vida, o conhecimento, os padrões de comportamento e, conseqüentemente, corpos. O que se espera pela divisão em séries, disciplinas e matérias, temas ou projetos, “são as formas culturais de organização da escolarização, e essas formas configuram o currículo” (Oliveira, 2001, p. 234).

O currículo expressa aquilo que se deseja para atender as necessidades da idealização de escola. E particularmente ao pensarmos a educação de jovens e adultos, os danos são ainda maiores, pois esta é a modalidade mais atingida pelas inadequações produzidas pelo formalismo curricular, dentre elas a invisibilidade, como é o caso da ausência da EJA na

BNCC.

Porém, a riqueza do cotidiano escolar não cabe em um currículo ou em suas orientações. Podemos considerar que muitas vezes as diversas possibilidades que emergem das experiências de sala de aula, estropeiam os conteúdos mínimos exigidos em documentos oficiais, tornando-os insuficientes e limitados diante das brechas abertas em suas práticas curriculares, pois:

As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares. Sendo assim, poder-se-ia dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (Oliveira, 2001, p. 235).

Ou seja, os currículos domesticam, mas as práticas curriculares se configuram como potentes e insurgentes diante das tentativas de dominação e padronização dos sujeitos. Para isso, se faz necessário um outro entendimento dos currículos, para além do formalista e cientificista, e compreendê-lo “como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais” (Oliveira, 2001, p. 236).

Oliveira (2001) aponta três caminhos para a superação deste modelo tradicional curricular: a multiplicidade de sujeitos, os critérios de seleção e organização do saber e a tessitura do conhecimento em rede. Corroborando com Oliveira (2001, p. 239),

(...) O movimento necessário não é o de fazer uma proposta curricular em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso ajudem na legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos.

Ao considerar que cada sala de aula é única e múltipla, e que os(as) sujeitos(as) da educação também são, é necessário incorporar na discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismo, gênero, inclusão, território, e todas as marcas corporais que atravessam às práticas corporais/docentes. Bem como entender o papel das escolhas do conhecimento que deve estar ou não nos cotidianos escolares, e a sequência e relações que se estabelecem entre o saber escolar e os demais saberes sociais para orientar o “porque isso e não aquilo”, deve ser determinado pela historicidade do saber e principalmente, por compreender que educação é um ato político tendo a prática pedagógica como ruptura e transgressão.

Assim, o currículo quando é verticalizado, ele não é libertador. E a execução de um currículo para a emancipação humana só é possível a partir das práticas transgressoras de professoras e professores, pois enquanto intelectuais transformadores (Bossle, 2018), a organização docente se configura como *rota de fuga* (Miranda, 2000).

1.3.4 O currículo para a emancipação humana

No Brasil, a literatura produzida no campo do currículo é vasta, reunindo grande número de artigos, teses e dissertações. Neste subcapítulo, apresentaremos algumas referências para esta temática, trazendo autores e suas formulações para a área do currículo em educação comprometido com a emancipação humana.

Para tal, nos desbruçaremos sobre a produção de quatro autores: Paulo Freire (1967; 1985;1993; 2011), Dermeval Saviani (2005;2011), Miguel Arroyo (2005, 2011; 2016) e SILVA (2010), por acreditar que suas contribuições para este estudo são fundamentais.

Ao tratarmos de EJA, no Brasil, é necessário mencionar o legado do educador, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Freire. O autor desenvolveu um importante e expressivo trabalho no início da década de 1960 com jovens e adultos não escolarizados, para a alfabetização e a leitura crítica de mundo, a qual chamamos de educação libertadora.

A contribuição que a Pedagogia Libertadora traz para a construção curricular, se constitui a partir da crítica à educação bancária, que segundo o autor é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2011, p.80). Para isso, as problematizações das relações de opressão, no “processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 2011, p. 125), se configuram como elementos fundamentais para a humanização e a libertação dos sujeitos, e consequentemente, para a superação da colonialidade na educação e promoção a emancipação humana.

Para o autor, educar já não pode ser o ato de depositar, de transferir, de doar ou de transmitir “conhecimentos” e saberes aos educandos, que à maneira da educação bancária são expectadores e acríticos, mas sim um processo dialógico, consciente e não hierarquizado, onde deve haver a superação da contradição educador-educando (Freire, 2011, p. 94). Uma educação como prática da liberdade, enquanto pedagogia e concepção da vida, se fundamenta na problematização do ser em possuir consciência crítica da realidade social e coletiva e, também, da relação que se constitui entre os sujeitos da educação - estudante e professora (or) -, que dialogicamente problematizam e constroem o conhecimento. Para isso “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Freire, 2011, p.72).

Dessa maneira, Freire (1967) nos aponta que:

(...) a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1967, p. 99)

Assim, o diálogo, onde a pedagogia freiriana se sustenta, é o princípio e o fundamento da práxis pedagógica, pois ele compreende que o pensar crítico-problematizador da realidade, a partir das relações entre os homens e mulheres e o mundo real, concreto e inacabado. Portanto, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2011, p. 79-80). Mas o autor não está falando de um sentimento ingênuo ou romântico. Aqui, Freire (2011) denota que o amor é a capacidade de se manter relações de respeito, de empatia, de escuta e de fala diante da incompletude do ser, como ideal na busca da humanização.

Assim, podemos dizer que educação dialógica é construção teórica, atitude e prática pedagógica, e o currículo também é. Partindo deste pressuposto, podemos considerar que o diálogo se apresenta como um dos pilares de sustentação da construção curricular para EJA, e pode ser também para as políticas educacionais, visto que:

A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quem e de quem, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos a ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (Freire, 2011, p.44).

No livro *Pedagogia do Oprimido* (2011), o educador enfatiza que o conhecimento e a seleção de conteúdos são de ordem política, além de ressaltar a superação da desqualificação do saber não científico, apontando caminhos para a escolha e relevância do conteúdo programático que esteja em consonância com o conhecimento histórico-social construído, com intencionalidade, com compromisso e relevância para o território, com toda a comunidade escolar, com a cidadania, e também, com a emancipação humana.

Aqui neste trabalho não pretendo falar sobre as etapas da construção curricular que Paulo Freire apresenta em seu método, mas cabe destacar que as escolhas dos conteúdos programáticos da educação não podem ser partes de um conhecimento, desconexos da realidade social e histórica. As escolhas dos conteúdos devem compreendidos em sua totalidade, como percebemos:

(...) a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 2011, p. 96)

Desta forma, o processo de organização do currículo tanto do ponto de vista político, das políticas educacionais, quanto do ponto de vista pedagógico, das escolhas que docentes fazem em suas aulas, devem partir do diálogo e participação da (o) educanda (o), considerando a realidade concreta, a visão de mundo e a forma como estamos neste mundo. Só assim, considerando as relações construídas no e com o cotidiano, é possível caminhar rumo a educação emancipadora, decolonial, que rompe com a educação bancária e com a hierarquização de saberes.

O outro intelectual que possui extrema relevância no contexto da produção acadêmica sobre currículo é Dermeval Saviani (2011), idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta corrente pedagógica por ele denominada produz a perspectiva de currículo no qual tem objetivo com a transformação social a partir da escola concreta, que abarca aspectos de conformação e de superação à ordem estabelecida.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica as “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (Savianni, 2005, p.2). Dessa forma, a educação tem como constante problema o desenvolvimento social e das classes, levando em consideração a transformação da sociedade, e assim a escolha dos conteúdos e do método dessa pedagogia é orientada pelo interesse da classe dominada.

As pedagogias acima, apesar de em alguns momentos serem bem aproximadas e de convergências, existem aspectos que as diferenciam ontologicamente, epistemologicamente e metodologicamente. Apesar da pedagogia freiriana ser considerada crítica, ainda traz características da pedagogia nova, por ser considerada dialógica e não dialética, conforme a crítica de Savianni (2021), que aponta os limites da pedagogia sugerida por Paulo Freire:

A Pedagogia da Libertação situa-se naquela modalidade “centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações”, preconizando “uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, busca transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular”. Diferentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica se pauta pela “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2021b, p. 414-415). Vê-se, assim, que a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire

surgiu no âmbito do movimento da “educação popular” advogando a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição à educação caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo manejando, pois, a categoria “povo” em lugar de “classe”. (Savianni, 2021, p. 173)

Apesar das divergências, ambas pedagogias nos apontam caminhos para a práxis pedagógica comprometida com a libertação e transformação da realidade da classe trabalhadora que possibilite o acesso desses sujeitos aos conhecimentos científicos, tal qual da classe opressora. Para isso, o acesso e permanência na escola, devem ser entendidos como direito inegáveis à classe trabalhadora e garantido através de políticas públicas.

Nas palavras de Saviani (2008, p.31):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Colocam-se, assim, a transmissão de conteúdos sólidos como empoderamento das classes, onde os conhecimentos presentes no currículo não sejam apenas como conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação, mas que seja a práxis pedagógica ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, portanto, acesso cultural.

Portanto, implica pensar a educação como cultura, mas não a cultura hegemônica que favorece à reprodução social por via da dominação cultural. Sobre isso, Silva (2010, p.35) denuncia que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”.

Ao analisar os processos que envolvem o desenvolvimento de construção curricular, *Apple apud* Miguel (2015) considera que:

(...) o currículo se torna hegemônico porque é dimensionado como conhecimento legítimo, ou seja, conhecimento que todos devem ter. Em uma sociedade desigual, há uma cultura dominante que, seja por imposição simbólica difusa, seja por agenciamento ideológico motivado, impregna o modo de vida das classes subalternas, as formas e expressões de sua cultura: modos de viver, sentir, pensar e expressar a vida com uma lógica própria, cognitiva e valorativa de significar o real. (p. 310)

O pedagogo Miguel G. Arroyo em seu livro “Currículo, território em disputa” (2011) nos convoca a pensar didáticas mais radicais e mais significativas para a docência de hoje, para que a disputa territorial do currículo possibilite seguir na construção de caminhos diversos para a educação. Desse modo, sob influências de Antônio Gramsci, o autor salienta a importância da incorporação de elementos que estão relacionados à esfera da cultura,

compreendendo que as políticas educacionais e curriculares são campos de disputas e de correlação de forças que se estabelecem no Estado.

O autor, ao falar especificamente da EJA, sugere que esta é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos, trazendo as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular – não de ensino escolar (Arroyo, 2005). Para o autor, em oposição ao que defende Saviani (2008), quanto menos institucionalizada for a EJA, maior será a liberdade de avançar no movimento pedagógico.

Compreendo que este destaque feito por Arroyo (2001) está relacionado às leis e normas que nomeiam as etapas de formação humana básica em Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois educação é um conceito amplo vinculado ao processo e prática, diferindo de ensino, que é restrito, ligada à instrução e treinamento. Porém, faz-se necessário um adendo que é a necessidade da garantia legal nos documentos oficiais, para que não caiamos na armadilha da falta de institucionalização da educação de jovens e adultos, culminando na invisibilização e apagamento da modalidade. Sua garantia legal, enquanto direito social, trazendo e enfatizando sua característica fundamental que é a radicalização da EJA enquanto movimento social de sujeitos(as) de direitos.

Para o autor, a EJA é a ruptura com a escola tradicional, homogeneizante e adestradora, pois:

As propostas educativas escolares sabem que para incorporar concepções ampliadas de educação têm de violentar a estrutura escolar. Mas a EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades. Podemos supor que sucumbirá atrás das grades e dos regimentos escolares e curriculares se neles for enclausurada. (Arroyo, 2005, p. 226)

Miguel Arroyo foi profético em 2005 ao fazer este destaque na “Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos”, organizada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB, em seu texto “A Educação de jovens e adultos em tempo de exclusão”, na qual denuncia a dificuldade de diálogo entre a EJA, a partir de sua concepção totalizante de educação, e as demais etapas de ensino, que se aprisionam nas grades dos currículos mínimos, das cargas horárias, de avaliação de rendimento, entre outras prisões:

Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém, não único. Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporam nos

currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares (Arroyo, 2005, p. 228).

A partir do seu caráter político e popular, o autor indaga: *Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA?* (p.227). O movimento deveria ser contrário: a humanização que a educação popular e de jovens e adultos traz para os currículos é característica fundamental para as práticas pedagógicas mais radicais, pois a *realidade de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA* (Arroyo, 2005, p.229).

Diante do que acumulamos até aqui, percebemos que a EJA não cabe na escola tradicional, nas bases curriculares e currículos mínimos... pois os corpos da e na EJA, trazem em si indagações desestruturantes para o pensamento tradicional, para o trabalho docente, para a prática pedagógica e para as práticas curriculares. O currículo da e na EJA provoca o rompimento com o currículo conservador e silenciador das diferentes formas de ser, estar e viver no mundo.

Propor um currículo para a emancipação humana na EJA é, além dos conteúdos a ensinar, antes de tudo o caminho do fazer-se humano, da humanização dos (as) sujeitos(as), enquanto seres históricos e produtores de conhecimento, conscientes sobre suas necessidades e das precariedades da vida.

2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Escolher o percurso metodológico de uma pesquisa não é tarefa fácil e/ou trivial, envolve um movimento da(o) sujeita(o) pesquisadora(or) em fazer escolhas e estabelecer caminhos possíveis para alcançar o objetivo proposto. Por vezes, neste processo de fazer pesquisa, é preciso refazer as rotas e reconstruir novos caminhos. Considerando o contexto da covid-19 e as limitações espaço-temporais estabelecidas pela dinâmica de infecção pelo vírus e suas consequências para a educação pública, tivemos de reconfigurar a rota da nossa pesquisa. A proposta inicial era que pudessêmos ouvir os sujeitos que estão docentes na EJA, o que dizem e o que não dizem, quais as concepções e sentidos atribuídos ao corpo, ao *corpo na e da EJA*, porém considerando as dinâmicas de reconfiguração impostas pela pandemia, reestruturamos o caminho e adotamos como estratégia um estudo qualitativo a partir da revisão bibliográfica e da análise dos documentos curriculares oficiais – o que não desmerece ou diminui os achados – para alcançar os objetivos que essa dissertação se propôs discutir.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Seguindo na construção do percurso metodológico, e o cuidado no trato com o objeto e com os objetivos que esta pesquisa pretendeu alcançar, utilizaremos a pesquisa bibliográfica para “fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Lima e Miotto, 2007, p. 44).

Corroborando com Lima e Miotto (2007), para realizarmos a pesquisa bibliográfica não podemos seguir um caminho aleatório, é necessário o comprometimento com a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos, para alcançarmos a fundamentação teórica do objeto de estudo.

Assim, a delimitação do nosso objeto é resultado da pesquisa quali-quantitativa realizada em dois diferentes repositórios de produção científica: na ARCA Fiocruz³⁰ (Fundação Oswaldo Cruz), instituição na qual este curso de pós-graduação está vinculado, e também na Scientific Electronic Library Online (SciELO), que reúne os mais tradicionais e

³⁰ O ARCA é o Repositório Institucional da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e sua função é reunir, hospedar, disponibilizar e dar visibilidade à produção intelectual da Instituição; visa estimular a mais ampla circulação do conhecimento, fortalecendo o compromisso institucional com o livre acesso da informação em saúde, além de conferir transparência e incentivar a comunicação científica entre pesquisadores, educadores, acadêmicos, gestores, alunos de pós-graduação, bem como a sociedade civil. O Arca está organizado em comunidades que correspondem às unidades da Fiocruz. Cada comunidade pode reunir os seus documentos em diferentes coleções. Foi criado em 2007, sendo lançado oficialmente como repositório institucional em 2011 pela Fiocruz. É mantido pelo Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICT) e utiliza o software livre DSpace.

importantes periódicos científicos brasileiros na área de Educação, Educação Física e Ciências do Esporte.

2.1.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Segundo Lima e Mioto (2007), para a etapa de coleta de dados é imprescindível a aplicação de critérios que sejam capazes de promover a delimitação do universo e a seleção do material. Neste processo de investigação, iniciamos com a utilização da base de dados SciELO, aplicando os filtros e a escolhas feitas dentre as opções existentes para cada filtro: Coleções – Brasil; Periódico - Todos; Idioma - português; Ano de Publicação – 2013-2023; *SciElo* Áreas Temáticas - Todos; WoS Áreas Temáticas - Todos; WoS Índice de Citações – Todos; Citáveis e Não Citáveis – Todos; Tipo de Literatura – Todos.

Utilizamos quatro descritores para deste trabalho: Corporeidade, Currículo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física Escolar. Durante o levantamento dos dados, foram aplicados filtros de tempo (últimos 10 anos) e tipos de fontes (teses, dissertações e artigos), em língua portuguesa.

Primeiramente, os quatro descritores foram pesquisados de forma separada e encontramos os seguintes resultados, conforme exposto no quadro 1:

QUADRO 1 - DESCRITORES ISOLADOS		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
CORPOREIDADE	104	72
CURRÍCULO	1002	1138
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	1475	177
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ³¹	1279	2682

Fonte: elaborada pela autora sobre os critérios de pesquisa dos descritores isolados

³¹ Na base *SciElo*, apesar do trabalho estar analisando o campo da educação física escolar, ao pesquisarmos utilizando este descritor, o número de trabalhos na área da corporeidade foi abaixo do esperado e por isso optamos em manter apenas ‘Educação Física’ neste repositório.

Em seguida, combinamos os primeiros descritores para obter com maior especificidade: corporeidade e educação de jovens e adultos; corporeidade e currículo; corporeidade e educação física, e no quadro 2 está a descrição quantitativa dos documentos encontrados.

QUADRO 2 - DESCRITORES COMBINADOS		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
CORPOREIDADE + EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	51	-
CORPOREIDADE + CURRÍCULO	42	-
CORPOREIDADE + EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	90	5

Fonte: elaborada pela autora sobre os critérios de pesquisa dos descritores combinados

No repositório Scielo, para a combinação entre as palavras corporeidade e Educação de Jovens e Adultos, corporeidade e currículo não foram encontrados resultados, o que nos chama a atenção para a ausência de interesse nesta área do conhecimento quando relacionamos estes temas. E ainda, corrobora com a necessidade de ampliação da produção acadêmica que faça à integração entre estas temáticas.

Diante do resultado anterior, modificamos a combinação para identificar as possíveis produções acadêmicas na área da Educação Física para a educação de jovens e adultos, e encontramos as seguintes pesquisas:

QUADRO 3 - DESCRITORES EJA + EF		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) + EDUCAÇÃO FÍSICA(EF)	1193	6

Fonte: elaborada pela autora sobre os descritores EJA e Educação Física combinados

QUADRO 4 - DESCRITORES EJA + CURRÍCULO		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) + CURRÍCULO	461	7

Fonte: elaborada pela autora sobre os descritores EJA e Currículo combinados

QUADRO 5 - DESCRITORES EF + CURRÍCULO		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
EDUCAÇÃO FÍSICA + CURRÍCULO	768	52

Fonte: elaborada pela autora sobre os descritores EF e Currículo combinados

Por fim, combinamos os quatro descritores (corporeidade, educação de jovens e adultos, currículo e educação física), e não encontramos resultados na plataforma Scielo e na ARCA Fiocruz, encontramos inicialmente 28 trabalhos, o que corrobora ainda mais com a importância de realizarmos a presente pesquisa.

QUADRO 6 - DESCRITORES EF + CURRÍCULO + EJA + CORPOREIDADE		
DESCRITORES	ARCA/FIOCRUZ	SCIELO
EDUCAÇÃO FÍSICA + CURRÍCULO + EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + CORPOREIDADE	28	-

Fonte: elaborada pela autora sobre todos os descritores combinados

Diante do que encontramos, e corroborando com o objetivo de analisar o que tem sido produzido cientificamente sobre a relação dos quatro descritores, realizamos a leitura dos títulos e resumos para definir quais dialogam diretamente com a pergunta “Como as produções acadêmicas abordam as relações entre Corporeidade e Currículo na Educação Física da Educação de Jovens e Adultos?”

Apesar dos filtros utilizados, para realizarmos a análise dos artigos, foi necessário realizar uma leitura mais criteriosa, e qualitativa, sobre os 28 artigos encontrados. Para isso, recorreremos à leitura dos títulos e dos resumos, excluindo aqueles que não tenham relação com o recorte temático e/ou que não tenham como objetivo falar de educação formal, para além dos critérios de inclusão e exclusão que já foram citados no subtópico anterior.

A partir disso, primeiramente, optamos por descartar os 27 artigos que não faziam as interlocuções entre os quatro descritores e a com educação formal. Desta forma, apenas 01 artigo permaneceu para a análise, porque dialoga diretamente com o contexto do objeto de pesquisa escolhido.

No quadro abaixo, organizamos o artigo como forma de categorização, e optamos pela utilização dos termos “título”, “resumo” “Palavras- chave”, “Autor, Ano, Local e tipo de

publicação” e “Link e Base da Pesquisa”.

Quadro 7- Artigo encontrado na ARCA FIOCRUZ	
TÍTULO	ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CONVITE A AMPLIAR AS AÇÕES DE PROMOÇÃO DA SAÚDE
RESUMO	Este estudo situa-se na interlocução entre EJA, corporeidade e currículo, ao trazer como metodologia entrevistas com docentes atuantes na modalidade. Os resultados apresentados apontam para a reflexão sobre o discurso biologicista continua hegemônico e a necessidade de que os professores a contribuição crítica para refletirem acerca dos fatores culturais, históricos, econômicos, políticos como contraponto à visão estritamente biológica de corpo e de saúde, revelando os elementos da cultura corporal enquanto manifestações e expressões humanas capazes de potencializar e ampliar essa discussão.
PALAVRA - CHAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física Escolar - Capacitação de Professores - Promoção da Saúde - Formação Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos
AUTOR, TIPO, ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO	COSTA, Julio Cesar Gomes da. Dissertação defendida em 2018 no Instituto Oswaldo Cruz.
LINK E BASE DE PESQUISA	https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/28079

Cabe destacar que o quociente foi considerado muito baixo, e desta maneira, o procedimento metodológico proposto inicialmente para esta pesquisa era desenvolver a pesquisa bibliográfica, conforme Lima e Mito (2007), e com análise documental. Porém, esta pesquisa está centrada apenas na análise documental dos currículos, segundo Fávero e Centenaro (2019, pois o não retorno de respostas indicou uma quase inexistência de uma produção teórica relevante sobre a EJA, EF, Currículo e Corporeidade nas plataformas pesquisadas, e denuncia a necessidade de ampliação das pesquisas neste âmbito.

Acreditamos que é fundamental fazer essa ressalva, pois toda pesquisa é produzida em um tempo histórico que determina e atravessa, em maior ou menor medida, o nosso olhar sobre o objeto e as escolhas metodológicas que precisamos fazer. Assim, ao refletirmos sobre os objetivos que esta pesquisa pretende alcançar e diante da complexidade que este trabalho nos propõe, utilizamos a abordagem qualitativa que, segundo Silva (2010), é aquela que trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A escolha por esta abordagem se justifica por entender que o objeto escolhido tem uma representação complexa, é de natureza social e não tende à quantificação (Costa Neto, 2002).

Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa tem como proposta trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, isto é, com um conjunto de fenômenos humanos que não podem ser hierarquizados dentro das pesquisas. Para a autora, o desenvolvimento de pesquisas dentro das ciências sociais é, essencialmente, qualitativo, já que a realidade social seria o seio e a cena do fazer pesquisar.

A ótica que colocamos sobre o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a narrativa teórico-metodológica escolhida para analisar o nosso objeto, é o método dialético. Lima e Miotto (2007) colocam que o método dialético busca compreender as interações entre o homem e o mundo (a realidade social), considerando sempre a contradição e o conflito, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender as dimensões filosófica, política e material/concreta que o objeto está envolvido. Para tanto, tal método envolve, essencialmente, uma revisão e reflexão crítica e totalizante, a partir de um olhar criterioso dos seus conceitos, superando-os ou incorporando-os a partir de uma visão reflexiva do sujeito que pesquisa (Lima; Miotto, 2007).

Dessa forma, para pesquisarmos, levando em consideração que a realidade social é dinâmica, contraditória, histórica e ontológica, é necessário utilizarmos procedimentos metodológicos que sejam capazes de alinhar esses pressupostos e suas relações. Encontramos nas ciências sociais, especificamente nas pesquisas qualitativas, diversos procedimentos e instrumentos para a aproximação adequada ao objeto de estudo e também para a análise de dados, pois “elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (Minayo, 2009, p. 14).

Assim, assumindo o compromisso com o rigor acadêmico e com a realidade social, utilizaremos a metodologia de caráter qualitativo e de tipo exploratório-descritivo, da análise documental para analisar os documentos curriculares para a EFE na EJA, e de forma mais específica, o da EJA Manguinhos e da SEEDUC/RJ.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta etapa da nossa pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa documental que, segundo Fávero e Centenaro (2019), consiste num dos principais instrumentos investigativos para a compreensão das políticas seja no campo da saúde, seja no campo da educação ou das ciências sociais. Para os autores, a pesquisa documental é entendida como um procedimento metodológico que utiliza métodos e técnicas variadas para compreender e analisar diferentes tipos de documentos.

Diversos conceitos têm permeado o que viria a ser a análise documental, em nosso estudo, a compreendemos como uma técnica de pesquisa, que busca analisar documentos e políticas para expor as concepções e captar a racionalidade da política. Conforme Evangelista (2012), é a partir da interrogação metódica desse tipo de evidência que conseguimos apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis.

2.2.1 Dos objetos da análise

Partindo da compreensão de que os “documentos não são neutros e nem inocentes, que a teoria é uma possibilidade aberta que dialoga com a empiria, com o real, com o documento, transformando-o e transformando-se a si mesma” (Fávero; Centenaro, 2019, p.178-179): Fizemos o exercício de decifrar os documentos da política educacional e escolhemos como objeto de análise desta etapa, as políticas curriculares para a EJA da rede pública estadual do Rio de Janeiro e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz/RJ, a partir dos documentos oficiais disponibilizados em rede. Incluímos em nossa busca portarias, documentos técnicos e normativos, currículos, projetos pedagógicos e outros documentos que pudessem tratar sobre a temática.

2.2.2 O locus de análise

Conforme já discutimos em outra seção, a Educação de Jovens e Adultos compõe a educação básica brasileira para garantir o direito à educação para aquelas e aqueles que não se escolarizaram na idade considerada ideal. Porém, sabemos que a demanda é inversamente proporcional a oferta para esta modalidade (Serra, *et al*, 2017).

Nos quadros abaixo, formulados a partir do Censo Escolar 2022³² e 2023³³ no estado do Rio de Janeiro, observamos a queda de matrículas na modalidade EJA que apresenta, até o momento, 100.000 a menos em relação ao ano anterior:

TABELA 3: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro em 2022		
Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
206.322	95.849	110.473
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2022		

TABELA 4: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro em 2023		
RIO DE JANEIRO	EJA	
	EJA PRESENCIAL	
	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Estadual Urbana	5.310	44.309
Estadual Rural	9	1.598
Municipal Urbana	52.165	246
Municipal Rural	2.137	0
Estadual e Municipal	59.621	46.153
Total	105.774	
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados preliminares do Censo Escolar 2023 (redes estaduais e municipais)		

Cabe destacar, também, que EJA no Rio de Janeiro vem enfrentando ainda maior vulnerabilidade após a pandemia da COVID-19. Segundo o *Dossiê sobre Fechamento de Turmas e Escolas da Educação de Jovens e Adultos*, produzido pelo Fórum EJA/RJ (2023), após o período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, o fórum recebeu

³²Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04/10/2023.

³³ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 04/10/2023.

diversas denúncias de fechamento de turmas de EJA em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro.

Diante deste breve cenário, o *locus* de análise escolhido foram a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e a EJA-Manguinhos, a partir da análise dos documentos que orientam a organização curricular, em especial da Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos. A escolha por estas duas instituições se dá por dois motivos: por resgatar a minha primeira experiência de trabalho docente com EJA, na ESPJV com a EJA Manguinhos e também, pelo fato de durante a realização deste mestrado, ter sido convocada para assumir³⁴ o cargo de docente na SEEDUC/RJ.

2.2.2.1 EJA MANGUINHOS

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPJV) é uma unidade técnico-científica, que promove atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) criada em 1985 e localizada no bairro de Manguinhos/Rio de Janeiro. É importante ressaltar que, o bairro de Manguinhos é localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e é composto por 13 comunidades em vulnerabilidade social, sofrendo constantemente com violência armada e também, enchentes causadas pelos temporais na região.

A efetivação da EJA Manguinhos é fruto de grande mobilização, de moradores, coletivos e instituições, que atuam por garantia de direitos e em defesa da vida em territórios de favela (Russo; Oliveira, 2018).

A EPSJV iniciou sua atuação com a EJA em 2005, a partir da cessão do espaço físico da escola para a Cooperativa dos Trabalhadores Autônomos do Complexo de Manguinhos (COOTRAM). Em 2010, a EJA que ocorria na EPSJV se integrou às atividades da EJA da Rede CCAP (que era financiada pela ENSP³⁵), que existia desde 2004 (PEJA-MANGUINHOS). Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou que a escola politécnica possa certificar os estudantes, visto que até aquele momento, a certificação era promovida pela Secretaria Estadual de Educação, através da Casa do Marinheiro. Com o fim da COOTRAM e do término do convênio com a ENSP, a Educação de Jovens e Adultos contou com a parceria da Coordenação de Cooperação Social da Presidência da Fiocruz, para

³⁴ Entreguei os documentos, fiz exames periciais, fui considerada apta e participei do acolhimento na metro que estou vinculada, porém ainda não fui nomeada em diário oficial e sigo aguardando para iniciar a regência de turma.

³⁵ Escola Nacional de Saúde Pública

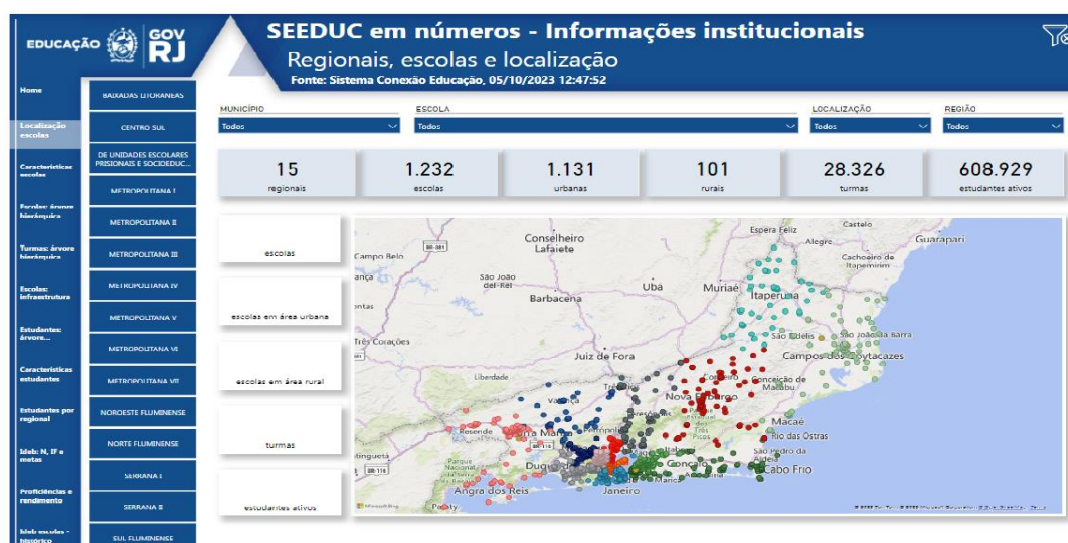
financiar, através de projeto Fiotec, a EJA. Em abril de 2018, a EPSJV assumiu integralmente a coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Fiocruz, até o presente momento.

2.2.2.2 SEEDUC/RJ

A SEEDUC/RJ, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, foi criada em 1975, com a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, e corresponde à rede de educação básica que deve executar a política estadual de Educação, garantindo “o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro do sistema educacional público fluminense (...), de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos à educação, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral” (SEEDUC, 2014, p.23)

Segundo o Decreto nº 47.996, de 18 de março de 2022, a secretaria é organizada em quatro subsecretarias, mais o gabinete da secretária, que atualmente é Roberta Barreto de Oliveira, professora efetiva da rede estadual. A rede da SEEDUC/RJ está organizada em 15 regionais, totalizando 1.232 escolas e 608.929 alunos e alunas, abrangendo todo o território urbano e rural do estado do Rio de Janeiro, somando as diferentes modalidades ofertadas.

Figura 1: Seeduc em números – Informações institucionais



Fonte: SEEDUC, 2023.

Sobre a EJA na SEEDUC/RJ, há 520 unidades escolares, dentre elas unidades prisionais e socioeducativas, que ofertam a modalidade em todas as regionais, totalizando 59.423 estudantes na EJA. O perfil dos e das estudantes é majoritariamente acima de 19 anos (SEEDUC, 2023).

2.2.3 Do levantamento dos dados

Para o levantamento dos dados procedemos com a coleta dos documentos orientadores a partir do acesso aos sítios eletrônicos da SEEDUC (<https://www.seeduconline.educa.rj.gov.br/currículosessenciais/> e <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidadao/matricula>). Os dados foram coletados em dois períodos distintos, a primeira coleta foi realizada em 04/04/2023 e a segunda coleta de dados nos sítios eletrônicos, ocorreu em 19/08/2023.

Para o currículo da EJA Manguinhos, foi enviado email solicitando o documento orientador para a coordenação, que me encaminhou o link/arquivo, que está disponível no sítio eletrônico <https://www.epsjv.fiocruz.br/>, acessado em 18/08/2023. Neste espaço virtual contém o documento que apresenta a organização do Plano de Curso para o trabalho das(os) professoras(es) com suas(eus) alunas(os).

2.2.4 Do tratamento dos dados

Os dados foram tratados considerando a dimensão política pedagógica presentes nos currículos e outros documentos que embasam e/ou orientem as abordagens teórico-metodológicos das aulas de Educação Física nas turmas de EJA. As categorias de análise dos conteúdos programáticos da EJA Manguinhos e da SEEDUC serão: **organização do documento, formação da(o) aluna(o) trabalhadora(or)** e por fim, a **corporeidade para a emancipação humana**. Desta maneira, critérios como a sequência pedagógica, avaliação, objetivos, utilização de materiais didáticos, referências decoloniais e intersseccionais para a fundamentação curricular, presença de eixos temáticos entre outros, foram sistematizados a partir do roteiro de análise (anexo 1). Para o tratamento dos dados, quanto à dimensão política, se estabeleceu a partir das categorias descritas no quadro 8, a fim de identificar como as concepções de corpo estão presentes nos currículos vigentes para a modalidade EJA, especialmente para a disciplina de Educação Física.

Quadro 8 – Categorias de Análise dos documentos oficiais

EIXO OU ELEMENTO CENTRAL	CATEGORIA ANALÍTICA	SUB CATEGORIA
Trabalho-Educação	- Organização do Documento Curricular - Formação do(a) Aluno(a) Trabalhador(a) - Prática Pedagógica e formação docente ³⁶	- Teorias Gerais Curriculares - Conteúdos Curriculares da Educação Física - Metodologias de Ensino - Planejamento e Organização do conhecimento no cotidiano escolar
Corpo	- Corporeidade	- Práticas Corporais - Interseccionalidade - Emancipação humana - Colonialidade/assujeitamentos

Fonte: elaborada pela autora para subsidiar a análise dos documentos (2023).

³⁶ Inicialmente, esta categoria havia surgido para tratar especificamente da dimensão pedagógica, porém diante da mudança de rota nos métodos e procedimentos de pesquisa, não conseguimos alcançar este elemento.

3 - DISCUSSÃO E RESULTADOS

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire, 2006, p.85)*

Nesta seção, definida como central desta pesquisa, desenvolveremos a discussão sobre os resultados obtidos a partir da análise dos documentos oficiais encontrados para a EJA da SEEDUC/RJ e da EJA Manguinhos. Para tal, criamos e utilizamos um roteiro de análise dos documentos curriculares (anexo 1) para lançar o nosso olhar sobre os objetos deste estudo, a corporeidade e o currículo, a partir das categorias de análise descritas no quadro 8 (página 77).

Entendemos que as palavras escolhidas, os conceitos e os termos presentes nos documentos curriculares carregam intencionalidade e representam os interesses no campo educacional de cada cidade, estado ou país. Ao analisarmos os documentos curriculares prescritos, que podem ser conhecidos como currículos mínimos, parâmetros, diretrizes, orientações, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino municipais, estaduais ou federais, partimos do princípio de que tais documentos expressam diversas concepções de sujeito, de cidadão, de corpo, de sociedade e de formação educacional, e tantas outras que configuram os currículos como campo de luta e disputa pela hegemonia.

Assim, diante de tudo que viemos discutindo até aqui, podemos dizer que questões ideológicas, econômicas e políticas interferem diretamente, pois existem interesses em jogo. Enquanto houver divisão de classes, o conhecimento não será objetivo, visto que este é parcial e provisório, bem como a construção de leis e documentos oficiais reguladores também não podem ser homogêneas e isentas de intencionalidade, já que suas elaborações se dão a partir das disputas de forças sociais-políticas-ideológicas-econômicas-morais, nacionais e internacionais, dentro da ossatura do Estado, como vimos no subcapítulo 1.2 deste trabalho.

Porém, concordamos com Fávero e Centenaro (2019), ao destacarem que os documentos de política educacional são fontes importantes de onde surgem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador, fornecendo informações sobre determinados contextos. Sendo assim, afirmamos e corroboramos com os autores, reconhecendo a importância de utilizar a pesquisa documental nas investigações em políticas educacionais e também, nos currículos, “como procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos” (p. 183).

Ao evidenciarmos a pesquisa dos currículos, algumas perguntas preliminares

surgiram: Existe alguma orientação curricular, específica para EJA, que a (o) professora (o) deva seguir em seu planejamento? Quais conteúdos devem estar presentes no currículo para formação humana? Existem materiais pedagógicos disponíveis para utilização? Como se dá a organização estrutural deste currículo?

Essas são as perguntas que fazemos ao pensarmos o ambiente escolar, porém ao fazermos uma análise à luz da perspectiva crítica que este trabalho se fundamenta, bem como diante do documento orientador das instituições, outras reflexões se fazem necessárias: Quais ou qual tipo de formação das (os) alunas(os) trabalhadoras(es) esse currículo se propõe? Os currículos e as políticas educacionais compreendem a educação das trabalhadoras e trabalhadores da EJA sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo? Tais perguntas serão desdobradas neste capítulo de análise e discussão dos resultados.

3.1 DOCUMENTOS SEEDUC/RJ

Conforme explicitado no processo de levantamento dos dados, no primeiro período de coleta encontramos na página de acesso público da SEEDUC/RJ, no “espaço onde oferecemos os “Currículos Essenciais”, documentos que apresentam os conteúdos prioritários do currículo básico para o trabalho dos professores com seus alunos”³⁷. Neste endereço havia os *links* para os documentos oficiais orientadores de cada segmento, sendo eles divididos em 5 *links*/arquivos, incluindo **Currículo Essencial - EJA Ensino Médio**, **Currículo Essencial – EJA Ensino Fundamental** e, **Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação infantil e Ensino Fundamental**. Este último não será analisado, visto que não se destina à educação de jovens e adultos, porém faz uma ressalva, que consideramos importante constar aqui, que para às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) deverá ser formulado pelas redes de ensino propostas curriculares, utilizando tal documento como referência para a construção e organização de currículos e propostas adequadas, considerando as especificidades das(os) estudantes destes segmentos a fim de garantir condições de aprendizagem para estes públicos.

Retomando a análise dos Currículos Essenciais, tais documentos foram formulados em planilhas que apresentavam a organização dos elementos curriculares ao longo das fases/anos de cada segmento. Para o ensino fundamental, encontramos 8 abas, dedicadas às disciplinas de Artes, História, Geografia, Educação Física, Ciências, Língua Estrangeira, Língua

³⁷ <https://www.seeduonline.educa.rj.gov.br/curriculosessenciais/> acesso em 04/04/2023.

Portuguesa e Matemática. Para o ensino médio, encontramos o arquivo com 13 abas, cada uma referente a algum componente curricular: Ensino Religioso, Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, Química, Língua Estrangeira, História, língua portuguesa, Matemática e Sociologia.

Ao manipularmos a planilha, percebemos que há algumas diferenças na organização e desenvolvimento das diversas disciplinas, visto que não há uma padronização da nomenclatura e/ou dos requisitos que estruturam e organizam o Currículo Essencial. Alguns componentes utilizam os seguintes termos: módulo ou fase, componente curricular, volume ou bimestre, número de aula, unidade, descritor, e por fim, habilidades e competências ou somente habilidades. Em destaque, no quadro abaixo, a estrutura curricular da educação física, que segue tendo a mesma nomenclatura tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, por ser o componente curricular que estamos tratando nesta pesquisa.

Quadro 9 –Estrutura curricular da Educação Física no Ensino Médio e no Ensino Fundamental					
FASE	COMPONENTE CURRICULAR	BIMESTRE	NÚMERO DE AULAS	DESCRITOR	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Fonte: elaborada pela autora para elucidar a análise dos documentos (2023).

No ensino fundamental, a EF está presente nas fases finais (VI, VII, VIII e IX). No que se refere ao número de aulas, estão previstas 28 aulas para atender a todos os objetivos descritos nas habilidades e competências de cada eixo, distribuídas nos 1º e 2º bimestres.

A Educação Física está presente em três fases, as quais são referentes aos módulos ou aos anos de série do ensino médio. Quanto ao número de aula, são apenas 22 aulas em todo o ensino médio, divididas sempre entre o 1º e o 2º bimestre, de cada fase desta etapa da formação.

Algumas disciplinas apresentam eixos que organizam os conhecimentos, no documento chamados de habilidades e competências, dentre elas Artes e Educação Física. Para EF, temos dois eixos: *Saúde e Cultura Corporal de Movimento*, que está sempre vinculada ao 1º bimestre, e *Lazer, Trabalho e Cultura Corporal de Movimento*, que é vinculado ao 2º bimestre.

Apesar de tais eixos temáticos apresentarem uma concepção alinhada com abordagem crítica da educação física, ao destacar a *Cultura Corporal de Movimento*, podemos perceber também a contradição ao utilizar os termos “habilidades e competências” para indicar aquilo que se espera que as (os) educandas (os) sejam capazes de realizar no eixo. Identificamos

como desalinho epistemológico, pois os termos habilidades e competências estão relacionados ao condutivismo pragmático, corrente filosófica oposta à base ideológica da práxis na qual se ancoram as abordagens críticas da Educação Física. Para Ramos (2009), na perspectiva da práxis, não faz sentido falar em competência, visto que o conhecimento é imbuído das dimensões teórica e prática da ação humana.

Embora, Darido (1998) destaque que existam diferentes concepções pedagógicas para a Educação Física escolar, tais como a Desenvolvimentista, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória, a Construtivista- Interacionista, Sistêmica, entre outras diferentes sustentações epistemológicas, não identificamos no documento a indicação de algum referencial teórico para tratar do objeto de estudo da área.

O Currículo Essencial apresentou para a Educação Física 27 objetivos específicos, caracterizados como habilidades e competências, que nos diz nas entrelinhas o que a(o) aluna (o) trabalhadora (or) *deve ser capaz de* ao fim de cada aula, do bimestre e/ou fase.

Os conteúdos programáticos estão divididos em eixos, mas não apresentam em qual referencial teórico metodológico os(as) docentes deverão sustentar a práxis docente, ou mesmo quais referenciais foram utilizados para a construção do documento. Apesar de citar em cada eixo sua relação com a cultura corporal de movimento, não fica evidente como estas habilidades e competências dialogarão com a realidade do cotidiano escolar, e ainda, no que se refere os conteúdos da cultura corporal. Vale destacar que, segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 50), a educação física, no âmbito escolar, seria uma prática pedagógica que “tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

Os objetivos do eixo Saúde apresentam brevemente noções referentes à promoção da saúde no âmbito coletivo, e sua maior ênfase está associada às alterações fisiológicas decorrentes da prática de atividade física. Diante desta observação, percebemos que o conceito saúde presente no Currículo Essencial se alinha à Promoção da Saúde Restrita, conforme categorizou Costa (2018, p.116), a qual “baseia-se em questões de ordem biológica, funcional e física, para prescrição de comportamentos e hábitos biologicamente saudáveis, visando mudar os estilos de vida; reduzir os fatores de risco e enfermidades; formar indivíduos mais produtivos para o mercado de trabalho”.

Nesta perspectiva, o corpo é visto como uma máquina que deve estar sempre disponível para a produção, e ainda, apesar da exploração acontecer no campo coletivo para classe trabalhadora, o cuidado com e do “corpo máquina” é individual. Assim, a concepção de

ordens e normativas se configuram no âmbito escolar, reproduzindo a lógica capitalista da individualização das responsabilidades para a prevenção de doenças e manter a saúde, onde cada vez mais o sujeito é responsável por garantir essa dinâmica e garantir a sua condição de trabalho, de produção para dominação dos corpos dos outros. Mas, também e ao mesmo tempo, para que tais corpos operem como se deseja e espera, garantindo o melhor rendimento ou desempenho.

O eixo Lazer e Trabalho aborda a temática a partir da relação dialética, porém antagônica, entre estes fenômenos, considerando o lazer como um instrumento para manter a “saúde” dos (as) trabalhadores (as). Os objetivos para este eixo estimulam práticas corporais coletivas e individuais, pois a consideram determinante para a qualidade de vida das pessoas. Apesar deste eixo estar aproximado com a compreensão ampliada dos determinantes sociais da saúde, ao provocar a reflexão sobre as condições em que os(as) sujeitos(as) vivem, trabalham e estão em sociedade, não observamos indicativos para a superação das situações de desigualdade em respeito justamente à estrutura da sociedade.

Aqui, consideramos que tanto o trabalho quanto o lazer estão inseridos na estrutura sócio- econômica que estimula o consumo, transforma o viver e existir em mercadoria para que as relações hegemônicas de poder e de exploração se perpetuem na sociedade capitalista. Afinal, Marx e Engels (2005, p. 45) nos afirmam que “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção”.

Desta forma, a maneira como homens e mulheres organizam a produção e reprodução das suas existências, incluindo as experiências de lazer, carregam em si as contradições internas do modo capitalista de produção. Assim, as práticas e experiências de lazer no cotidiano escolar devem estar atreladas ao processo educativo e democrático enquanto possibilidade de educação para a promoção da qualidade de vida; a partir da relação com a comunidade escolar, com as diferentes manifestações culturais da sociedade brasileira, e também, com a compreensão crítica das experiências vivenciadas pela classe trabalhadora.

Além disso, neste eixo e no outro não encontramos apontamentos que abordem, nos objetivos, aspectos para o desenvolvimento dos conceitos de raça, etnia, gênero, sexualidade e/ou território em relação às temáticas apresentadas. Compreendemos que tratar o objeto de estudo da educação física, o corpo e as práticas corporais, sem contextualizá-los a partir destes marcadores sociais, reproduz a lógica tradicional hegemônica, colonial e patriarcal de produção de conhecimento na educação.

A partir do compromisso e intencionalidade de promover a educação física que seja pautada no princípio da educação como direito, inclusiva e plural, considerar estes fatores são primordiais para a formação crítica do discente, e ainda, para a emancipação humana a partir da perspectiva intersseccional e decolonial da educação física na EJA.

Os arquivos que discutimos até aqui foram encontrados em 04/04/2023 no site da SEEDUC, porém ao retomar o acesso em 18/08/2023, tal endereço eletrônico não está mais disponível. Ao acessarmos o site da SEEDUC, novamente, a partir de uma pesquisa no *google* por “Eja Seeduc rj”, encontramos o endereço <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidadao/matriculada>, onde estão disponíveis outros documentos, **EJA_atualizado 2023 e Itinerários Formativos_2023**, diferentes dos arquivados anteriormente.

Neste processo, percebemos que a política curricular para EJA é um campo de constante disputa e vulnerabilidade, apresentando ainda maior fragilidade em relação aos demais segmentos, visto que o documento público que foi encontrado neste segundo momento de pesquisa, nomeado de “EJA_atualizado 2023”, apresenta apenas 1 página com informações bem superficiais relativos à modalidade.

Nele consta que:

A proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Governo do Estado do Rio de Janeiro para o Novo Ensino Médio inicia com oferta em consonância com a Lei no 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e preconiza que os Currículos do Ensino Médio sejam compostos por itinerários formativos ofertados por diferentes composições curriculares, que poderão ser selecionados conforme a diversidade e o interesse local. (p.1)

Tal alteração está em conformidade com as alterações da Base Nacional Comum Curricular³⁸ (Brasil, 2017), que indica itinerários formativos para a implementação do novo ensino médio. Os itinerários formativos³⁹ são caracterizados como a parte flexível da matriz curricular composta por um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, referente a uma ou mais áreas do conhecimento que os estudantes poderão escolher no ensino médio⁴⁰.

Ao recorrermos a lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

³⁸ A BNCC sugere que a construção dos currículos compete às redes de ensino e às escolas elaborarem, considerando os objetivos da BNCC e as realidades e necessidades locais, vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. (BRASIL,2018)

³⁹ Retomando os itinerários formativos, a SEEDUC disponibiliza um outro arquivo onde consta os projetos para a educação de jovens e adultos, divididos por área de conhecimento, que oferecem tais trilhas de aprendizagem com seus respectivos objetivos, conforme consta no anexo B.

⁴⁰ Informação disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/informacoes/perguntas-frequentes>. Acesso em 23/08/2023.

Nacional, buscando identificar mais elementos para a efetivação e organização da EJA, encontramos as seguintes orientações que alteram o artigo 36 da LDB de 1996: “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º ” (NR)” e, percorrendo o artigo 4º, localizamos também, no que diz respeito aos componentes curriculares:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

Assim, destacando que a EJA e o ensino noturno devem ser adequados às condições da(o) educanda(o) e os itinerários formativos representam grande parte da estrutura curricular, percebemos a relevância desta dinâmica para a formação discente. Então, vamos discutir com mais ênfase a partir da categoria de análise “formação da(o) aluna(o) trabalhadora(or)”.

Sobre a estrutura organizacional sugerida pelo documento “EJA atualizado_2023”, ele nos diz que o novo ensino médio da educação de jovens e adultos deve ser oferecido em regime modular semestral presencial. O curso total tem duração de 2 anos, sendo dividido em quatro módulos. Cada semestre se refere a um módulo, onde cada um deles tem um número específico de disciplinas:

(...) mínimo de cinco e máximo de sete. Em todos os módulos, os alunos têm Língua Portuguesa e Matemática. Em relação à carga horária dos módulos I e II será de 440 (quatrocentas e quarenta) horas, respectivamente, e do módulo III e IV de 420 (quatrocentas e vinte horas), em que estão contabilizadas 80 (oitenta) horas de Ensino Religioso como componente curricular eletivo, ao longo dos módulos.

Neste pequeno trecho percebemos a hierarquização de duas disciplinas, português e matemática, ao constarem em todos módulos, enquanto outras disciplinas, se quer são citadas, sendo consideradas quase complementares, visto que podem estar ou não no módulo. Não estamos aqui negando a importância de tais disciplinas para a produção e reprodução da vida humana, mas sim, chamando a atenção para identificar onde os outros conhecimentos estão dispostos, buscando elucidar em qual compromisso formativo esta escolha está sustentada.

No que tange as orientações para a EJA-Ensino Fundamental, o arquivo é ainda mais suscinto, apresentando apenas informações quanto às fases que atende (VI à IX). O curso possui duração de dois anos e é dividido em quatro semestres, um professor por componente curricular.

Chegamos até aqui, com algumas perguntas permeando a construção desta análise, a partir das vivências nos cotidianos escolares tanto como docente de EJA, quanto como aluna de escola pública, e também como pesquisadora do corpo: todas as escolas possuem espaço e materiais para a prática de atividades relacionadas à cultura corporal? Como as práticas corporais escolares acontecem? Caso não tenha, estes conflitos são invisibilizados e/ou reduzidos à reorganização – *jeitinho* - das aulas de educação física? Ou ainda, será que se caracterizam, de forma dualista “aula prática” e “aula teórica”, separando o *saber* do *fazer*, o *corpo* da *mente*?

Para tentar compreender estas indagações a partir dos documentos, busquei nos documentos como o corpo é tratado neles. No âmbito do governo do estado do Rio de Janeiro, ao fazermos uma busca rápida nos documentos, utilizando a combinação de teclas CTRL + F, percebemos o esvaziamento do termo corpo/corporeidade. Nenhum dos arquivos trouxe o conceito e esta ausência nos indica que o corpo ainda está fora da escola (Louro, 2000).

E na EJA este é ainda mais limitado à função corporal biofisiológica, mesmo com os dados da Pnad (2022) explicitando que a modalidade possui raça, cor, classe e gênero, estas categorias conceituais (território, gênero e raça) não estão articuladas nas políticas públicas educacionais da SEEDUC/RJ, em especial para a EF.

Quanto ao arquivo dos Itinerários Formativos, também apresentamos algumas reflexões. As trilhas de aprendizagem que compõe os itinerários formativos para a EJA parecem diluir os conhecimentos das disciplinas gerais, sob a égide do trabalho interdisciplinar e da livre escolha da(o) aluna(o), descolando os conhecimentos específicos da área e da realidade escolar.

Vale lembrar, também, que, de acordo com o documento, as unidades escolares deverão avaliar as suas vocações e condições de oferta dessas trilhas. No itinerário para a EJA que corresponde a área do conhecimento na qual a educação física está presente, linguagens e suas tecnologias, encontramos 2 trilhas: EJARTE e MoviMente. Ambas as atividades apresentam em seus objetivos possibilidades de desenvolvimento de práticas corporais, com ampliação do conhecimento a partir do movimento.

Mas quem será o docente responsável pela trilha? Esse conhecimento assume caráter de oficina e/ou atividade complementar? Qual a carga horária semanal desta atividade? As

escolas possuem estrutura física e recursos humanos para apresentar um quadro variado de trilhas do aprendizado? Caso não seja ofertado na escola, qual a outra possibilidade para a formação em respeito à esta área do conhecimento?

Tais perguntas não são possíveis responder, enfaticamente, apenas ao observar os documentos. Mas amparada pelas memórias vividas na educação pública, sabemos que o resultado final é o reducionismo do ensino médio à formação mínima, repleta de lacunas, limitada ao básico para o exercício do trabalho manual, distante da formação omnilateral. Ou seja, a escola de uns poderá ser de experimentar novos saberes, enquanto a escola de *outros* será marcada pela falta de possibilidades, diante do sucateamento da formação propedêutica.

Aquilo que se apresenta como uma possibilidade de aprendizados múltiplos e variados se configura, na verdade, em relação às condições concretas da precarização da educação pública, em formação fragmentada e esvaziada, que reforça a dualidade educacional.

Esta disposição também expõe a precarização do trabalho docente, visto que as componentes curriculares/professores são retiradas da grade formal, regular, para assumir as trilhas ou ainda, na concretização de parcerias público x privadas para a realização de tais atividades. Este é um novo desdobramento, que poderá ser realizado em outro momento, investigando o trabalho docente e as possíveis parcerias público x privadas, a partir da pesquisa com os cotidianos, para entender se há investimento e interesse privado nas ações dos itinerários formativos.

Quanto aos conteúdos específicos da EFE que esperávamos desdobrar neste subcapítulo só foi possível analisar, brevemente, a partir dos Currículos Essenciais da SEEDUC/RJ, documentos estes que não estão mais disponíveis no sítio eletrônico da SEEDUC/RJ, visto que os demais documentos não apresentam esta dimensão pedagógica do currículo para a referida disciplina.

O documento “EJA atualizado_2023” cita apenas que a EJA para o Ensino Médio possui metodologia, currículo específico e material didático específico, porém não encontrei no site oficial da SEEDUC/RJ tais documentos para analisar. Esta falta de informação não permitiu compreender, ao menos, os objetivos, os conteúdos, os processos avaliativos e outras informações sobre “o que”, “quanto”, “quando”, e “como” ensinar o currículo para o ensino médio pretende alcançar⁴¹.

Nesta disposição curricular que os documentos analisados propõem, percebemos um

⁴¹ Acredito que estas informações possam ser restritas aos professores e professoras da rede, ou ainda que seja necessário solicitá-los via comitê de ética da Seeduc/Rj, que por falta de tempo para execução deste trabalho, não será possível solicitar tal permissão.

esvaziamento do currículo e aprofundamento das desigualdades educacionais. Dessa forma, a política curricular caminha no sentido oposto da formação integrada, pois “permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção” (Ramos, 2011, p.784), e expressam os limites estruturais dados pela dualidade de classes. Nessa concepção, a educação da classe trabalhadora se resume à necessidade do capital de transformar e reproduzir a força de trabalho como mercadoria, enquanto a educação para elites exerça outro caráter.

Essas alterações estão em consonância com que Serra e *et al* (2017) denunciam. Apesar da EJA ser conceituada pela Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado, devendo ser ofertada nas redes públicas de ensino básico, “constata-se, na prática, uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em grande parte inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização” (Serra *et al*, 2017 p.27).

Ao longo da construção da análise e deste texto, percebemos que muitas coisas não estão ditas nos documentos. Mas as ausências também são formas de dizer, e permitem interpretações em nossa pesquisa.

3.2 EJA MANGUINHOS

Dando prosseguimento à sistematização dos documentos curriculares, me debruçarei agora ao Plano de Curso EJA Manguinhos que tive acesso a partir da solicitação para a coordenação pedagógica via email, mas também pode ser encontrado a partir de uma busca no *google* com as palavras “Plano de Curso EJA Manguinhos”.

O referido documento foi publicado em 2012, e é fruto de uma construção coletiva, tendo como base legal a LDB (Lei 9394-96), a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2011. Neste arquivo, é apresentado como se organiza e estrutura o trabalho da EJA Manguinhos.

O plano de curso descreve como objetivo “garantir a formação de ensino básico para jovens e adultos” e se destina à jovens e adultos, a partir de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, que não tenham concluído a educação básica.

São ofertadas 90 vagas, sendo 20 para o ensino fundamental, primeiro segmento; 30 para o ensino fundamental, segundo segmento e; 40 para o ensino médio. A carga horária total de cada uma destas etapas é 1600h, divididas em 4 semestres.

De acordo com o documento, o trabalho da EJA Manguinhos acontece em dois espaços físicos: três turmas na Rede CCAP (localizada em Vila Turismo, no Complexo de favelas de Manguinhos) e cinco turmas na EPSJV, na unidade técnico-científica da Fiocruz

em Manguinhos.

O documento apresenta de forma bem contundente sua concepção de educação de jovens e adultos, vinculado ao projeto de sociedade que se almeja, pautada em princípios da educação enquanto movimento social:

(...) compete a nosso projeto político-pedagógico formar um espaço de educação em que se promova, de fato, uma mobilização coletiva, que esteja em pleno exercício de pesquisa, questionamento e, portanto, criação e intervenção no mundo que nos cerca. Nesse sentido, é de extrema importância compreender que, apesar de estudantes de EJA fazerem parte de um grupo social vulnerabilizado pelo sucateamento do sistema de educação pública, são estes mesmos sujeitos que serão capazes de, mais do que resistir a um cenário que lhes seja imposto, transformar sua própria realidade e a do meio em que estejam inseridos. (EJA Manguinhos, 2012, p.04)

Para isso, compreendem a escola pública como um espaço de todos, apresentando suas contradições, conflitos e diversidade. Em diálogo com Paulo Freire (1996), o projeto de escola que se almeja é através do reconhecimento dos(as) educandos(as) a partir das *suas experiências, suas expectativas, seus enfrentamentos, seus saberes acumulados, seus sonhos, seus ideais. Tais vivências, além de reconhecidas, devem ser amplamente problematizadas através do diálogo entre estudantes e professores* (EJA Manguinhos, 2012, p.05).

Para isso, resgatando a história da criação da EJA Manguinhos, que é fruto de mobilização popular, o plano de curso deve abarcar os conceitos de vulnerabilidade social e território para constituir a estratégia de intervenção no âmbito da educação e também, da saúde. Pensar em uma educação territorializada é discutir questões ligadas ao território de moradia dos estudantes, bem como de inserção da escola. Dessa forma, o plano de curso prevê como fundamental o diálogo com outros movimentos comunitários, assim entendemos que o plano sugere uma educação em rede de conhecimentos que constituem o cotidiano das diversas instituições, emergindo diferentes alternativas de ação, como salienta Oliveira (2001).

A partir destas reflexões, o plano de curso da EJA Manguinhos deixa claro que a educação possui intencionalidade, dialogando com os desafios e potencialidades do território, e assumindo que a educação não é neutra e passiva, mas *um espaço contra-hegemônico, onde se pretende questionar e repensar os padrões estabelecidos e excludentes de educação* (EJA MANGUINHOS, 2012, p.07).

Nessa perspectiva, entendemos que a EJA Manguinhos compreende a educação enquanto direito humano, assumindo a radicalidade da educação defendida por Arroyo (2005), pois propõe uma concepção de educação para a emancipação humana e participação política dos sujeitos de direitos em outros espaços e movimentos sociais. Pois, segundo o

autor, a partir das precariedades em diferentes âmbitos da vida, é na educação de jovens e adultos que o movimento político pedagógico da educação para a emancipação humana ganha força:

(...) nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência. (p.229)

O plano de curso da EJA Manguinhos deixa evidente o compromisso com o acesso e ampliação dos direitos básicos dos alunos e alunas, a fim de superar as desigualdades e incoerências da sociedade, rompendo com o viés compensatório dado à EJA. Tendo a intenção de *proporcionar uma prática político-educativa que permita aos sujeitos não apenas reivindicarem seus direitos, mas também ampliarem seu campo de possibilidades, no sentido de construir novos direitos* (EJA Manguinhos, 2012, p.07).

Este compromisso está vinculado aos princípios da saúde ampliada, pautada pelos Determinantes Sociais da Saúde (DSS), e estruturará todo o cotidiano pedagógico e curricular da EJA Manguinhos. Nesta perspectiva, o currículo deve contemplar concepções e metodologias educativas de promoção à saúde, e por isso **“Território, Saúde e Participação Social”** é definido como eixo estruturante para todas as etapas da formação docente. Este é o pilar de todo o curso, em todas as séries:

(...) O conceito ampliado de saúde estimula um projeto de educação que considere, na sua estrutura curricular, a discussão contínua e integrada dos determinantes sociais da saúde. Esse sentido do conceito de saúde estrutura a visão de que as condições da saúde de cada grupo social inserido em territórios singulares, contextos histórico-geográficos específicos, são o resultado de um conjunto de determinantes sociais (paz com garantia de direitos, segurança, saneamento básico, alimentação, educação, boas condições de trabalho, ambiente saudável, moradia, lazer) que podem afetar a qualidade de vida das pessoas (BUSS & PELLEGRINI FILHO, 2007; FLEURY-TEIXEIRA & BRONZO, 2010; PORTO & PIVETTA, 2009). Essa proposição coloca o campo da saúde pública e seus determinantes sociais como ponto central para a construção de uma digna qualidade de vida e “(...) como fator essencial para o desenvolvimento humano” (BUSS, 2009, p. 20) (...) (EJA MANGUINHOS, 2012, p.08)

Neste ponto, percebemos que a proposta rompe com a abordagem hegemônica de prevenção e assistência a doenças, referente à visão individualista de saúde. Esta forma de intervenção sanitária é contrária também a biologização do corpo, e entende o ser como sujeito social inserido coletivamente na sociedade, marcado pelas transformações histórico-sociais da humanidade, da sociedade capitalista (Gomes, 2017).

Deste modo, o trecho retirado do plano de curso nos aponta caminhos alinhados com a

perspectiva de corporeidade que Carvalho (2021) nos apresentou, pois, para compreender o corpo como uma concepção social é necessário analisar os diversos âmbitos da vida em que este ser está inserido; é considerar a doença em sua totalidade e seu contexto; é “desnaturalizar” a ciência e a falácia que o pensamento científico é neutro; é estar atento à plenitude da vida.

Assim, poderíamos dizer que a concepção de educação presente na proposta curricular da EJA Manguinhos está pautada nos princípios de emancipação humana, pois não apaga ou encobre toda a realidade social excludente que os corpos da EJA trazem consigo, a partir das iniquidades sociais sob a qual estão submetidos.

As experiências corpóreas extremas (Arroyo ,2001) que estes corpos trazem, fazem parte *das discussões para apontar as incoerências de uma sociedade que se pretende democrática (EJA Manguinhos, 2012,p.07)* e ainda, a prática político-pedagógica que se deseja construir, compreende os indivíduos como sujeitos, e não objetos, que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”(hooks *apud* Kilomba, 2019, p. 28).

Este processo de entender os educandos enquanto sujeitos de direito, de tornar-se sujeito de suas realidades, para que reivindicuem seus direitos e ampliem suas possibilidades, é o *fazer-se humanos* (Arroyo,2001, p. 229), é a humanização e libertação do ser, e conseqüentemente, o primeiro passo para a superação da colonialidade na educação e promoção da emancipação humana.

Assim, para o desenvolvimento do plano de curso, comprometida com a educação enquanto prática social e ato político, a estrutura curricular proposta pretende subverter a ideia tradicional e hegemônica de currículo descrita por Oliveira (2001), e a define que:

O propósito de elaborar e desenvolver processos educativos pautados no território fortalece: a educação como prática social comprometida com mudanças estruturais da sociedade; a comunidade e os movimentos sociais na luta por seus direitos. Significa subverter o currículo único, monolítico e centralizado em um currículo multifacetado, vivo e contextualizado, que revele e desnude as singularidades dos territórios – características espaciais, sociais, econômicas e políticas; problemas, necessidades e potencialidades.

Esta organização está alinhada às concepções e teorias de currículo abordadas no capítulo anterior, especificamente nas seções 1.3.1, 1.3.2 e 1.3.3 - com apoio em Freire (1967; 1985;1993;2011), Saviani (2005;2011), Arroyo (2005, 2011; 2016) e Silva (2010) -, pois compreende e materializa o currículo como um campo político, de poder, histórico, crítico, participativo e comprometido com a emancipação humana a partir do questionamento elaborado sobre as desigualdades sociais vivenciadas pelos(as) sujeitos(as) em seus territórios.

Assim, a organização curricular da EJA Manguinhos apresenta, além do eixo central e estruturante de *Território, Saúde e Participação Social*, mais quatro eixos de trabalho para a organização curricular que compõe a formação do(a) aluno(a) trabalhador(a): *Movimentos Sociais e luta por Direitos Humanos*, b) *Identidade e Cultura local*, c) *Meio ambiente e desenvolvimento local* e d) *Trabalho*. Foi apresentado para cada um desses eixos os elementos fundamentais, nomeados de conceitos e conteúdos, para a práxis pedagógica.

Esta forma de organizar o currículo pressupõe uma *relação interdisciplinar enquanto prática pedagógica coletiva* (EJA Manguinhos, 2012 p.09), onde os conteúdos específicos referentes à cada disciplina devem dialogar e orientar-se pela concepção, pelos objetivos e conceitos de tais eixos.

Antes de falar sobre os objetivos destes eixos, é importante destacar a organização do *espaçotempo* escolar da EJA Manguinhos. Além das componentes obrigatórias do currículo obrigatório dos Ensinos Fundamental e Médio, a organização curricular apresenta *oficinas integradoras*. Todos os dias as atividades da EJA-Manguinhos se iniciam com a reunião de todo coletivo de estudantes para ampliação do eixo estruturante Território, Saúde e Participação Social, em suas subdivisões: a) *Movimentos Sociais*, b) *Economia Solidária*, c) *Formação do Grêmio Estudantil* e d) *Círculo de leitura*.

Tais oficinas integradoras são organizadas de forma separada dos componentes curriculares, e são vinculadas à matriz curricular, com participação de livre escolha dos estudantes. Esta estratégia tem como objetivo ampliar a participação e materialização dos eixos de trabalho. Acredito também que esta disposição favoreça à organização estudantil para que reivindiquem seus direitos, e os sujeitos se compreendam enquanto atores políticos que estão inseridos coletivamente em seus territórios e no espaço escolar. Esta possibilidade se apresenta como uma experiência radical curricular em EJA, como Arroyo (2005) exalta:

Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? Sendo fiéis a essa herança e exigindo seu reconhecimento público. Não a redefinindo em velhos moldes escolares que terminarão por aprisioná-la. Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino. As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação (p.230).

O planejamento e organização do conhecimento no cotidiano escolar na concepção de educação da EJA Manguinhos é crítica, participativa e territorializada, assim deve ser a

metodologia de ensino e o trato pedagógico das componentes curriculares para a formação da(o) aluna(o) trabalhadora(or).

Os eixos apresentados no currículo contemplam a produção de conhecimento contra-hegemônicos, a partir dos conceitos de movimento social de Bomeny e Medeiros (2010), para que se desenvolva aspectos que favoreça à consciência de classe. No eixo Movimentos Sociais e Luta por Direitos Humanos destaco como objetivo central *contextualizar os direitos humanos nos processos de lutas por uma efetiva garantia dos direitos civis, políticos, sociais e ambientais, historicamente negados às classes populares e aos trabalhadores* (EJA Manguinhos, 2012 p.10).

Neste destaque e em toda a descrição do eixo, a reivindicação por direitos no processo pedagógico também denuncia a necropolítica que marcam os corpos que ameaçam a estrutura de poder hegemônico, e ao trazer este conceito para dentro do currículo, a EJA Manguinhos rompe com o pensamento colonial de forma objetiva e subjetiva em todos os âmbitos da vida, conforme sugere Almeida (2021).

No eixo Identidade e Cultura local, a diversidade e a identidade são o mote principal da temática. As questões político-culturais são as marcas corporais que atravessam os corpos dos(as) sujeitos(as), apagando suas subjetividades, suas lutas e reivindicações, bem como seus saberes que muitas vezes são desvalorizados e invisibilizados. Este eixo tem como objetivo central discutir e produzir *conhecimentos a partir de experiências da memória e história local como uma prática pedagógica contra hegemônica, que dialoga, portanto, com questões mais amplas, tais como as concepções políticas-culturais que estão imersas* (EJA Manguinhos, 2012. p. 12-13).

No eixo Meio ambiente e desenvolvimento local, a proposta é compreender o conceito de meio ambiente, para *refletir sobre esse conjunto de condições, leis, influências e infraestrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas, que condiciona e é condicionado por estruturas sociais, políticas e econômicas* (EJA Manguinhos, 2012. p. 14).

Nesta perspectiva, as questões ambientais não são compreendidas pertencentes apenas à área das ciências da natureza, mas sim um campo de interesses político, sociais e econômicos que deve e pode ser tratado de forma interdisciplinar. Este eixo aborda de forma crítica e reflexiva a relação homem x natureza, porém poderia assumir de forma clara no texto a concepção de que a humanidade é natureza também.

Essa estratégia de retirar o homem de suas condições naturais de existência é histórica, e não natural. Portanto, refletir sobre a natureza hoje, e a forma como a humanidade se

relaciona com ela no modo de produção capitalista, interfere diretamente na forma de pensar, interagir e produzir a natureza. Sobre esta relação, contraditória e intencional, Krenak (2019) destaca que:

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações. (p.11)

Essas corporações citadas pelo autor produzem narrativas globalizantes que nos afastam da concepção de natureza como aproximação familiar; padronizam corpos/pessoas/pensamentos/existências; devoram florestas e rios; espalham modelos de progresso por todo o mundo, e chamam de civilizar. Enquanto isso, instituições civilizatórias como organismos multilaterais, especificamente o Banco Mundial, Organização dos Estados Americanos (OEA), e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também, reforçados pelas ciências e pelo conhecimento produzido nas universidades, garantem pequenas amostras de natureza, que reforçam essa ideia de sociedade/humanidade que pensamos ser e que justificam o assalto à natureza.

Os eixos analisados até aqui, apesar de não citarem os conceitos de interseccionalidade (Akotirene,2018) e de educação decolonial, as descrições dos eixos e seus conteúdos apresentam o comprometimento com aspectos de raça, classe, gênero e território para superação das opressões das minorias.

Finalizando os eixos organizadores, o eixo Trabalho fundamenta-se na educação politécnica, para o desenvolvimento pleno do ser humano. Parte da concepção de trabalho como um princípio educativo, descrita por Saviani (2007) como relação ontológica e indissociável, porque a essência do ser humano é histórica, mas sem perder de vista que essa concepção é uma disputa na sociedade, como descrito por Ciavatta (2009), a qual afirma que “depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera”.

O objetivo fundamental deste eixo é desconstruir o processo de transformação da educação como um instrumento de perpetuação do trabalho capitalista, “compreendendo a formação humana em todos os seus aspectos físicos, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho.” (Ciavatta, 2009)

Ao considerar a realidade, com os processos de trabalho fundamentados na *exploração do trabalho, supressão dos direitos trabalhistas, precarização do trabalho, concentração de renda etc.* (EJA Manguinhos, 2012 p.17), com os quais suas(eus) alunas(os) trabalhadoras(es) estão submetidas(os), é fundamental que estes elementos de precarização

da vida estejam presentes na formação destes trabalhadores. Assim, o trabalho, diferentemente da lógica capitalista, pauta-se nos *princípios da cooperação, construção de decisões coletivas e distribuição de renda justa e solidária*. (EJA Manguinhos, 2012, p.17), e o currículo espera contribuir para o reconhecimento e para a organização da classe trabalhadora, como destaca Ciavatta (2009)⁴²:

A introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde, supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação.

Ou seja, o trabalho é compreendido como condição e reprodução da existência humana, visão oposta ao trabalho como alienação, hierarquia e opressão, e apropriação da força de trabalho como fonte de lucro para o sistema capitalista. Este compromisso político pedagógico está alicerçado ao conceito de formação politécnica que se apresenta como possibilidade da superação da educação dualista, e está diretamente atrelada a divisão social do trabalho (Rodrigues, 2009)⁴³.

Para Rodrigues (2009), “enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção de ‘educação politécnica’, isto é, marxista, que àquela se contraponha”. Assim, a formação omnilateral do(a) aluno(a) trabalhador(a) deve “estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro” (*ibidem* Rodrigues, 2009).

Para isso, se faz necessário buscar saídas nas práticas educativas e curriculares que almejem a *utopia de um politécnico*⁴⁴, que combine a educação intelectual, corporal e tecnológica, que supere a cisão entre educação propedêutica e formação profissional, que promova dicotomias entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência), e alcancemos a omnilateralidade.

⁴² Disponível em Dicionário da Educação Profissional em Saúde - Verbetes (fiocruz.br) Acessado em 16/10/2023.

⁴³ Disponível em Dicionário da Educação Profissional em Saúde - Verbetes (fiocruz.br) Acessado em 16/10/2023.

⁴⁴ Vídeo que retrata a vida de um aluno do 3º ano do ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) vivendo suas dúvidas, conflitos e desafios durante a escrita de sua monografia, cujo é a própria escola. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jCJcn3V5yz4&t=28s> Acessado em agosto/2023.

Isto posto, seguimos para analisar a estrutura curricular que compõem as matrizes ao longo de todas as etapas de cada segmento. Para o ensino fundamental I e II (períodos iniciais) encontramos Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e oficinas integradoras. A disciplina de educação física está ausente nestas fases da formação.

Para o ensino fundamental períodos finais, III e IV, encontramos as componentes curriculares de português, matemática, ciências sociais, ciências, geografia, história, artes, educação física, espanhol e oficinas integradoras. Neste segmento, a educação física está presente nos dois períodos, porém apresenta a menor carga horária, ao lado de espanhol, com apenas 64hrs.

A situação se agrava ainda mais no ensino médio, onde ao longo de 2 anos de formação, o corpo discente terá aula de educação física apenas no médio I, totalizando 32hrs. Neste segmento, a educação física é a disciplina com menor carga horária, correspondendo à ínfimos 2% da carga horária total do curso de ensino médio.

Esta disposição nos faz compreender o currículo como um campo de disputa e de contradições, e a educação física é colocada neste jogo, apenas como figurante, como uma disciplina *café com leite*⁴⁵, onde ela é incluída, mas não é vista com a mesma importância que outras componentes curriculares. Ou ainda, não tem a capacidade de envolver-se do mesmo modo que as demais, visto que é considerada sem condições de participar normalmente das disputas curriculares.

Quando falamos sobre brincadeiras de crianças, esta expressão é popularmente relacionada à idade, à capacidade intelectual de acompanhar e entender regras, e/ou a força física para acompanhar as disputas, mas ao tratar-se de disciplinas curriculares, algumas hipóteses em relação a relevância da educação física na escola, especificamente na EJA, surgem a partir do senso comum: a educação física é apenas um momento para as alunas e alunos brincarem? a educação física não cai no vestibular? Os(as) alunos(as) chegam cansadas do trabalho e as aulas os deixariam mais cansados?

Ou ainda, seria a educação física compreendida como uma *disciplina gândula*, que apesar da atuação não ser essencial para a realização das partidas, servem para dar mais agilidade ao jogo - trazendo diversão, recreação e entretenimento para os(as) alunos(as)-, mas que podem até influenciar o resultado, com suas contribuições para a formação?

Apesar da concepção emancipatória e crítica de Educação de Jovens e Adultos que a EJA Manguinhos se compromete, em relação à educação física, ainda mantém o padrão de

⁴⁵ Expressão popular brasileira para designar a participação de uma criança ou alguém que não apresenta condições de acompanhar as regras ou de envolver-se do mesmo modo que as outras na brincadeira.

invisibilidade e figuração curricular que encontramos nos currículos da SEEDUC/RJ e encontradas em Marques (2015).

Segundo a matriz curricular descrita no Plano de Curso EJA Manguinhos, a educação física está presente nas turmas de fundamental 3, fundamental 4 e médio 1. Ao somarmos a carga horária de todos os segmentos, identificamos o total de 96 horas. Em relação à carga horária total do ensino fundamental e médio, teríamos 4.800 horas. Ao detalhar em porcentagem, encontramos apenas 2% da carga horária total destinada à educação física representada na presença do currículo de formação discente da EJA Manguinhos.

Diante das diversos conteúdos e possibilidades que a disciplina educação física possui, alinhada com os demais conceitos apresentados nos eixos, não teria a educação física relevância para o currículo da educação de jovens e adultos da EJA Manguinhos? Onde e como está o corpo da e na EJA Manguinhos?

Além disso, a educação física, apesar de ser uma disciplina desprestigiada no currículo da EJA Manguinhos, diversos relatos de experiências vividos por suas(eus) professoras(es) e estudantes no cotidiano escolar foram publicados e sistematizados em produções científicas de relevância no âmbito da educação física escolar nos últimos 10 anos. Tais quais:

QUADRO 10 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA MANGUINHOS			
TÍTULO	AUTOR(A)	PUBLICAÇÃO	ANO
Lazer, Educação e Território: experiência da educação de jovens e adultos em Manguinhos/RJ	CARVALHO, R. S.; BARROS, N. R. C.	XIV Lazer em Debate	2013
O Lazer, Educação e Território: Experiência da Educação de Jovens e Adultos em Manguinhos/RJ.	BARROS, N. R. C.; CARVALHO, R. S.	VI Jornada Educação de Jovens e Adultos	2016
Saúde, Lazer e educação: a relação saúde e lazer dos estudantes trabalhadores nas aulas de educação física da Escola Politécnica de Saúde Joaquim	BARROS, N. R. C.; CARVALHO, R. S.	VII JORNADA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	2018

Venâncio.			
Educação Física na educação de jovens e adultos: rumo a uma educação territorializada.	BARROS, N. R.C.	Monografia do curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Física Escolar - Universidade Federal Fluminense.	2019
O currículo de educação física na educação de jovens e adultos e a categoria político-cultural da africanidade.	BARROS, N; CARVALHO, R. S; CARVALHO, R. M	IX Simpósio de Educação Física e Dança da UFRJ	2020
A corporeidade na educação de jovens e adultos: possibilidades de uma prática emancipatória nas aulas de educação física.	CARVALHO, R. S	Monografia do curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Educação Física Escolar - Instituto de Educação Física da UFF.	2020
Educação de Jovens e Adultos: por uma prática docente transgressora na educação física	BARROS, N; CARVALHO, R. S;	Revista Fluminense de Educação Física	2021
A corporeidade na educação física na EJA Manguinhos: memórias dos processos e desafios da práxis pedagógica	BARROS, N; CARVALHO, R. S;	Capítulo do livro “Corporeidades e Processos Formativos Contundências e Resistências em Defesa da Vida e da Escola”, editora NAU (CARVALHO, 2021).	2021
Fonte: Quadro elaborado pela autora sobre as produções acadêmicas da educação física e Eja Manguinhos			

A produção acadêmica reflete a inserção curricular e a prática pedagógica crítica, territorializada e emancipatória, que é engajada politicamente com a luta pela garantia de direitos, especialmente à educação, à saúde e ao lazer dos *corpos da e na EJA*.

3.3 REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS

Primeiramente, cabe destacar que da mesma maneira com que identificamos políticas educacionais para EJA, que compreendemos a luta pela legitimação da EJA, que defendemos a pluralidade dos sujeitos desta modalidade educacional, observamos também as contradições nas propostas curriculares oficiais pesquisadas, uma vez que se propõe um currículo único com parâmetros previamente estabelecidos para todas e todos estudantes e espaços escolares.

Podemos entender que essas leis e documentos não são neutros, muito pelo contrário, até quando omitem ou não dizem algo explicitamente, estão querendo dizer. Visto que a lógica de universalidade da construção da lei silencia as marcas identitárias e interseccionais. Dessa forma, resgatando o que encontramos nos documentos orientadores e na literatura, entendendo e concordando com Fávero e Centenaro (2019), que “em vista da complexidade de componentes presentes nos documentos de política educacional, ao realizarmos uma análise documental, como já destacamos, não basta apenas pretender encontrar tudo nos “ditos” que ele contém” (p.179). Assim como foi encontrado no documento da SEEDUC/RJ e as alterações ocorridas na página virtual da instituição.

A organização estrutural de cada documento não é igual: alguns utilizam a palavra objetivos, outras habilidades e competências, ou seja, as nomenclaturas seguem de acordo com o embasamento teórico no qual estão alinhadas.

Além disso, o contexto sócio-político modifica as concepções de educação que são embutidas nesses documentos e na própria estrutura curricular. Na SEEDUC/RJ, antes se tinha um documento um pouco mais desenvolvido, após menos de 1 ano, foi retirado e colocado um documento com apenas uma página. Nesta análise, em ambos os documentos, percebemos de forma concreta nesta dinâmica, a fragilidade das políticas de educação direcionadas à modalidade educação de jovens e adultos com as mudanças de governo.

Para Miranda (2012), as mudanças ocorridas no cotidiano implicam diretamente na produção de subjetividades, pois estão inevitavelmente ancoradas em dispositivos capitalistas. A reforma do ensino médio que foi lançada em 2017 vinha avançando gradativamente sobre a educação brasileira, mas com a derrota das antigas forças apoiadoras desta narrativa política nas últimas eleições, foi temporariamente suspensa.

Após pressão dos movimentos sociais em defesa da educação, esta suspensão se configura como um aparato de conciliação de classes. A proposta do atual governo Lula, que se iniciou em janeiro de 2023, lançou consulta pública com o objetivo de coletar sugestões relacionadas ao assunto e até o presente momento ainda, literalmente, está em suspensão.

Porém a BNCC continua sendo a referência atual para a construção curricular nas escolas, nas modalidades de educação, até mesmo na EJA, que mesmo ausente no documento, sofre as consequências da pasteurização do conhecimento. Sendo assim, corroborando com Pronko (2020), o currículo vem sendo diluído, transformado em produto enlatado para a mercantilização da educação, cada vez mais processado para atender as necessidades do capital e reforçar a dualidade educacional. Pois,

(...) os amplos processos de reforma curricular, incentivados nos últimos anos, capazes de formalizar, normatizar e em muitos casos ‘pasteurizar’ os conteúdos escolares, transmutados progressivamente em competências, que se descolam progressivamente da vida social e coletiva para se tornarem atributos individuais que caracterizam o futuro trabalhador. (Pronko, 2020, p.125)

Cabe destacar também que, segundo Arroyo (2016), o currículo possui valor e importância fundamental no âmbito pedagógico e político da escola, pois qualquer alteração que ocorre nele, impactará em todo o sistema, conforme destaca:

(...) mexeu com concepções e escolhas de conhecimentos, de docência. Mexeu com o lugar de cada área-disciplina e de cada coletivo docente. Mexeu com o trabalho docente. Mexer no currículo é mexer na espinha dorsal do sistema escolar: o trabalho docente, as autorias docentes com os direitos dos educandos e dos docentes-educadores/as (p.16).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 35., o ensino médio regular, que configura a etapa final da educação básica, deve ter duração mínima de três anos, possuindo como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Desta forma, a escolarização nesta etapa tem por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe o preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e o prosseguimento em estudos.

Porém, diante do que foi/é encontrado nos Currículos Essenciais, podemos

compreender que estes não possuem compromisso com a continuidade da formação de jovens e adultos, talvez por isso os desafios sejam ainda maiores para os(as) professores(as) desta modalidade, que precisam romper com a abordagem hegemônica e tradicional de currículo, ir além do que está determinado e esperado para a formação das(os) estudantes da EJA.

Como educadores, devemos pensar que tais limitações impostas pelo currículo não são até onde podem chegar ou até devem ir as(os) estudantes jovens e adultas(os), mas sim enxergar as indicações do currículo mínimo como possibilidade, visto que “são corpos sujeitos de educação, produtores de autoimagens corpóreas e sociais” (Arroyo, 2016 p. 19).

Neste sentido, faz necessário considerar e/ou repensar este currículo para que a EJA seja compreendida como um processo de formação contínuo, que não se pretende apenas reparar o “tempo perdido”, e que se torne possível superar a dimensão compensatória desta modalidade, como ficou explícito no plano de curso da EJA Manguinhos, e estas (es) estudantes alcancem também o ensino superior. Rompendo com barreira do improvável e com o que se espera destes corpos e suas subjetividades, e cheguem à universidade e/ou outras etapas da formação.

Compreendendo que o aprendizado é um sistema de relações e não um conjunto de conteúdos, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2016, p. 24), se faz urgente a superação da ideia de que o espaço escolar deve ser limitado apenas à instrução e à disciplinarização de corpos para o trabalho.

Percebemos que a formação do indivíduo trabalhador nos currículos da SEEDUC/RJ não leva em consideração as relações econômicas e sociais, e também aos aspectos de gênero e raça, elementos estes que são estruturantes em nossa sociedade. Enquanto no currículo da EJA Manguinhos, apesar de não constar referências diretas a estes aspectos, os eixos “movimentos sociais e direitos humanos” e “Identidade e cultura Local” nos possibilita interpretar que estas marcas corporais intersseccionais podem ser desenvolvidas por todas as disciplinas, enquanto organização do trabalho pedagógico para a promoção da inclusão, da diversidade e da educação antirracista.

Outro elemento que se faz relevante abordar é que muitos desses documentos deveriam ser de acesso público, isto é, estarem amplamente disponíveis para qualquer cidadão ter acesso, porém não foi tão simples encontrá-los. O plano de curso da EJA Manguinhos está bem estruturado, deixa clara a concepção de educação ao qual está alinhada, porém não disponibilizou as referências bibliográficas das citações utilizadas para compor o texto, enquanto os currículos da SEEDUC/RJ, não possuem a mesma organização e também não

disponibilizam as referências bibliográficas, apenas as leis e normas nas quais se orientam.

A partir do que refletimos nos planos de curso da SEEDUC/RJ e da EJA Manguinhos, podemos considerar que a SEEDUC/RJ é uma rede que tenta aprisionar a EJA no modelo de ensino hegemônico presente nas diretrizes educacionais, que reforça a desigualdade educacional, abre portas para a mercantilização da educação e não permite organização da classe trabalhadora. Já a educação proposta por EJA Manguinhos como um espaço onde se encontram experiências mais radicais da EJA, que busca a superação das iniquidades e desigualdades sociais, a partir da reflexão crítica e emancipatória, ocupando as brechas das leis e diretrizes para ir além do que se espera e limitam à classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou como objetivo identificar se as concepções de corpo, que se desdobram e se fundamentam nos currículos da EJA-Mnaguinhos e da SEEDUC/RJ e, nos documentos legais para a disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, se dão a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora. E compreendendo que não há separação entre homo-faber e homo saber, e que *somos um corpo* e não temos um corpo, a construção deste trabalho se constituiu pelo transpassar de três elementos: a vida acadêmica, a vida profissional e a vida pessoal.

Na parte introdutória, apresentamos o nosso problema, hipótese e objetivo central que esta dissertação buscou alcançar, e ao longo de toda dissertação fomos delineando a escrita a partir da Pedagogia da Pergunta (Freire e Faundez, 1985), pois segundo os autores:

(...) o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-las. E essas ideias já não serão mais ideias – modelo, serão ideias que irão se fazendo com a realidade (Freire; Faundez, 1985, p. 21).

Ou seja, partimos da realidade concreta para refletir sobre ela e compreendê-la, para transformá-la. Aqui neste trabalho não objetivamos produzir respostas prontas ou “receitas de bolo” sobre currículo para educação física na educação de jovens e adultos, mas possibilitar reflexões que contemple a inserção curricular para uma prática pedagógica emancipatória e decolonial dos corpos na Educação Física na EJA.

No capítulo 1, abordamos os aspectos conceituais do percurso teórico da temática desta dissertação e dividimos em três seções, visto a importância que a fundamentação teórica tinha para o desenvolvimento da pesquisa. No 1.1 tinha como objetivo conceituar corporeidade a partir da literatura contra hegemônica e decolonial, e identificar quais as concepções de corpo estão presentes na legislação educacional vigente para a Educação Física, especialmente para a modalidade EJA.

Para isso, foi importante reconhecer que o pensamento hegemônico da universalização do homem europeu é a base para a dominação colonial e a sustentação do avanço do capitalismo, porque desumaniza o colonizado, destrói seu mundo social e cultural, transformando as maneiras de ver a vida, a morte, a linguagem, o trabalho, a moral, a natureza, o outro. Portanto, tais corpos são atravessados por marcadores de desigualdades e sofrem opressões sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade e etnia, pois é o caráter intersseccional que determina a condição de existência de nossos corpos nas

instituições sociais, incluindo a escola.

No 1.2, a partir da análise de marcos legais, percebemos como a organização do Estado se articula em diferentes momentos históricos para as disputas pelo poder e/ou dominação. E, muitas vezes, as legislações podem sofrer modificações para atender e/ou manter os interesses da classe ou bloco hegemônico que está no poder, assim como foi a entrada da Educação Física na escola.

Segundo a literatura utilizada, a educação física escolar recebeu influências oriundas das conjunturas acadêmicas, políticas e sociais, sendo manipulada como instrumento de intervenção para atender interesses políticos e governamentais hegemônicos, atuando no controle corporal para produzir corpos máquinas para o acúmulo de capital. Partindo do pressuposto que o projeto educacional de um país está diretamente relacionado ao seu projeto de sociedade, incluindo as suas marcas intersseccionais, a construção curricular também dialogará com tais princípios.

Portanto para estudar o corpo, precisamos pensar os espaços que o constituem, as relações que se configuram na percepção da vida a partir da manifestação dos corpos de todas (os), para além daqueles ditos esperados, formatados, robotizados, pragmáticos, presentes nas legislações.

Destacamos que as estratégias de alinhamento dos anseios do capital se dão nas políticas educacionais e se conformam nas reformas e contrarreformas educacionais de cunho ultraneoliberal. Dentre elas a exclusão da SECADI (no período do governo federal anterior), a Reforma do Ensino Médio, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a regulamentação da Educação à Distância (EAD) na Educação Básica, outras, que vem avançando e atacando os direitos fundamentais de mulheres e homens trabalhadores do Brasil.

Na última seção deste capítulo, discutimos a problemática em torno da construção do currículo, seus conceitos e as próprias correntes e teorias existentes, com seus desdobramentos nas práticas pedagógicas em EJA comprometidas com a emancipação humana.

E para finalizar nossa revisão sistemática, percebemos que as epistemologias dentro do campo da educação, e conseqüentemente na construção curricular, se configuram em um campo de disputa, sob a correlação de forças entre o hegemônico e o contra hegemônico, entre a colonialidade e a decolonialidade, entre a dominação e a emancipação.

No capítulo 2, diante das adversidades da realidade concreta, tivemos que modificar as rotas e estratégias de pesquisa, excluindo a revisão sistemática de artigos científicos das plataformas *Scielo* e *ARCA Fiocruz*, bem como as entrevistas com docentes de educação

física em EJA, como havia sido proposto no exame de qualificação. Esta decisão envolveu um movimento da sujeita pesquisadora em fazer escolhas e estabelecer caminhos possíveis para alcançar o objetivo proposto.

Assim, optamos por realizar a análise documental a partir de dois olhares distintos para abarcar tanto a dimensão política, através da identificação e análise dos marcos legais da Educação Física e da EJA, quanto a dimensão pedagógica dos projetos políticos pedagógicos, através das teorias curriculares presentes e analisadas nos documentos e materiais pedagógicos, curriculares da SEEDUC/RJ e da EJA Manguinhos.

Ainda no capítulo 2, uma pesquisa sobre o *lócus* de análise escolhido foi produzida, a fim de elucidar nos percursos metodológicos as características de cada instituição pesquisada.

No capítulo 3, realizamos nossa discussão entre o que foi encontrado nos documentos oficiais, dialogando com os achados da fundamentação teórica realizada no primeiro capítulo. Partimos do princípio de que os estudos científicos são fundamentais para a apreensão da realidade, mas sem perder de vista, também, que todo objeto de pesquisa é histórico; possui consciência histórica; apresenta uma identidade com o sujeito que pesquisa (Lima e Miotto, 2007).

Vale ressaltar que não é possível que o documento apresente por si só a “verdade”, e que vamos encontrar tudo ali escrito ou dito em tais documentos, e ainda, não podemos esquecer que o nosso olhar enquanto sujeitos pesquisadores é orientado por nossos valores, compromissos e epistemologias.

Cabe destacar, também, que não há neutralidade na construção do conhecimento, como vimos no subcapítulo 1.2 desta dissertação, já que o mito da neutralidade e objetividade (Kilomba, 2019) são conceitos frutos de ideias positivistas, baseadas no conceito de universalização do saber e do ser e, também, reflete interesses para manter a ordem social burguesa e colonial. Assim, o conhecimento neutro não é possível existir, porque a ciência está inserida na sociedade, e por isso não podemos isolá-la de seu contexto histórico-social. Dessa forma, a objetividade científica apresenta fragilidade, porque é atravessada por interesses econômicos e políticos (Lowy, 1994). Logo, os documentos oficiais também refletem essa lógica.

Assim, ousamos elocubrar as respostas para alcançar o objetivo central desta dissertação, que era identificar se as concepções de corpo, que se desdobram e se fundamentam nos currículos e nos documentos legais para a disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, se dão a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora.

Corroborando com Arroyo (2021, p.09)

Lendo estas análises, reforcei minha convicção de que o histórico isolamento-segregação da EJA é inseparável da histórica segregação desses coletivos sociais, de gênero, raça, etnia, classe, que até jovens-adultos teimam em lutar por direitos. Por educação. A diversidade de análises traz outra EJA, outra Educação Física ao trazer outro olhar sobre esses jovens-adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, é marcada por muita luta e resistências dos movimentos sociais, e ao analisar os documentos percebemos, ainda com seus limites e dificuldades, que a EJA Manguinhos vem apresentando caminhos para superar a invisibilidade e fragilização da modalidade, bem como a formação discente alicerçada na mobilização social. Enquanto os Currículos Essenciais descrevem as habilidades e competências para cada eixo, alinhadas à teoria do capital humano, porém não faz nenhuma menção aos conteúdos específicos destinados à prática corporal, definido por Coletivo de Autores (2012) como os elementos da cultura corporal.

Durante o processo de escrita desta pesquisa, foi possível identificar as tensões e possibilidades existentes na inserção curricular para uma prática pedagógica emancipatória e decolonial na Educação Física na EJA, visto que na SEEDUC/RJ poucas orientações estão disponíveis em domínio público, e dentro dos documentos analisados, não ficou exposto quais referenciais teóricos as(os) docentes devem estar sustentados em suas práticas pedagógicas.

Assim como no plano de curso que a EJA Manguinhos organizou, deixando evidentes os princípios e compromissos políticos-educativos que devem sustentar a práxis docente na instituição. Porém, também não apresentou elementos específicos para a disciplina de educação física em seus fundamentos teóricos, além de restringir a educação física à uma ínfima parte do currículo geral, configurando uma invisibilidade e desprestígio curricular da disciplina, mesmo diante da sua relevância para a formação discente.

Dessa forma, podemos entender que esta fragilidade, dadas as devidas proporções em ambas instituições, é uma linha tênue com a educação física fictícia, como categoriza Marques (2015), pois a disciplina, apesar de sua presença na grade curricular, não se tem organização específicas dos objetivos, das práticas corporais ou também de importância dentro do currículo escolar para a EJA.

Durante a leitura dos documentos, em especial os da SEEDUC/RJ, diversas lacunas não puderam ser preenchidas, e algumas perguntas ficam: Quais ou qual tipo de formação das (os) alunas(os) trabalhadoras(es) esse currículo se propõe? Quais e como estes componentes estão presentes neste *arranjo curricular*⁴⁶? Acredito que tais limitações são frutos do

⁴⁶ Nomenclatura utilizada em alusão ao trecho da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a partir da

apagamento e exclusão que a modalidade EJA enfrenta, especialmente com a não existência de orientações para a EJA na BNCC. Tais políticas se retroalimentam para a manutenção da dualidade educacional, garantindo a hegemonia dominante.

É imprescindível considerar os limites e possibilidades que os documentos apresentam, diante do contexto de constantes ataques à educação brasileira, especialmente educação de jovens e adultos. Dada as circunstâncias, considerando as diferenças entre os documentos analisados e as especificidades da construção de cada um deles, é necessário reforçar a importância de construir um currículo em que todas as componentes curriculares e especialmente a Educação Física, estejam comprometidas com a emancipação humana, considerando os aspectos interseccionais de raça, classe, gênero e território que se dão nos corpos.

Acreditamos que as escolhas pedagógicas que fazemos diante das possibilidades teórico-metodológicas existentes na área, são orientadas pelo compromisso político que nós professores assumimos. Diante disso, para promover a educação para emancipação humana, faz-se necessário, também, romper com a educação como mercadoria e com a dualidade educacional, bem como superar os paradigmas do dualismo corpo-mente/ corpo-homem e seus estereótipos de corpos nas aulas de Educação Física, em especial na EJA.

Dentre as limitações encontradas por mim no processo de análise e investigação, está a crítica e ausência nesta pesquisa sobre o currículo oculto, aquele que acontece no cotidiano escolar, e que só seria possível identificar ouvindo e estando com os docentes no cotidiano escolar, como destacam Fávero e Centenaro (2019):

Diante disso, em uma perspectiva de futura continuidade e ampliação deste estudo, é fundamental que seja investigando o cotidiano escolar, a partir das(os) sujeitas(os) professoras(es) que estão construindo suas práticas docentes nestas instituições, a fim de compreender melhor os desafios e possibilidades vividas com e nas práticas pedagógicas para a educação física na escola. Bem como, ouvir também, os outros sujeitos, os sujeitos de educação, os corpos que foram negados na escola em outros períodos, é fundamental ouvir os “corpos-precarizados, mas também resistentes” (Arroyo, 2016, p.19) que são os e as estudantes que estão e são a EJA.

É importante ressaltar que o tempo destinado ao curso de mestrado é, a meu ver, relativamente curto, principalmente para aquelas e aqueles que trabalham, sem licença, sem bolsa e com todas os desafios que vida na sociedade capitalista impõe às mulheres mães

trabalhadoras faveladas. Diante da compreensão da totalidade, tive que tomar decisões acerca de organização e definição da metodologia da pesquisa, excluindo as vozes de sujeitos docentes e as experiências vivenciadas no *espaçotempo* do cotidiano escolar, como previamente o meu projeto de pesquisa pretendia alcançar também. Porém, esta pesquisa não se finda aqui, ela se desdobrará em outros processos formativos, em outras escritas e mergulhos acadêmicos.

Sendo assim, a necessidade constante de formação docente comprometida com a concepção contra hegemônica de corpo, se faz urgente, bem como a produção científica para compartilhar saberes e experiências pedagógicas neste campo de atuação também.

Por fim, a partir desta análise, esperamos trilhar caminhos que possibilitem a construção de olhares e ações sobre a corporeidade dentro do currículo escolar da EJA, que contribuam para a construção curricular e para uma práxis docente emancipatória e decolonial nesta modalidade da educação básica. E que culminem em relatos de experiências, pesquisas narrativas, e outras formas de fazer ciência, para que não deixemos de dizer como a escola é, e não somente com deveria ser... além disso, superar as formas de padronização do pesquisar, que reforçam a colonização do pensamento, do corpo e das pesquisas, para que o fazer ciência seja também não desperdiçar nossas experiências.

Para a (in)conclusão da pesquisa ficam os seguintes questionamentos que surgiram ao longo dessa escrita:

- Nossas ações pedagógicas estão em consonância com as políticas educacionais que se conforma ou estão sendo insurgentes?
- Qual a riqueza/radicalidade encontrada no caminho da separação entre a produção de prescrições curriculares e o seu desenvolvimento do currículo no cotidiano escolar?
- Nossas escolhas epistemológicas curriculares reforçam a opressão para atender as demandas do capitalismo ou promove liberdade e garante a educação intelectual, corporal e tecnológica da classe trabalhadora?

Acreditando que durante o processo de ensino aprendizagem as dúvidas nos movem, e as certezas podem nos paralizar, não busco dar respostas fixas e imutáveis. Meu comprometimento é dar continuidade a estas reflexões pensando sobre as possibilidades que a todo tempo se (re)construem nos cotidianos escolares.

Portanto, a prática pedagógica em Educação Física, que tem como cerne o corpo, possui determinantes e atravessamentos diversos, podendo assumir o compromisso com aspectos críticos considerando as categorias raça, classe, gênero e território, a partir dos conceitos de interseccionalidade e a decolonialidade na construção curricular. Esta prática exige o

compromisso ético e político da profissão, e pode contribuir para a emancipação dos sujeitos e para um novo projeto de sociedade.

Propor um currículo para a emancipação humana na EJA é, além dos conteúdos a ensinar, antes de tudo o caminho do fazer-se humano, da humanização dos (as) sujeitos(as), enquanto seres históricos e produtores de conhecimento, conscientes sobre suas necessidades e das precariedades da vida.

Assim, concluímos que a EJA não cabe na escola tradicional, nas bases curriculares e currículos mínimos... pois os corpos da e na EJA, trazem em si indagações desestruturantes para o pensamento tradicional, para o trabalho docente, para a prática pedagógica e para as práticas curriculares. O currículo da e na EJA provoca o rompimento com o currículo conservador e silenciador das diferentes formas de ser, estar e viver no mundo.

PERSPECTIVAS

Diante das limitações metodológicas e de tempo impostas na construção deste trabalho, sua continuidade se faz pertinente e necessária. Portanto, a perspectiva de futuro é o desdobramento da pesquisa no doutoramento com os cotidianos escolares, ouvindo o chão da escola, dialogando com os intelectuais orgânicos, ou seja, os(as) professores(as) que estão em quadra/sala na educação de jovens e adultos, para apontar bases estruturantes da construção curricular da educação física na EJA. Bem como ouvir os sujeitos da educação, estudantes que estão conosco diariamente para compreender quais as contribuições e relevância as aulas de educação física apresentam para sua formação. E ainda, quem sabe, contribuir para superação da invisibilidade, desprestígio e facultatividade das práticas curriculares da educação física na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. (Coleção Feminismos plurais). São Paulo: Sueli Carneiro – Ed Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **NECROPOLÍTICA E NEOLIBERALISMO** Caderno CRH, Salvador, v. 34, p. 1-10, e 021023, 202.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos, Brasília: RAAAB, abril/2005. p. 221-230. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2003_ed%201_Const%20Col.pdf, acesso em 09/08/2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?** Motrivivência, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Prefácio** in Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Experiências da Realidade Brasileira org. CAMARGO, Maria Cecília da Silva; COSTA, M^a da Conceição dos Santos; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. Editora UFSM. Santa Maria, p. 99-117 RS, 2021.

BOMENY, Helena & MEDEIROS. Bianca Freire. **Tempos Modernos, tempos de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 2010. Volume único.

BOSSLE, Fabiano. **Nosso “inédito viável”:** professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

BRACHT, Walter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. 1999 disponível em Cad. CEDES [online].1999, vol.19, n.48, pp.69-88. ISSN 1678- 7110. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt> . Acessado em 16/01/2022 às 10:35

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. disponível em Constituição³⁷ (planalto.gov.br) acesso em 25/08/2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acessado em 16/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Educação Física. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em 23/08/2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04/10/2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Preliminares do Censo Escolar 2023 (redes municipais e estaduais) DOU anexo I** disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 04/10/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRETON, David Le. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006

BUTLER, Judith. “**Bodies in Alliance and the Politics os Street**” in *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge-Massachusetts: London-England: Harvard University Press, 2015 [tradução para uso didático por Leandro de Oliveira. Belo Horizonte .FAFICH/ UFMG, 2016, mimeo]. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5143563/mod_resource/content/1/Judith%20Butler%20-%20Corpos%20em%20Alianc%CC%A7a%20e%20a%20Poli%CC%81tica%20das%20Ruas.%20Notas%20Sobre%20Uma%20Teoria%20Performativa%20de%20Assembleia.-Civilizac%CC%A7a%CC%83o%20Brasileira%20%282018%29.pdf

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro e ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. *Paidéia* Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade Educacional**. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Júlio Cesar França (org.) *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2a. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. pp. 136-141. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução em Florestan Fernandes**. São Paulo: IEA, s/d. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 11 ago. 2023.

CARVALHO, Rosa Malena. **Educação física na Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Lugares de Educação* 3.5 (2013): 37-49.

_____ **Corporeidades e Educação de Jovens e Adultos: movimentos que interrogam a necropolítica**. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo Carvalho. (Org.). *Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e Lutas por Direitos no Brasil*. 1ed. Rio de Janeiro: NAU, 2021, p. 267-282.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1991.

CAVALCANTI, Alberes. **Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências.** Revista Educação e Pesquisa, Volume: 40, Número: 4, 2014. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121459>

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo.** In Dicionário de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/ateprisau.html> acesso em 16/10/2023

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; **Trabalho docente em educação física na escola pública com jovens e adultos trabalhadores na amazônia paraense.** in Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Experiências da Realidade Brasileira org CAMARGO, Maria Cecília da Silva; COSTA, M^a da Conceição dos Santos; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. Editora UFSM. Santa Maria, p. 99-117 RS, 2021.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística.** 2a edição. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.

DANTAS, A e PRONKO, M. **Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos.** In: STAUFFER, A. B. et al (org.), Hegemonia burguesa na educação pública. Rio de Janeiro, EPSJV. p. 73-96, 2018.

DAOLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo humano.** *Da Cultura do Corpo.* Campinas: Papirus. 1995.

DARIDO, Suraya C. **Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar.** Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 20 (1), p.58-66, 1998.

DONNANGELO, Maria C.F. *Saúde e Sociedade.* São Paulo: Duas Cidades, 1976.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.

In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, A.A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos Vol. 19, Nº 1, Itajaí, jan-dez, 2019, p. 170-184.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R. Método: pesquisa com o cotidiano. São Paulo: DP&A, 2003.

FÓRUM EJA. **Dossiê sobre Fechamento de Turmas e Escolas da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em Dossiê fechamento de escolas - Fórum EJA - set 2022 (1).pdf (forumeja.org.br) acessado em 28/08/2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Giovaninna. **O Esquema Corporal, Imagem Corporal, Consciência Corporal e Corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2000.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. In: Andrade, Juarez de; Paiva, Lauriana Gonçalves de. (Org.). *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. 1a ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35. Disponível em <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

_____ **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana / Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar.

GRAMSCI, Antônio. **A ciência da política e Estado e Sociedade Civil**. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 248-289, 2011.

_____ **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Edição Carlos Nelson Coutinho.

_____ **Cartas do cárcere (1926-1930)**. v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques.

Eduardo Galeano. **Janela sobre o corpo**. in: *As palavras andantes*. 4. ed. São Paulo: L&PM, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GUNTHER, Maria Cecília C; GOMES, M.C.F; SILVA, A.O. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, e os documentos legais**. 4º Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar, 2009

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021**. Disponível em [resumo tecnico censo escolar 2021.pdf \(inep.gov.br\)](#) Acesso em 23 de agosto de 2023

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua 2019**. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf. Acesso em: 08 agosto 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. In: Ideias para Adiar o Fim do Mundo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5727070/mod_resource/content/1/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-1-34.pdf. p. 7-16.

KRUG, H.N. **A (in)satisfação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS em relação a sua escolha profissional**. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.15, n.151, p.1-7, dec. 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/a-insatisfacao-dos-academicos-da-educacao-fisica.htm> Acesso em: 11 abril 2022.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, Janeiro-Março 2015.

LANDER, Edgardo. **La Ciencia Neoliberal**.

LÖWY, Michael. **AS AVENTURAS DE KARL MARX CONTRA O BARÃO DE MÜNCHHAUSEN** *Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*, São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Revista Estudos Feministas. v 22, p. 935-952, 2014.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. **Educação Física na Educação de Jovens e**

Adultos: publicizar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.74-90, janeiro-junho, 2015.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e as Cartas a Kugelmann.** 6ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista.** Tradução: Frank Muller. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MATTOS, M. B. (2017) **A lei geral da acumulação capitalista e as relações de trabalho na atualidade,** In: Trabalho, acumulação capitalista e regime político no Portugal contemporâneo (p. 113-133).

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”:** bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1983.

MIGUEL, José Carlos. **Metodologias de ensino – Educação, linguagem matemática e cultura: implicações para a formação de conceitos.** In: DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 309-336. ISBN 978-85-7983-622-0.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MIRANDA, Luciana L. **Subjetividade: a (des)construção de um conceito.** In: SOUZA, Solange J. e (org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 29 - 46.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Dante Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e educação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** In: Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro: ANPEd, v. 20, n. 63, out.-dez.2015, pág. 1057-1080. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Vítor Marinho. **O que é Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares.** In: Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, abril/2005. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2003_ed%201_Const%20Col.pdf, acesso em: 10/09/2023

POULANTZAS, N. **As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças (segunda parte).** In: O Estado, o Poder, o Socialismo. São Paulo: Paz e Terra, p. 125- 164, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, 4., 2009, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFF, UERJ, EPSJV, 2013. p. 193-212.

_____ **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011

Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/#>

Russo, Kelly e Oliveira, Michele. **Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos.** Revista Lusófona de Educação, 42, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ. vol.12, n.34, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2007, p. 152-165.

_____ **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

_____ **Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: Aproximações e distanciamentos.** In *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021 ISSN: 2175-5604

SEEDUC, **Seeduc em números - Informações Institucionais.** Disponível em Seeduc em Números acesso em 05/10/2023.

_____ Resolução SEEDUC nº 5160 de 28 de novembro de 2014. Disponível em: RESOLUÇÃO SEEDUC N 5160 DE 28.11.2014 DO 02.12.2014 - APROVA O REGIMENTO INTERNO DE SECRETARIA ESTADO EDUCACAO.PDF - Google Drive acesso em 26/08/2023.

SERRA, Enio, Ventura, Jaqueline, Alvarenga, Márcia, & Reguera, Emílio. (2017). **Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro.** *Crítica Educativa*, 3(3), 25–41. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243> acesso em 26/08/2023.

SILVA, Gisele Cristina. **O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa**, 2010. Disponível em:< <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. CARVALHO, Marize Souza. **A Extinção da SECADI: Um Golpe Fatal nas Conquistas no Campo da Educação.** *Cadernos GPOSSHE On-line*, Fortaleza, v.2, n.1, jan/jul. 2019.ISSN: 2595-7880. p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/issue/view/107>. Acesso em:02 março 2022.

TESSER, Charles Dalcanale. **Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde.** 2006 disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000100005> acessado em 03/07/2023.

TRINDADE, A. L. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência.** In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Garcia, R. L. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65-88.

VILAS, C. M. (2015). **O Banco Mundial e a Reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas,** In: A demolição de direitos. (p. 65-85).

Filmes

Renato Tapajós. **A história das políticas de saúde no Brasil.** Documentário. 2006 Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4rCMMHI9Z4M>

Cacau Rodhen. **Nunca me sonharam.** Documentário, 2017. Link: https://www.youtube.com/watch?v=wNkB7RVXLJw&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fpt.linkedin.com%2F&feature=emb_logo

Zeca Ferreira. **A utopia de um politécnico.** Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde, 2011. Link: (108) A utopia de um politécnico - YouTube

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES

I- EIXO TRABALHO - EDUCAÇÃO

Categoria 1: Organização do documento

1.1 - Quem produziu, quando e como foram produzidos; em que condições e em que período?

1.2- A quem se dirige? (Aos professores? À população?)

1.3- Desenho ou estrutura do documento (como está organizado? Tipo de documento)

Categoria 2: Fundamentos teóricos da formação da(o) aluna(o) trabalhadora(or)

2.1 Quais são os objetivos? (quais verbos são utilizados? Quais termos são formulados?)

Reporta-se a que contexto? Parte de diagnósticos a que pretende alcançar?)

2.2 Quais são os conteúdos do ensino? como são formulados e apresentados?

2.3 Qual abordagem metodológica presente no documento? Como se dá o Planejamento e Organização do conhecimento no cotidiano escolar?

2.4 como o documento apresenta a avaliação da aprendizagem discente? Está descrita ou não; Progressão e dosagem dos conteúdos ao longo da etapa? Possui proposta de integração das diferentes componentes do currículo?

Categoria 3: Prática Pedagógica e Formação Docente

3.1 Existe ou não proposta de integração das diferentes dimensões do currículo (currículo formal; currículo real e currículo oculto)

3.2 Foi disponibilizado algum material didático?

3.3 Quais as formas de capacitação do corpo docente?

3.4 Quais os instrumentos de avaliação? Existe algum mecanismo de avaliação externa?

II- EIXO - CORPO

Categoria 4: Corporeidade e Emancipação Humana

4.1 O currículo caracteriza o corpo em sua totalidade ou reduz função biológica? (qual concepção de corpo está presente?)

4.2 O documento traz em seu texto o comprometimento com aspectos de raça, classe, gênero e território para superação de opressões? (interseccionalidade é um conceito presente?)

4.3 O documento utiliza aponta caminhos para a autonomia dos(as) sujeitos(as) educandos(as)?

4.4 Quais as práticas corporais presentes no documento? (elementos da prática pedagógica)