

O CORPO NA EJA: ENTRE SONHOS, DESEJOS E RESISTÊNCIAS

Ackson Giorgio Dantas de Moraes¹

RESUMO

Por muito tempo pensadores dividiram o ser humano em mente e corpo físico. A mente destinava-se ao papel principal da existência e o físico possuía uma função secundária e de suporte. No entanto, corpo e mente fazem parte e funcionam como um todo, independente e integrado simultaneamente. O corpo é fonte de toda a realização humana. O processo de aprendizagem passa pela relação que o corpo tem de forma direta e indireta com o mundo. A esta relação, dar-se o nome de corporeidade. A corporeidade em pessoas adultas da EJA é o foco desta investigação que intenta compreender como estes corpos se estabelecem em sala de aula e quais as relações existentes com o processo de aprendizagem. Para isso, analisar o papel e a importância do corpo e de suas relações em sala de aula torna-se de fundamental importância. Sendo assim, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, centrada em um estudo de caso com jovens e adultos da Escola Paulo Freire em Fortaleza. Os dados foram coletados a partir de observações, questionários e entrevistas coletivas aplicadas com docentes e estudantes das turmas. Os resultados obtidos apontaram para uma relação direta destes corpos e de suas construções históricas com a forma como frequentam a escola e interagem em sala. Foram observadas diferenças e semelhanças que motivaram o abandono e o retorno para sala de aula, a partir dos contextos que forjaram estes corpos. Constatou-se a necessidade de ampliação do debate sobre a formação docente para a EJA. Assim como uma reflexão metodológica para construção de práticas pedagógicas cotidianas que priorizem os corpos e suas corporeidades no processo de aprendizagem da EJA.

Palavras-chave: corpo; corporeidade; aprendizagem; EJA.

1.INTRODUÇÃO

A história da humanidade, do processo civilizatório e tudo aquilo que chama-se de mundo está diretamente ligada à história do próprio corpo humano. O corpo sempre foi matéria de reflexão, seja no campo da filosofia, da análise sociocultural, da antropologia, da política, da religião, da sua estrutura e aspecto físico, da economia entre tantos outros espaços de discussão. O corpo e sua relação consigo, com os outros e com o ambiente faz parte da busca pelo próprio entendimento sobre a humanidade e sua construção.

O corpo é linguagem, gestualidade, memória, e suporte para outras linguagens, moda, ornamento, esteticidade. Também é disputa, ativismo político, reafirmações e

¹ Mestre em Ciências da Educação pela UNADES/PY

negações identitárias, entre outras construções (CARROZZA E ALVES, 2020). As sociedades e suas culturas são forjadas com e pelo corpo dos indivíduos, sejam através da criação de leis, do surgimento de instituições como a escola e a igreja, a política, os padrões de beleza, a saúde, a postura, todos estes aspectos surgem da necessidade de construir uma forma de existência. Cria-se modelos e padrões para codificar, dar sentido e determinar a presença dos indivíduos na sociedade.

Esse corpo vive uma relação de dualidade na qual se apresenta como construtora de sua realidade, mas ao mesmo tempo também é objeto desta construção. Simultaneamente, cria padrões e sofre a ação deste em si e assim passa pelo mesmo processo de transformação que passa a sociedade. Neste sentido, estudar o ser humano, a partir do seu próprio corpo, apresenta-se como algo necessário para a compreensão da própria existência humana e para os caminhos futuros a serem trilhados.

Assim, como o corpo, a concepção de educação também está presente e se confunde com o processo histórico civilizatório. É possível perceber a presença da educação desde os povos primitivos que, para instruir suas tribos, buscava, através do ensinamento da caça, da colheita, da existência e de suas relações com as divindades, construir e perpetuar sua espécie. Na compreensão de Aranha (2006) os mitos e ritos eram transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença. A oralidade se apresentava como o principal recurso para a transmissão de conhecimento, muito embora haja pinturas rupestres em diversos locais do planeta que se imagina desta época e faz inferência a possíveis ensinamentos.

A história do mundo e da humanidade não é possível de ser pensada sem que se tenha de falar do corpo humano, da educação e da relação que estes dois elementos simbólicos da sociedade possuem. É no corpo e por meio da educação, na inter-relação destes que aliados a outros elementos o ser humano ganhou seus contornos e se forjou.

O entendimento da relação corpo e educação se faz necessária para a investigação de como a escola foi forjada e como se estabelece atualmente. Olhar para o processo histórico desta relação possibilita enxergar que tipos de influências sofreram e em qual medida este processo contribuiu na construção e no estabelecimento do que se tem hoje enquanto referência de práticas pedagógicas em sala de aula.

A escolha pelos temas corpo e educação enquanto objeto de pesquisa se dá pelo entendimento de que ao realizar tal provocação seja possível contribuir para a manutenção e ampliação do debate relacionado a aprendizagem e o corpo humano. Para isso escolheu-se o recorte da educação brasileira e mais especificamente a de jovens e adultos de escolas públicas. Assim, lança-se um olhar mais apurado para um grupo de pessoas que de diversas maneiras estão à margem da sociedade, seja na economia, na cultura em geral, no acesso aos bens públicos como saúde e educação, procura-se perceber estes corpos em suas inteirezas e em suas relações com a escola, a aprendizagem e a construção de um sujeito histórico.

Pesquisar a concepção de corporeidade, sua presença e importância na Educação de Jovens e Adultos – EJA, torna-se oportuno por diversas perspectivas. Em princípio, porque a corporeidade se faz presente de maneira mais contundente na vida adulta, tendo em vista que ao longo do tempo estes corpos foram se construindo

nas diversas interações com o mundo. Pensar esta presença e relevância significa compreender que ao entrar em sala de aula, a pessoa adulta traz consigo a bagagem de toda uma construção e significação histórica em seu próprio corpo, e é a partir deste que o processo de aprendizagem irá acontecer.

Um outro fator que denota a importância deste estudo está no fato de que, no entendimento desta pesquisa, a EJA é um espaço de compreensão e protagonismo do próprio sujeito que aprende. Neste sentido, a corporeidade, e sua prática consciente no cotidiano, corrobora com a assunção de sua própria identidade enquanto sujeito que se constrói ao longo do caminho, que se compreende e, também por isso, passa a agir no mundo de forma mais propositiva e autônoma.

Sendo assim esta pesquisa se direciona para a seguinte indagação: como os corpos de estudantes de EJA se estabelecem em sala de aula? E de que forma a corporeidade destes interfere na aprendizagem?

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é: analisar o papel e a importância do corpo e das relações corporais no processo de aprendizagem de estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola de ensino fundamental e médio em Fortaleza. Para sua consecução, apresentamos nossos objetivos específicos: descrever ao longo da história o lugar do corpo e das relações corporais entre os homens e o mundo que o cerca; analisar como o corpo se estabelece na escola a partir das relações de poder existentes; caracterizar o que é a Educação de Jovens e Adultos e como as discussões sobre o corpo e a corporeidade se apresentam no contexto dessa modalidade de ensino.

2, MARCO TEÓRICO

2.1 O lugar assumido pelo corpo na história humana e na Educação

Entender o significado do corpo em sociedade é uma busca que passa pela compreensão do processo histórico do próprio ser humano e suas múltiplas relações, pois a cada época a forma de ver, pensar e se relacionar consigo, com os outros e com o mundo sofreu diversas mudanças. Seja na subjetividade humana, nos contextos socioculturais, na relação com o meio ambiente, nos avanços científicos e tecnológicos, nas relações geopolíticas, todas estas mudanças contribuíram para que o ser humano pudesse existir e refletir sobre o seu próprio existir. Ao compreender as transformações ocorridas nesta relação homem-corpo-mundo e suas implicações com suas diversas formas de aprendizagens é que será possível perceber a presença da corporeidade e inferir sobre a importância desta para os dias atuais.

Para Tucherman (2004), os gregos entendiam o corpo como algo glorificado, cultuava-se o corpo como uma maneira de apresentar sua beleza estética e uniforme como representação do cidadão. Entendia-se que ao estabelecer a busca pelo padrão de beleza corporal o homem se distanciava da natureza e aprimorava sua existência em sociedade por meio de exercícios físicos e meditação. O povo grego (século VIII a.c.) acreditava que o físico era tão importante quanto o intelecto, portanto um corpo saudável, atlético e fértil era fundamental para a formação do ser humano.

Na Roma antiga (século VII a.c.) acontece a cisão entre corpo e alma onde a presença da igreja e de seus ensinamentos se intensificam e fracionam o homem entre carne e espírito. Por um lado, existe o corpo pecador e expulso do paraíso, pois

ávido por conhecimento prova o fruto proibido e é condenado a não eternidade. No outro lado está o espírito, algo que deve ser plenamente cultivado para que se alcance os desígnios de Deus. O corpo é a sede do pecado: a carne. A alma é o espaço de cultivo da salvação.

Nestes novos tempos, que inauguram a “civilização da culpa”, o advento do cristianismo conferiu, à dor do corpo, um valor espiritual. A lição divulgada era a da morte de Cristo e suas torturas e, portanto, lidar bem com a dor do corpo é mais importante do que saber lidar com os prazeres (Tucherman, 2004, p. 33).

A civilização da culpa, mencionada por Tucherman (2004), inaugura um processo da humanidade que irá reverberar nos séculos a frente e será fundamental para que a ideia de corpo e mente se tornem ainda mais distantes, ou melhor, se tornem em diversos momentos, elemento antagônicos aos quais o ser humano deve conviver. Tal pensamento ressoou e ainda implica em algumas características da escola atualmente.

Ao longo do tempo, e ainda hoje em certo modo, o corpo é tratado como algo acessório no processo de aprendizagem educacional (Nóbrega, 2005). As reflexões e movimentos pedagógicos sempre colocaram o corpo como algo a parte na educação. No renascimento a educação se preocupava com o adestramento da postura, comportamento, vestuário, gestos e expressões faciais tudo isso em razão de se estabelecer bem em sociedade.

Já no iluminismo, corpo e alma não podiam ser concebidos de maneira dissociados, assim defendia La Mettrier (1748) em seu livro “O homem-máquina”. Este período tem como característica a racionalidade como premissa para explicar o mundo e as relações existentes nele, por isso localizava-se o corpo como espaço de explicação da alma.

Rousseau em seu tratado sobre educação publicado em 1762 afirmava: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto... quanto mais forte ele é, mais obedece” (Rousseau, 1995, p. 32). Neste sentido o corpo era entendido como uma armadura que, quanto mais forte estivesse, mais poderia ser um bom suporte para que alma exercesse sua plenitude.

No século XIX as funções educacionais, anteriormente pertencentes às famílias, passam a serem ocupadas pela escola e este movimento modifica profundamente o papel da escola que, por consequência, tem reverberação na relação corpo-educação. A burguesia passa a valorizar a ginástica e a educação física aliadas à caça, a dança, as letras e a educação cortesã como forma de criar um espaço de distinção e uma tentativa de higienização dos movimentos e da cultura da rua. Uma forma de poder e imposição de uma classe que se quer permanentemente dominar e compreende que para isso a educação possui primordial função.

No século XX algumas experiências apontam a percepção do corpo como um espaço mais amplo que apenas o repositório da “alma” no processo de aprendizagem. Pensadores como Merleau-Ponty (1945), Foucault (1987), Freire (1987), entre outros, fundamentaram teorias nas quais o corpo passa a ocupar um novo espaço no mundo, com certo destaque para a educação. É neste movimento de compreender o corpo em sua abrangência total e na sua relação com o ambiente que possibilita o

surgimento daquilo que trazemos para o contexto desta discussão, uma corporeidade e sua importância e participação no âmbito educacional.

É primordial reconstruir os “padrões” do corpo humano, não olhar se este é demasiado gordo, magro, velho, bonito, feio, exibido ou com deficiência. É preciso entender a todos enquanto seres humanos, com mesmos direitos, liberdades e deveres, e, como tal, temos de aprender a olhar positivamente a diversidade. (SAINDA, 2021, p. 265).

As pessoas carregam consigo seus corpos, frutos de uma construção constante e continua em sua existência. Tal situação se impõe sobre a pessoa, mesmo que a sua consciência não a permita esta percepção. Cada ser humano tem direito a suas individualidades, aliás, cada ser humano é único em seu processo de descoberta e construção, por mais que esteja atrelado ao outro e ao meio em que vive segundo as mais diversas conexões, sempre será único.

Para Almeida (2010, p.266) “Corporeidade é a ideia de vivenciar o seu corpo, de ter um corpo vivenciado” e neste sentido, passar por um processo consciente da construção de sua identidade, notadamente importante para que o indivíduo se estabeleça de forma autônoma e protagonista de sua história. É no vivenciar e no sentir desta vivência que a pessoa se desenvolve e se estabelece construindo relações mais equilibradas com o coletivo e o ambiente que o circunda.

Uma relevante contribuição para a elucidação da concepção de corporeidade e como ela se estabelece é encontrada na formulação da Fenomenologia da Percepção, que tem seu maior expoente o pensador francês Maurice Merleau-Ponty. A fenomenologia aponta para a percepção do corpo como espaço onde tudo acontece e tem sua razão de ser e agir, a intencionalidade do indivíduo não está necessariamente na consciência, mas sim na expressão de um corpo em interação com o mundo. Merleau-Ponty (1945;1999, p. 12) afirma que a “verdade não habita o 'homem interior', ou antes, não há homem interior; o homem está no mundo, e é no mundo que ele se reconhece”. Esta afirmação corrobora para o entendimento de que a relação do homem com o mundo se dá por inteira, não se trata de uma mente comandando um corpo, mas uma inteireza se relacionando com as pessoas e com o ambiente. Seu fazer, seu existir é a própria essência do indivíduo e, esta existe nele como um todo.

2.2 A Educação e a Escola como espaço de poder

A educação se confunde com a própria existência humana, desde os povos primitivos que o ato educacional e o aprender se faz existente. Todavia, a escola enquanto instituição, com seus padrões, sistemas educacionais e leis, tem sua origem em tempos mais recentes. É na Prússia em meados de 1717 que o rei Frederico Guilherme I inaugurou o primeiro sistema educacional compulsório, pode-se dizer que é neste momento que passa a existir a escola enquanto instituição e ligada a uma questão de estado. Rothbard (2013, p. 34) indica que nesta época o rei “[...] ordenou a frequência obrigatória para todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas”.

Sendo assim, a escola surge como um espaço onde a busca pelo conhecimento tem papel primordial. Ao longo do tempo as mais diversas formas de articulação social, cultural e política permearam os espaços escolares e foram norteadoras para o seu estabelecer-se em sociedade. Pode-se dizer que a escola

enquanto instituição, não só é forjada pela sociedade, mas com a sociedade e, ainda, contribui na construção desta.

Luckesi (1994), em seu livro *Filosofia da Educação*, propõe o questionamento sobre qual é o sentido da educação para a sociedade. Para que ela serve e quais as formas em que ela se estabelece? Esta indagação é o mote para que o autor apresente o que entendeu como as três grandes perspectivas filosóficas da educação e aponte estas como norteadoras da escola e de seus processos pedagógicos.

Esses três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade podem ser expressos, respectivamente, pelos conceitos seguintes: educação como redenção; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade (LUCKESI, 1994. P. 37).

Por educação redentora, compreende-se aquela que enxerga a sociedade como algo funcionando de forma harmoniosa. Os movimentos que ocorrem dentro desta estão no controle e são conduzidos de forma eficaz, mesmo que porventura haja alguns desvios, estes não representam e nem comprometem a maior parte do funcionamento. Estes desvios, naturalmente, são empurrados às margens da sociedade, como forma de autoproteção e também de diferenciação do que é o ideal e correto e o que não se adequa a este convívio já estabelecido.

A tendência reprodutora, por outro lado, participa da ideia de que a educação está plenamente integrada à sociedade e, exatamente por isso, deve cuidar de sua reprodução o mais fidedignamente possível. Enquanto uma busca a redenção das mazelas existentes na sociedade, a outra converge a reproduzir, pois acredita-se no modelo vigente de sociedade como o melhor existente.

A diferença fundamental entre a tendência anterior e esta é que a educação redentora atua sobre a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. A interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos — portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (Luckesi, 1994. P. 41).

As duas formas de pensar a educação se direcionam para o mesmo lugar, assumem uma postura de impor às pessoas uma forma de contê-las dentro de um espectro já existente e validado como correto e ideal. Por um lado, a redentora quer ser reguladora assumindo uma postura não crítica. Por outro, a reprodutora compreende-se dentro do funcionamento social, mas limita-se a replicar o modelo já existente. Acredita poder contribuir com a transformação social do indivíduo através do conhecimento, todavia reconhece as condicionantes sociais existentes, as forças exercidas por elas e age para a sua manutenção.

Nota-se que tanto a tendência redentora quanto a reprodutora, embora partam de princípios distintos, buscam o mesmo ponto de chegada, a preparação da pessoa para sua inserção em sociedade. Também compreendem a sociedade existente como a ideal e que o objetivo da educação é a manutenção e o fortalecimento das estruturas em funcionamento. O corpo que se deseja dentro do espaço escolar, assim como o corpo que se deseja forjar para a sociedade, se trata de um corpo dócil e disciplinado, capaz de obedecer e executar ordens muito mais que questionar a realidade e ou propor algo divergente do que já existe. O espaço delegado a corporeidade se

configura para a aceitação e submissão das estruturas já existentes e da manutenção do fluxo de poder.

O corpo de quem aprende é visto como um depósito no qual se armazena informações. Para Freire (1987), a escola produz uma educação bancária, na qual deposita no aluno o conhecimento e este o recebe de forma passiva e obediente. Assim, em silêncio, a pessoa recebe os diversos tipos de informações necessárias para se estabelecer e permanecer socialmente dentro da classe social imposta previamente.

Foucault (1987) já alertava para a situação de que o corpo em si é o lugar de todas as interdições e regras disciplinares da sociedade e isto não acontece por acaso, faz parte de toda uma construção que visa interferir diretamente em cada sujeito o colocando em um espaço de submissão, consciente ou inconsciente, de aceitação e, por vezes, até concordância do que o é imposto.

Aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas *positivas* de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 1987, p. 28)

A busca por um corpo eficiente e que se adeque a sociedade é também a busca por uma existência que trabalhe pela manutenção do andamento da sociedade tal e qual já existe. O ambiente escolar, mesmo que sem perceber, acaba por exercer este adestramento como menciona Foucault, a partir de toda sua formulação de regramento e de comportamento do aluno em seu espaço. Existe uma microfísica de poder que permeia o funcionamento da escola e responde por esta construção.

Este corpo que se quer submisso, nas palavras de Foucault, ou por assim dizer, um corpo dócil, parafraseando Paulo Freire, se trata de um corpo que ao concluir a educação básico esteja pronto, não para construir sua própria história, mas para apenas ser inserido no mundo de maneira que ocupe os espaços já existentes e destinados a estes. Neste caso é possível inferir que este processo pelo qual alunos passam nas escolas se configura como uma forma de violência, uma violação do corpo que é impedido de ser, existir e construir sua identidade. Esta violência é reverberada na perspectiva do não reconhecimento, pois, simbolicamente, é exercida para que aquele aluno não perceba o que acontece, como aponta BOURDIEU (1982), contribuindo à revelia para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites e caminhos impostos.

Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais (Bourdieu 1982, pag. 206).

Outras tantas formas de interdição nos corpos presentes na escola podem ser apontadas e nestas se encontra o replicar do que alerta Foucault para a microfísica do poder. Ou como aponta Bourdieu sobre os simbolismos estruturais que violentam o corpo de estudantes em sala de aula. Quantas evasões e abandonos escolares decorreram destes “invisíveis” processos de violação do exercício de uma corporeidade que beneficie estudantes a serem e existirem a partir de quem são? Quando se observa a história da educação e, mais especificamente, a EJA no Brasil, seus movimentos e incursões, é possível notar que esta imposição fica ainda mais nítida, no qual representa uma segunda violação ao corpo do aluno. Este que em sua idade mais adequada recebeu, enquanto teve na escola, uma prática de anulação de si, de uma tentativa de uniformização e adequação para a “entrada no mundo”, na segunda oportunidade sofre com os mesmos aspectos, mas com outras características.

2.3 Educação de Jovens e Adultos e a Corporeidade

Os corpos presentes nas salas de aula de EJA são corpos diversos, distintos em suas origens, nas construções familiares, muitas vezes com uma gama de hábitos e aspectos culturais distintos, com escolhas religiosas, orientação sexual, predileções artísticas e estéticas diferenciadas, questões geracionais, entre tantas outras diferenças, como indica FERREIRA (2013, p. 65):

... pela privação da liberdade; pelas condições mentais, físicas e psíquicas. Ou seja, a Educação de Jovens e Adultos incorpora diferentes maneiras de construção da existência humana, seja nos aspectos sociais, ou culturais. Eles são jovens, adultos e idosos; são brancos, negros e indígenas; são da cidade, do campo ou ribeirinhos; homens e mulheres; ricos e pobres; pessoas com deficiência ou não; descendentes das mais diversas etnias; privados da convivência na sociedade, dentre tantos outros.

Se uma das premissas da Educação de Jovens e Adultos – EJA é exatamente possibilitar a transformação individual e social por meio do processo educativo, entender a pluralidade de corpos com suas diversas demandas cognitivas, afetivas, sociohistórica e cultural, torna-se fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira plena e significativa, para que este aluno adulto se desenvolva e construa sua caminhada de forma autônoma e consciente. Para isso, valorizar estes aspectos mencionados não funciona apenas como investigação da corporeidade do indivíduo, mas como ponto de partida para a construção didático metodológica do processo de aprendizagem a ser mediado.

Como já discutido, a experiência de vida é basicamente corpórea. Sendo os educandos dotados de uma história de vida, consequentemente tal experiência está marcada, de várias formas, em seus corpos. Assim, como o educando da Educação de Jovens e Adultos traz para os bancos escolares as aprendizagens adquiridas durante a vida, também as práticas pedagógicas da EJA se relacionam com os corpos dos estudantes (FERREIRA, 2013, p. 67).

Pensar na corporeidade destas pessoas torna-se ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem. Não só como objeto de investigação e transformação, mas também como espaço para transposição didática, abordagens metodológicas, escolhas de concepções pedagógicas, formas de avaliar o desempenho, entre outros.

A pessoa presente na sala de aula da EJA também é um corpo coberto de privações em suas várias dimensões. Estas privações e suas profundidades ocorrem de maneira particular em cada ser. Seja no âmbito afetivo, sócio-histórico e cultural, físico-motor ou cognitivo, forjam sua identidade e por consequência a impede do exercício por inteiro de sua existência. No entanto a consciência destes impedimentos nem sempre são visíveis para o próprio indivíduo pois, já sofreu o processo de invisibilidade de seu corpo e de como este existe em sociedade.

3. MARCO METODOLÓGICO

O começo desta caminhada se dá na escolha de: para quê e como realizar a coleta e análise dos dados obtidos. Para isso preferiu-se realizar uma pesquisa com natureza básica, descritiva e interpretativa a partir de uma abordagem qualitativa. Utilizando técnicas como entrevistas, questionários, observação participante e análise de conteúdo para obter informações ricas e detalhadas. Também se optou por uma flexibilidade metodológica possibilitando assim uma abordagem mais orgânica e sensível do contexto. O campo de pesquisa se trata de uma escola pública da cidade de Fortaleza onde diretamente se observou duas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Para execução da pesquisa a natureza básica se apresentou como mais apropriada, pois poderia fomentar um novo olhar sobre o tema corporeidade e EJA, e com isso ampliar o espaço de debate, não intentando apontar novas aplicabilidades, mas fornecer ao público uma análise apurada sobre o fenômeno.

A abordagem qualitativa se apresentou como mais adequada ao tema, por possibilitar uma investigação com maior amplitude. Uma análise sobre corporeidade necessitaria de um olhar ampliado, pois seria preciso compreender as pessoas pesquisadas em suas mais diversas características. Suas experiências de vida, os contextos que as permeiam, suas motivações e perspectivas de futuro, entre outros. Este entendimento é alçado ao que Bogdan e Biklen (1994) apontam como a possibilidade de tomar a experiência pelo ponto de vista da própria pessoa.

Ao falar sobre relação dialogada, implica-se dizer que neste tipo de abordagem pesquisador e sujeito pesquisado tem espaço e devem ser considerados como peças importantes para a investigação, não apenas o pesquisador interpreta o fenômeno, mas ambos os lados dão sentido ao que se observa. Como indica Minayo (2007, p. 21) “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Tratar de um assunto que envolve o corpo das pessoas e as relações destes no ambiente, exige considerar a interpretação do sujeito sobre sua própria experiência.

Dentro da abordagem qualitativa, escolheu-se realizar uma pesquisa descritiva e interpretativa, pois se compreende que tal observação precisa de uma caracterização dos sujeitos envolvidos e, a partir desta, realizar a análise e as relações entre as variáveis.

A escolha de realizar um estudo de caso se deu por entender ser uma estratégia que foca em um ou poucos objetos a fim de colher de forma minuciosa um amplo e detalhado conhecimento. Para Yin (2010, p. 39), realizar uma pesquisa a partir de um estudo de caso é realizar:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e o investigador tem pouco controle sobre o que está sendo estudado.

Corroborando com este pensamento, Ludke e Menga (2009) indicam que o estudo de caso “possibilita uma compreensão profunda e holística de um fenômeno dentro de seu contexto natural, utilizando múltiplas fontes de evidência” (LUDKE; MENGA, 2009, p. 21). Assim, o pesquisador se debruça sobre a complexa relação existente entre o fenômeno e como ele existe e se relaciona com a vida.

Para a realização do estudo de caso, a pesquisa se dividiu em quatro etapas. A primeira destinou-se a uma observação não participante no intuito de compreender a presença dos sujeitos pesquisados dentro do ambiente escolar, principalmente suas interações com os espaços e os demais membros da escola; a segunda etapa se deu na aplicação de questionários com a equipe docente e os estudantes, a fim de coletar dados mais gerais sobre as turmas e suas características individuais; o terceiro momento destinou-se a observação participante, na qual o pesquisador pode observar e interagir com a turma dentro de sala de aula e nos outros ambientes durante o início, o intervalo e a finalização das aulas; como quarta etapa e, por vezes paralela a terceira etapa, ocorreu as entrevistas coletivas com os estudantes das turmas.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados destinou-se a desvelar textos, contextos e expressividades das duas turmas de EJA. Gomes (2002) aponta como uma das funções da análise de dados, a descoberta do que está por trás do objeto de pesquisa e da sua manifestação. É preciso ultrapassar a barreira do que se vê e buscar compreender o que existe por detrás de um discurso e ou expressão.

As falas dos estudantes e docentes foram mantidas de forma integral. A transcrição buscou captar todos os detalhes e interjeições por entender que seu manifesto, tal qual ocorreu, carrega informações para além do texto propriamente dito. Representam uma identidade e sua própria corporeidade, traduzem de forma mais explícita aquilo que a pesquisa busca enquanto essência.

Os nomes dos estudantes, serão preservados e serão denominados nomes aleatórios a fim de garantir o anonimato das pessoas. As turmas de sala de aula serão designadas pelas letras “A” e “C”. A turma “A” tem trinta e duas pessoas matriculadas, durante as observações e segundo professores, em média frequentam vinte e cinco pessoas diariamente. Já a turma “C” possui trinta pessoas matriculadas com média diária de vinte e três pessoas. As turmas apresentam médias de idades distintas e foi possível perceber que este fator também propiciou algumas reflexões sobre como estes corpos percebem e se relacionam com o mundo.

Tabela 1 - Pessoas participantes nas turmas e média de idade

Turmas	Homens matriculados	Homens que frequentam	Mulheres matriculadas	Mulheres que frequentam	Média de idade
A	15	12	17	13	28
C	10	8	20	15	51

As diferenças de idade possibilitaram diversos entendimentos sobre a corporeidade destas pessoas e como elas lidam com a vida, a escola, as outras pessoas das turmas e a aprendizagem. É possível observar isso nos breves relatos de “Carla” de vinte anos (estudante da turma “A”) e “Moisés” de cinquenta e três anos (estudante da turma “C”) quando indagados sobre porque buscaram a turma de EJA para dar continuidade aos estudos, **Carla** diz: — *Procurei porque quero terminar meus estudos e conseguir um trabalho de verdade, porque viver de bico, só Jesus na causa. Já Moisés: — Eu quero ser exemplo para meus netos. Eles têm que ver no avô alguém que terminou os estudos e é um homem de bem. Pra eles poderem também ser.*

Ao observar Carla, foi possível identificar certa firmeza e determinação para permanecer e concluir o curso, porém também foi possível perceber um corpo cansado e indisposto para participar da aula. Havia, ainda, espaço para uma presença que não se contentava com a realidade vivida e sua obstinação vinha desta tentativa de mudar e construir um futuro diferente. Estas características se apresentam, ao mesmo tempo, são contraditórias e interconectadas ao que Morin (2002) denominaria como sujeito complexo. Esta complexidade existente em Carla é sua própria corporeidade agindo e sofrendo a ação do meio, ocorre em um corpo onde a idade e suas experiências de vida, e como tudo isto implica nos desejos para o futuro, são fatores que se retroalimentam e ajudam na construção de si.

Já Moisés, tem em sua fala outro tipo de motivação para estar em sala de aula. Seu corpo se apresenta como algo para dar sentido, sua presença em sala de aula busca significar para o outro algo que julga ser importante. Ao indagar sobre o que seria ser um homem de bem, diz **Moisés**: *“conseguir um emprego, sustentar a família e terminar os estudos”*. Estar em sala de aula é fazer parte da dinâmica social existente, não ser excluído socialmente e conseguir sobreviver. Tais aspectos se aproximam da escola reprodutora e excludente que ele, um dia, já abandonou.

Outros dois exemplos onde a idade proporciona um olhar diferenciado de cada pessoa está nas interações ocorridas com Terezinha de cinquenta e oito anos e Anderson de vinte e um anos de idade. **Terezinha**, ao ser perguntada sobre porque largou a escola anteriormente, relata:

— *Era um tempo difícil de viver. Eu vim do interior e aqui não tive muita oportunidade. Fiquei ajudando minha mãe na feira, não tinha pai. E nos dias que não tinha feira eu ainda cuidava da minha avó. Quando eu ia pra escola eu tinha medo das pessoas, de falar errado. Sabe, né? Povo do interior fala tudo errado.*

No caso de **Anderson**, o motivo de ter desistido de estudar teve outro fator:

— *O coroa ficava perturbando pra eu trabalhar, sabe? Mó paia isso. Eu não queria trabalhar e também tinha preguiça de estudar. Vinha pra escola só pra vim mesmo. Aí eu desisti. Mas aí eu tive que voltar né? Tenho duas crias pra sustentar.*

Os relatos acima e outros tantos colhidos nas entrevistas, serviram para a reflexão de que, mesmo sendo a corporeidade uma relação de cada pessoa com o mundo, está se expressando a partir de cada corpo. As turmas onde a média de idade é aproximada, as formas de experiência também seguiam no mesmo sentido. Inclusive pelo fato de estas experiências se darem em um mesmo espaço de tempo e contexto sociocultural. Quando se trata da motivação destas pessoas para

retornarem à escola, por exemplo, ao se fazer o recorte pela média de idade é possível observar semelhanças, como nos dados a seguir:

Tabela 2 - Fatores motivacionais para retorno a escola, Turma A

Fatores motivacionais para retorno a escola, Turma A	
Emprego	64%
Obrigado pela família	20%
Terminar o Ensino Médio	12%
Outros	4%

A maior parte da turma “A” retornou à escola por entender que a conclusão do ensino médio possibilitará uma oportunidade melhor no mundo do trabalho. Possuem consciência disso e estão dispostos a cumprirem esta etapa de ensino de qualquer maneira, mesmo que estejam cansados de uma rotina diurna de trabalho.

As outras duas partes da turma, embora haja motivação distinta à busca de uma melhoria de vida por meio de um “bom” emprego, indiretamente também estão sujeitadas ao mesmo ponto de vista. Nas entrevistas coletivas, realizadas oralmente, quando perguntadas sobre esta motivação e o que elas entendiam sobre tais, foi possível obter respostas como as de **Ana**:

— *Eu tô aqui porque minha mãe quer que eu termine os estudos. Ela não diz, mas é pra poder eu conseguir um emprego. Hoje eu sou sustentada por ela e meu padrasto e ela quer mesmo é se livrar de mim.*

Já **Marta** disse que:

— *Terminar os estudos é o que me motiva a vim. Não sei se vou arrumar um emprego, nem quero agora, mas eu sei que quando eu terminar as coisas podem melhorar pra mim.*

Ao analisar a mesma pergunta na turma “C” o que se nota é uma outra relação com a sala de aula. Suas motivações estão mais vinculadas a uma realização pessoal do que propriamente a perspectiva de modificarem seus futuros.

É possível olhar na tabela mais abaixo que praticamente a totalidade da turma pensa em concluir o ensino médio para ser o exemplo de seus familiares. Neste sentido, a busca pela aprendizagem está mais próxima de uma preocupação com o presente, com o cotidiano destas pessoas que um desejo de conseguir algo no futuro. Isto gera uma retroalimentação da presença em sala, pois a cada nova descoberta, cada nova aprendizagem, há uma satisfação de voltar para casa e mostrar aos familiares o próprio desenvolvimento.

Tabela 3 - Fatores motivacionais para retorno a escola, Turma C

Fatores motivacionais para retorno a escola, Turma C	
Ser exemplo para família	90%
Melhorar a renda	4%
Terminar o Ensino Médio	5%
Outros	2%

Ser um exemplo para seus familiares indica uma preocupação muito mais afetuosa do que propriamente estar em busca de um emprego. Implica em busca de superação das limitações para ampliar a rede de afeto com outras pessoas, no caso em questão, os familiares. Mesmo que esta relação de afeto não seja a encontrada em sala, o princípio motivacional está ligado a busca desta construção de afeto, proporcionando estímulos para um tipo de relação com a aprendizagem. Ao ser reconhecida pelas netas, Terezinha, estimula-se a, no dia seguinte, se fazer presente e encontrar sentido e bem-estar dentro de sala.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

O corpo da aluna Terezinha, mesmo que sofrendo com todas as violências do antes e do agora em relação a escola, encontra espaço confortável para estar e se expressar na busca de algo que é mais amplo que o aprender. Este corpo se faz presente no espaço escolar para poder ultrapassar barreiras que lhes foram impostas durante a vida e poder, por meio de sua corporeidade, influenciar, positivamente, pessoas que ama. Isto não encerra as outras questões que permeiam o ambiente escolar, a EJA e suas dificuldades para aprender, mas a mantém firme, resistindo e ocupando um espaço que anteriormente acreditava não ser o dela.

Há diferença entre as duas turmas quando o assunto é o motivo para retornarem à sala de aula, mas também há esta diferença nos motivos para o abandono. Juliana, de dezenove anos, relata que sua desistência ocorreu devido a uma gravidez inesperada e que só pode retornar para a escola “quando o bebê completou dois anos e podia deixar com a minha mãe”. Para a turma “A”, os principais motivos para deixarem a escola estão relacionados a situações familiares ou falta de interesse. Para a turma “B”, os principais motivos para deixarem a escola estão relacionados a situações familiares ou falta de interesse, como é possível ver na tabela a seguir:

Tabela 4 - Fatores motivacionais para abandono a escola, Turma A

Fatores motivacionais para abandono a escola, Turma A	
Falta de interessa	60%
Situações familiares	30%
Gravidez	27%
Outros	3%

A falta de interesse alegada pelas pessoas participantes da turma, possui proximidade com um olhar para a escola como algo sem atratividade. O relato de **Patrick** confirma isso quando comenta: — *a aula era chata e o professor só copiava na lousa. Eu nunca aprendia nada, só copiava. Só copiava e ainda tinha que ser rápido.* As aulas, geralmente convencionais, já não bastavam para corpos que desejavam mais que copiar informações do quadro. Estas pessoas precisavam utilizar muito mais que apenas o olhar, o ouvir e o escrever. Mesmo que não tenham consciência disto, mas são pessoas influenciadas por um tempo de vida em que as modificações acontecem em velocidades maiores.

Ao se deparar como o mesmo tipo de questionamento a turma “C” apontou situações distintas, na qual a busca pelo emprego se apresenta como principal fator. **Domingos** relatou que em sua época, estudar era para poucos e o trabalho chegava à vida das pessoas mais precocemente: *“minha vida toda foi trabalho. Novinho e já trabalhava ajudando meu pai, ele vendia um monte de coisas de porta em porta. Ele já me levava e dizia que a melhor escola da vida era o trabalho”*.

A conotação de que a escola não tinha muita importância depois de um determinado tempo, parece ser algo comum para a maioria dos participantes desta turma. Durante as entrevistas coletivas, foi identificado que o trabalho era o principal motivo do abandono e que servir o exército, trabalhar ajudando o pai ou sendo *office-boy*² para os homens. E ser trabalhadora do lar ou cuidadora de idosos e crianças eram as profissões que tinham maior adesão dos participantes desta turma, respectivamente.

Empregos que naturalmente os manteriam às margens da sociedade, servindo para realização dos trabalhos braçais e com remunerações baixas. Assim, estes corpos eram adornados na direção de uma função social de classe na qual a exclusão e submissão obediente passam a fazer parte da rotina. Suas corporeidades, para se adaptarem à vida, se constroem na posição de inferioridade diante de outras pessoas as quais julgam serem, como mencionou a aluna **Fátima**: *“melhores, mais inteligentes e mais ricas. Por isso mandam na gente. Manda quem pode e obedece quem precisa sobreviver”*.

Ainda que por motivos distintos, tanto a turma “A” quanto a “C”, possuem algo em comum, a escola não se apresentou atrativa e nem capaz de representar um ambiente acolhedor. Em ambos os casos as turmas mencionaram, por diversas vezes, a escola como um espaço tedioso e com práticas de ensino que envolviam a repetição para assimilação de conteúdo. As exaustivas cópias da lousa, os diversos exercícios para fixar conteúdo, convidavam estes corpos a algo que tinha pouco sentido como retrata **Domingos** da turma “C”:

Eu ia trabalhar com meu pai e ia com gosto. Lá pelo menos eu aprendia algo. Na escola eu tinha que dizer o que era uma raiz quadrada, mas ninguém me ensinou isso. Só sabia que tinha que aprender a tirar de cabeça o resultado. Eu me sentia burro pra matemática.

As práticas de ensino que as duas turmas experienciaram são caracterizadas por uma escola tradicional e reprodutora onde o objetivo é o despejar de informações e depois praticar a memorização destas para se saírem bem nas provas. Se caracteriza pelo professor absoluto, detentor do conhecimento e a este não se pode indagar. Uma sala de aula onde corpos permanecem sentados e em silêncio, cabendo a estes apenas ver, ouvir e escrever o que indica o professor. Este tipo de escola, bancária segundo FREIRE (1987) se caracteriza pelo impedimento da participação do corpo no processo de aprendizagem. Também se liga a ideia da dualidade do ser humano proposta por DESCARTES (1641) onde corpo e mente estão separados e cabe à mente o controle e a execução da existência humana, enquanto o corpo é apenas seu suporte.

² Termo utilizado para designar função similar à de Jovem Aprendiz na atualidade.

O motivo para retornarem à sala de aula também tem uma semelhança, embora por caminhos diferentes. A busca por um bom emprego ou pela satisfação de ser exemplo para a família, reserva a estas pessoas uma tentativa de transgredir a realidade imposta. Por um lado, na turma “A” a transgressão vem a partir da conquista de um emprego ou emprego melhor e, com isso mudar sua realidade, sair do local imposto socialmente e ascender na vida. Já para a turma “C” a transgressão não se trata exatamente para si, mas para que seus familiares tenham forças e batalhem por condições melhores. Mesmo que paradoxal, estes corpos assimilaram, ao longo da vida e de suas experiências, a perspectiva do aceitar e se submeter às ordens impostas socialmente. No entanto, ainda enxergam na escola, neste retornar, um ponto de partida para mudarem esta condição e poderem existir enquanto pessoas que possuem o direito de construir sua realidade a partir do que desejam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apresentou um significativo resultado diante do que se intentou, a análise do papel e da importância do corpo e suas relações corporais no processo de aprendizagem de estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesta foi possível refletir sobre este processo, como ele ocorre e de que maneira interfere no cotidiano dos alunos e alunas.

Também se entende que esta pesquisa proporcionou um estudo histórico do corpo e da corporeidade relacionado a educação que servirá como insumo documental para que outras pessoas possam vir a ter acesso e ampliar a reflexão sobre este tema. Acesso este tão necessário em ambientes acadêmicos, mas também para as equipes docentes que lidam com a EJA no cotidiano.

Por parte de alunas e alunos este estudo conseguiu apresentar o quanto há de “diverso” nestes corpos, em suas identidades e como elas operam de formas distintas em sala de aula. Afirma-se isso com base nas falas e participações das personas que participaram da pesquisa. Foi possível observar suas contradições, motivações, suas histórias de vida e perspectiva de futuro, entre outros. Tais fatos demonstraram dois aspectos importantes: primeiramente, a escola frequentada por estas pessoas permanece, em sua grande parte, a repetir a escola que as mesmas tiveram no passado e a abandonaram; segundo nenhum aluno ou aluna deseja ou pensa em desistir do curso, mesmo com as dificuldades enfrentadas.

Paradoxalmente, a Escola repetidora e segregadora de metodologia tradicional também é a ponte que estes alunos buscam para um novo eu. Não seria possível compreender esta contradição senão fosse pela investigação das motivações, pelo sentimento de estar em sala representa enquanto perspectiva de vida.

Os dados e relatos obtidos apontam para uma educação precária e com fortes indícios de uma concepção reprodutora de ensino. Os corpos ali presentes, na maior parte do tempo, continuam sofrendo suas interdições, continuam sendo negados, invisibilizados. Suas experiências e histórias de vida pouco interferem diretamente no pensar e na prática pedagógica de professores e professoras. Mesmo concluindo o ensino médio, tais corpos não foram convidados a um reencontrar consigo, a um refletir sobre quem são e para onde podem caminhar. O diploma a ser conquistado, pouco poderá construir uma nova trajetória de vida já que a educação recebida implica na repetição do que já está posto a estas pessoas. No entanto, estarem presentes e concluírem o ensino médio já representa uma forma de resistir e permanecer na busca

de sua existência. Pois, se trata de corpos que ultrapassaram mais uma etapa da vida e dela conseguirão levar algum proveito.

Por fim, os corpos adultos que chegam às salas de aula já trazem consigo sua própria corporeidade. A escola deve ser o local onde a realização da reflexão crítica ocorra, do olhar para dentro de si e da autopercepção. Das descobertas e das construções a partir destas. Alunos e alunas de EJA precisam encontrar na escola um ambiente propício para a reconstrução de suas corporeidades, não apenas para conseguir um novo emprego ou para ser reconhecido em casa pela conquista de um diploma. Ressalta-se que estes fatores são valiosos e potentes, contribuem na disputa das microfísicas dos poderes que se estabelecem no cotidiano, todavia não designam completude.

6.REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. B. (org.). **A violência na Sociedade contemporânea**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

ARANHA, M. L. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARROZZA, G. e ALVES, W. (org). **Os Sentidos da Corporeidade: a inscrição simbólica do corpo no discurso contemporâneo**. Editora Appris, 2020.

FERREIRA, L. O. F. **O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 187. 2013.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LUDKE, M., & MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. (1999). **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1945).

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓBREGA, T. P.. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 599–615, maio 2005.

ROUSSEAU, J-J. **O Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAINDA, J. R. **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. In: Oliveira, V. M, FILGUEIRA, A. L. de S., FERREIRA E SILVA, L. M. (org.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. cap.11. p. 263-275.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.