

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosa Malena Carvalho

### RESUMO

Produzindo diferentes sentidos para as experiências corporais na escolarização, problematizo as noções hegemônicas na Educação Física (fruto de ideário linear e cartesiano que hierarquiza os seres humanos, de acordo com a etnia, o gênero, a opção sexual, o tônus muscular, etc) e dialogo com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afirmado, assim, práticas pedagógicas que colaborem para a ressignificação dos elementos curriculares, a valorização das experiências de cada um e novas formas societárias. Neste movimento, compartilho processo desenvolvido na EJA da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Experiências. Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

Producing different meanings to the body experiences in education, question the notions hegemonic in Physical Education (the result of ideas linear and Cartesian that rank and humans, according to ethnicity, gender, sexual option, muscle tone, etc.) and dialogue with the Adults and Youth Education. Saying, well, teaching practices that collaborate for the transformation of curricular elements, the recovery the experiences of each and new social forms. In this movement, share process developed in adult and youth education public network of the city of Rio de Janeiro.

Key words: Fitness School. Experiences. Adult and Youth Education.

### RESUMEN

Produciendo distintos sentidos para las experiencias corporales en la escolarización, planteo el problema de las nociones hegemónicas en la Educación Física (fruto de ideario lineal y cartesiano que jerarquiza los seres humanos, de acuerdo con la etnia, el género, etc) y dialogo con la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Afirmado, así, prácticas pedagógicas que colaboren con la transformación de los elementos curriculares, la valorización de las experiencias y nuevas formas societarias. En este iniciativa, comparto el proceso desarrollado en la EJA de la Red Pública Municipal de Río de Janeiro.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Experiencias. Educación de Jóvenes y Adultos.

## ROMPENDO COM A CRIAÇÃO DE “PINÓQUIOS ÀS AVESSAS”<sup>1</sup>

Alguns autores – como Carmen Soares, Flávio Pereira e o Coletivo de Autores – indicam que as organizações das instituições escolares possuem três grandes formas de relacionar corpo e movimento no processo ensino-aprendizagem: 1- negação do corpo e do movimento neste processo: o corpo passivo, disciplinado, obediente, traça o perfil ideal de aluno e de processo educacional; 2- a visão funcionalista (propedêutica) de educação: aqui, a função aceitável de movimento contém a idéia de *prontidão*, principalmente no processo de alfabetização e, em espaços e momentos próprios, como a aula de Educação Física, o recreio, o pátio e a quadra; 3- a educação motora para o esporte: neste sentido, movimento quase é sinônimo de esporte. Esta visão esportivizada (principalmente a partir da década de 60) contém a idéia dos movimentos, gestos, padrões esportivos como modelo para orientar as aulas de Educação Física.

Com estas formas predominando sobre a relação entre corpo, movimento e processo ensino-aprendizagem, fica fácil entender por que Alves<sup>2</sup> nos fala de um *Pinóquio às avessas*: a criança tenta manter e explorar plenamente a sua corporeidade, mas, a escola, a sociedade de uma maneira geral, percorrem o caminho de educá-la como um “boneco de pau” - negando seu corpo, desprovendo-a de movimentos e de criatividade.

O que trazem para a escola os que são “comumente” excluídos e negados socialmente? Têm algo a nos ensinar camponeses, negros, operários, “bóias-frias”, favelados e todos os grupos que fazem parte da camada econômica-política-cultural-socialmente não hegemônica? Quais as marcas gravadas em seus corpos? De que forma a escola lê estas marcas?

Pensando sobre estas perguntas, contextualizamos que a concepção sobre corpo, predominante ainda hoje, está baseada na percepção idealizada pela organização social que começou a estabelecer-se no início do século XVIII, principalmente na Europa, quando procurou consolidar um “novo homem”. Neste início do sistema capitalista, para estabelecer uma nova ordem econômica, social e política, a nova classe social em ascensão (burguesia) colocou o ser humano no centro deste processo, passando a explicá-lo e defini-lo em seus limites biológicos. Esta abordagem produz um conjunto de teorias que justificam as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas e, como tal, “desigualdades naturais”, justificando, assim, a igualdade puramente formal do capitalismo.

Pensa-se e aceita-se, então, o ser humano como predominantemente biológico – o que é interessante ao sistema que se instaura, pois o corpo individual passa a ser entendido enquanto *peça* menor da engrenagem industrial capitalista. Como objeto, instrumento desta produção, deverá ser controlado para ser útil ao capital. Aos poucos, esta nova forma de constituição social vai sendo construída, organizada, racionalizada pelas normas científicas - não mais embasada e justificada pelas leis divinas (como na organização social anterior - o feudalismo). Neste sentido, propaga-se que cabe a cada um, por mérito próprio, competência pessoal, esforço individual, alcançar a melhor posição nesta nova composição social.

---

<sup>1</sup> Baseado na idéia de Alves. In ALVES, Rubem. Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, Verus Editora, 2005.

<sup>2</sup> Ibidem.

Algumas situações dizem o quanto esta *ideologia das aptidões naturais*<sup>3</sup> ainda tem força e está presente na escola: muitos adolescentes têm *vergonha* de expressarem-se corporalmente por não dominarem movimentos e gestos “esperados”, “aceitáveis”, “bem vistos”; muitas meninas acham-se *naturalmente inferiores* aos meninos, por não apresentarem o mesmo nível de habilidade motora; os que possuem alguma deficiência física acham *normal* não serem incluídos nas aulas em que são exigidos movimentos corporais; etc.

Mais recentemente, pesquisadores como Maturana e Varela<sup>4</sup>, auxiliam a entender o quanto, socialmente, aprendemos a explicar o corpo exclusivamente através da anatomia e da fisiologia, independente do contexto em que se viva e, muitas vezes, em oposição ao que se pensa e sente. Ao falar em “autopoiese”, estes autores percorrem a perspectiva de conceituar de uma outra maneira o que entendemos por biológico. Na pesquisa que empreendem, relacionam a estrutura molecular, anatômica, fisiológica - antes vistas isoladamente, apenas do ponto de vista de sua constituição e gênese material - como uma rede de relações, possível de ser interpretada. Esta característica autopoietica convida a pensar o quanto nosso corpo é múltiplo – pela auto-organização, pelas potências, virtualidades e limites, o que inclui o diálogo, as adaptações, as mudanças, os devires...

Neste artigo, considero *devir* na perspectiva de Deleuze<sup>5</sup>, que o associa com a ordem da aliança, dizendo que *devir* é um rizoma - ou seja, traz a idéia de nossas múltiplas possibilidades de ser/existir, em constantes agenciamentos, diferenciando-o do sentido da ‘evolução’. As multiplicidades não param de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras - não é de se espantar, pois que

(...) o *devir* e a multiplicidade são uma só e mesma coisa. Uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação ou de compreensão. Ela se define pelo número de suas dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensão alguma *sem mudar de natureza*. (ob. cit, p. 33).

O caminho percorrido não está sendo o de buscar ‘explicar’ como pode vir a ser, mas, a partir do que existe (e não é valorizado, previsto, prescrito), perceber e potencializar diferentes formas de existência, mas que são negadas, excluídas e silenciadas, por encaminharem sentidos diferentes da ordem instituída... Neste processo a *corporeidade* pode se inscrever como acontecimento do corpo, com a qual se experimenta o mundo, a vida, como um exercício de liberdade jamais explicado.

Invenção e desencadeamento de devires.... Mas, a escolarização, de uma maneira geral, e a formação de professores, em particular, têm propiciado este processo? O que priorizamos? Consideramos as experiências dos alunos? Como professores, aprendemos a valorizar nossas experiências cotidianas?

<sup>3</sup> Segundo Chauí (CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995), justificando a competição e concorrência entre os indivíduos, Spencer (filósofo) aplicou a teoria biológica de Darwin à sociedade, onde os mais “aptos” são *naturalmente* superiores aos outros.

<sup>4</sup> ROMESIN, Humberto Maturana e Garcia, Francisco Varela. De máquinas e seres vivos – autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>5</sup> DELEUZE, Gilles & Guattari, Félix. Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

Talvez, muitos de nós sejam quase um

(...) sujeito incapaz de experiência, aquele a quem nada acontece, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.<sup>6</sup>

Aproximando experiência e corpo, começamos a percebê-lo como uma produção histórico-cultural, relacionado com o ponto de vista da história e das relações sociais. Desdobrando estas idéias, passamos a perceber o quanto, de acordo com o contexto, existem diferentes maneiras de conhecer e reconhecer o corpo, inseridas nas relações e sentidos sociais. O que significa falar em *corporeidades*. Assmann<sup>7</sup> entende que a corporeidade

(...) pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente) (...) constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. (Ob. cit., p. 150).

O que vai ao encontro de Freitas<sup>8</sup>, quando esta diz que o corpo humano, como corporeidade

(...) se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos. (Ob. cit., p. 53).

Relembrando nossas experiências e corporeidades reveladas nos ambientes escolares, incluindo na formação de professores, percebemos a predominância da oscilação entre dois pólos: por um lado, a negação do corpo e do movimento, ficando sobre a responsabilidade exclusiva do profissional da Educação Física a “educação do físico”, em locais e horários apropriados e, por outro lado, considera-se importante para um determinado conteúdo do processo ensino-aprendizagem das outras áreas do conhecimento (“racionalis”; “lógicas”), “extravasando” as tensões diárias, “canalizando” energia para a leitura e a escrita.

Concepções fragmentadas e que repercutem na forma como o discente aprende a ser docente: negar o corpo e o movimento como parte integrante das aulas, reforçando a idéia comum do quanto o movimento corporal *atrapalha* o trabalho desenvolvido pela

<sup>6</sup> LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 163

<sup>7</sup> ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>8</sup> FREITAS, Giovanina. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

escola, não estabelecendo relações com os demais saberes socialmente construídos e as múltiplas possibilidades de movimento.

A não ser que esteja na formação em Educação Física.... Pois a este cabe a tarefa de 'educar o físico', principalmente através de gestos e movimentos esperados, padronizados.

Desejando romper com estas idéias, busco contribuir para aprofundar e ampliar o conceito sobre corpo. Para isso, considero importante ultrapassar as bordas dos sentidos biológicos e potencializar a compreensão sob o ponto de vista da história, das relações sociais, políticas e econômicas. Ao fazer isto, assumo o conceito de *corporeidade*.

## O CORPO VIVIDO E COMPARTILHADO NA EJA

Neste movimento de problematizar as indagações sugeridas pela corporeidades hoje valorizadas e hegemônicas e, ao mesmo tempo, auxiliar a desnudar, tornar visível, o encaminhamento de outras possibilidades, consideramos verdadeiras *pistas* as análises de Walter Benjamin<sup>9</sup> e Larrosa<sup>10</sup> sobre as experiências vividas e as trocas que estas possibilitam.

Mas, o que podemos considerar 'experiência' em uma sociedade que ensina o afastamento das pessoas e das coisas? A ficarmos anestesiados (vide o número enorme de drogarias...)?

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.<sup>11</sup>

Ao observarmos os intervalos entre aulas, os momentos de entrada e saída, as festas organizadas na e/ou pela escola, percebemos o quanto as experiências são compartilhadas dentro da escola.. Muito provavelmente encontraremos formas consensuais de brincadeiras, comentários sobre acontecimento no bairro, gírias específicas do local, formas de andar e vestir, imitação de algum morador conhecido por muitos e desconhecido pela escola.

<sup>9</sup> BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política* (vol. 1). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>10</sup> Ob. cit.

<sup>11</sup> Larrosa, ob cit, p. 161.

Linhares<sup>12</sup> sinaliza que a possibilidade de estabelecer relações e ressignificações entre os conteúdos abordados pela escola e o conhecimento do cotidiano é *distorcida* pela instituição escolar na medida que a mesma valoriza o saber como “decoreba”, como “memorismo”. Distorção que aparece de inúmeras maneiras, inclusive quando desconsideramos, não resgatamos a história que o conhecimento possui: sua trajetória para estar como hoje se apresenta; seus erros e acertos; as relações com a natureza e as relações socialmente produzidas, etc. É o que Luckesi<sup>13</sup> chama de *senso comum pedagógico* – ou seja, uma reflexão acrítica e reproduzida sobre o significado e a tessitura de conhecimento.

Querendo superar estas posturas ditas *distorcidas* - ainda tão presentes no interior da escola - traz a necessidade de repensar algumas das idéias sobre o corpo, como por exemplo: a imobilidade e o silêncio como postura ideal de aluno no processo ensino-aprendizagem; a ênfase na exigência dos movimentos específicos das modalidades esportivas, através da educação física, objetivando o máximo rendimento atlético. Significa, também, questionarmos os conhecimentos selecionados e privilegiados em nossos planejamentos; as maneiras como os associamos às experiências da vida cotidiana e sua relação com o conhecimento científico; as formas como as linguagens corporais são percebidas e valorizadas.

O que vai ao encontro de novos movimentos pedagógicos e sociais e, da necessidade de ampliar as formas de ser e existir, de reescrever os discursos, os encaminhamentos, os projetos educacionais, a nossa percepção de convivência, a maneira de olharmos e estarmos com os outros; de entrelaçar sentidos coletivos, comuns, partilhados, gerais, tradicionais (por ‘marcarem’ uma história comum) com os sentidos tecidos por cada indivíduo, de forma particular, singular. Tudo isso faz pensar nas inúmeras experiências que jovens e adultos têm a compartilhar no processo de escolarização.

Nossa Constituição, através do artigo 205, estabelece que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família...” e, no artigo 208, que o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, sendo sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Mas, o que significa garantir o direito à educação? Sendo jovem e adulto, considerá-lo uma obrigação imposta pela lei, pois o ‘tempo de aprender passou’? Como fica o direito ao lúdico, ao lazer, à expressão livre e criadora, à curiosidade, ao desejo de aprender?

Ao dialogar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2000, e destacamos as três funções principais que aponta: *reparadora, equalizadora e qualificadora* – esta sendo apontada como o sentido principal, superando o caráter compensatório na EJA e, convidando a pensar na educação permanente e na criação de uma sociedade solidária e heterogênea.

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver

<sup>12</sup> LINHARES, Célia. A Escola e seus profissionais – tradições e contradições. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

<sup>13</sup> LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.<sup>14</sup>

O que significa a possibilidade de viabilizar o acesso e permanência à educação, independente da idade – materializando, assim, propostas curriculares incluídas, com diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços. Com oportunidades ligadas ao lazer, à expressão livre e criadora, à curiosidade, à vontade de aprender.

O movimento e a expressão corporal pode potencializar o contexto heterogêneo e complexo da EJA, no qual as práticas corporais, lúdicas e de lazer, como linguagem e patrimônio sócio-cultural, inserem-se em um conjunto de múltiplas *oportunidades educativas*. Com este sentido, os processos educacionais fazem parte de políticas de educação facilitadoras de propostas curriculares potencializadoras dos saberes dos cotidianos como integrantes da socialização e aprendizagens dos diversos alunos.

O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. (MEC. Educação Física. Vol 3, p. 194)

Dentro deste quadro, em vários cotidianos escolares, existem experiências que consideram o corpo em movimento como possibilidade de beleza, criação, desejo e parte do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela instituição escolar, questionando o ideal de aluno ser aquele que não fala, não sai do lugar que lhe foi designado como seu. As práticas pedagógicas, portanto, podem ser pensadas como espaços de potência, de interação e produção de sentidos diferentes da ‘pedagogia do desastre’, do ‘dever ser’, assim definida por Lins<sup>15</sup>:

A pedagogia do desastre: falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia. (Ob. cit., p. 1236)

No ano de 2008, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizou *projeto piloto* com o elemento curricular Educação Física. Por que projeto piloto? Porque o objetivo foi

<sup>14</sup> SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 43.

<sup>15</sup> LINS, Daniel. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. In EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação – Dossiê Deleuze e a Educação. Vol. 26, n. 93, Campinas: CEDES, set/dez 2005, p. 1129-1256.

incluir um elemento curricular, que discutisse suas finalidades específicas, mas no conjunto da proposta pedagógica da unidade escolar e, considerando as especificidades da EJA. Dentre os vários fatores que justificaram o surgimento deste projeto, a Coordenação central do PEJA destacou: o fato das diretrizes que orientam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário nacional, enfatizarem a necessidade de ampliar o que é oferecido ao alunado de EJA, através de *múltiplas oportunidades educativas*; o desejo, manifestado pelos alunos do PEJA, durante o *I Encontro de Alunos*, pela prática das atividades físicas e esportivas e; a *progressiva extensão* do que é oferecido nas unidades escolares.

Potencializando o processo e o diálogo, após autorização pela Secretária Municipal de Educação no final de 2007, este projeto de estudo e implementação foi compartilhado com as Coordenadoras Regionais de Educação (CREs), as quais foram convidadas a aderirem ao projeto, ainda no final de 2007, sendo solicitado que indicassem a escola na qual o projeto teria início. Em dezembro de 2007 e fevereiro de 2008 foram realizadas reuniões com a equipe diretora das Unidades Escolares indicadas pelas CREs, junto com a equipe diretora do CREJA (Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos), sentindo o nível de acolhimento do projeto piloto e orientando-as para que, junto com a CRE, indicassem profissionais em consonância com o perfil desejado aos professores que atuam no PEJA.

Todas as dez CREs e o CREJA aderiram ao projeto piloto e, os professores indicados foram convidados a uma primeira reunião no final de fevereiro para começarmos a conversar sobre a condução do processo. Inicialmente, teríamos como referências: as Diretrizes Nacionais para a EJA, a MultiEducação, os PCNs, o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar e o contexto atual do elemento curricular em questão (o qual não prioriza a performance desportiva, mas a ampliação das possibilidades corporais).

Como se tratou de projeto piloto, a orientação foi para que os professores atuassem em três noites: 6<sup>a</sup> feira com PEJA II (corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental), 5<sup>a</sup> feira em centro de estudos e outro dia (combinando com a escola) com PEJA I (corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental). As Unidades Escolares indicadas pelas Coordenadorias receberam, logo no início, uma “Carta Compromisso” e uma “Carta aos Alunos”, com objetivo de que cada comunidade escolar entendesse as características do Projeto; que este Projeto teria data de início e término (março à dezembro de 2008); que os desdobramentos dependeriam do que ocorresse ao longo do ano e; por que (em algumas unidades) nem todos os alunos seriam atendidos ao mesmo tempo, em função do número de turmas (a prioridade no atendimento seriam as turmas do bloco 2 – ou seja, as que finalizariam o processo).

Das hipóteses iniciais para o trabalho, destacamos que havia certa preocupação com os alunos mais idosos (em sua condição de saúde e desejo pela aula) e a “certeza” de grande adesão dos alunos mais jovens. Porém, logo no início, percebemos que muitos jovens queriam apenas algumas práticas corporais (jogos competitivos e esportivos, principalmente o futebol) e, que os mais velhos precisariam de algum tempo para identificar que as atividades seriam adequadas às suas condições e desejos e, ganharem confiança em seus respectivos Professores. Inicialmente, portanto, houve muito trabalho de conquista, por parte dos Professores.

Diretamente com as turmas, atuaram treze Professores (oito homens e cinco mulheres), com idade entre 31 e 57 anos, possuindo, em média, cinco anos de exercício na rede pública municipal do Rio de Janeiro e, graduados, em média, há 10 anos - sendo uma Mestre e sete Especialistas.

Das 124 Unidades Escolares com PEJA, na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, estiveram envolvidas 12 com este projeto (representado todas as CREs e o CREJA), o que representa cerca de 10 % das Unidades Escolares. Todas tiveram acompanhamento, através de visitas e, os seus Professores, encontros mensais, com a Coordenação Geral dos Projetos (professoras pertencentes à equipe central do PEJA, na época: Rosa Malena Carvalho e Mauriceia Costa).

No segundo semestre letivo de 2008, a Direção de cada Unidade Escolar, junto com o representante da DED (Divisão de Educação) de sua Coordenadoria, foram ouvidos no Departamento de Educação de Jovens e Adultos, através de *consultoria*, com objetivo de avaliar o andamento do Projeto Piloto e, também, integrar os três níveis de gestão (local, intermediário e central). Destas consultorias sobressaiu:

- Compromisso e envolvimento dos Professores e Equipe Diretora;
- A competência e acolhimento dos alunos, pelos diversos profissionais das Unidades Escolares, para atingir àqueles que questionavam a necessidade deste componente curricular (principalmente os mais velhos);
- O crescente desejo de todos os alunos em participar;
- A visibilidade no aumento da auto-estima, perda da timidez e fortalecimento na socialização entre os alunos;
- A busca e o fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- A sensível queda da evasão, em algumas Unidades Escolares, nos dias em que o projeto acontecia;
- Os Centros de Estudos Regionais (com os/as Professores/as de Linguagens Artísticas, Línguas Estrangeiras e Educação Física) propiciou maior aproximação dos professores com o Programa; o envolvimento e acolhida das Coordenadorias com as singularidades destas áreas; o compartilhamento e afirmação destes componentes curriculares no Programa;
- A solicitação das outras Unidades Escolares por este componente curricular;
- A necessidade no aprofundamento das diversas atividades em relação aos idosos (compreendendo melhor como aprendem e o que necessitam);
- A sugestão de um Projeto Piloto com Línguas Estrangeiras para os alunos do PEJA I.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas reuniões mensais, foram realizados: planejamento da área; organização para participação e avaliação dos encontros nos Conselhos de Classe e outras atividades das unidades escolares (com objetivo de entender o trabalho desenvolvido em cada Unidade e, ao mesmo tempo, compartilhar o planejado para a Educação Física); discutindo e elaborando, no coletivo, possibilidades para as dificuldades encontradas, assim como sugerindo alternativas e experiências bem sucedidas.

A avaliação do Projeto Piloto ocorreu ao longo do processo, através das reuniões mensais com os/as Professores/as; das visitas às Unidades Escolares; da consultoria com a equipe diretora de cada Unidade Escolar; da participação nos encontros de PO (Professor Orientador) e CP (Coordenador Pedagógico); da escuta dos representantes das DEDs nos encontros destas com o nível central; da presença em alguns encontros

regionais e entrega do relatório final de cada Unidade Escolar (com depoimentos de alunos e professores, assim como fotos de aulas e atividades desenvolvidas ao longo do ano).

Levando em conta todo o desenvolvimento do trabalho realizado, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ destacou:

- Pleno êxito da condução do Projeto;
- Importância do trabalho coletivo – os Projetos foram acolhidos por toda a equipe da Unidade Escolar. O diálogo permanente, através da equipe diretora e da professora orientadora, possibilitou o envolvimento deste componente curricular com todos os sujeitos, tempos e espaços de cada Unidade Escolar;
- Pelo exposto acima, em algumas unidades, este movimento promoveu a ressignificação do trabalho na unidade escolar (e não apenas do componente curricular envolvido com o projeto piloto);
- Problemática do conhecimento prévio do que esta área pode realizar nas escolas: em função do predomínio, ainda presente em nossa sociedade, da hierarquização, fragmentação e linearidade do que consideramos conhecimento. O que afirma a educação permanente e, de que jovens e adultos somos todos nós;
- Os Centros de Estudos Regionais: dinamizados pelas Coordenadorias, reunindo os Professores de Educação Física, Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras, possibilitou aproximar mais estes profissionais do cotidiano do PEJA (na medida em que a grande maioria está apenas um dia na Unidade Escolar (com PEJA II) e tem regime de trabalho através da dupla regência) e, também, potencializar os centros de estudos como espaço de troca e formação permanente;
- Os indicativos do PEJA (perfil do professor; trabalho coletivo; ampliação do universo cultural do aluno; educação como direito; EJA como modalidade da Educação Básica) foram fundamentais para o desenvolvimento dos Projetos Pilotos e devem ser atentamente observados.

Considerando todo o processo desenvolvido, foi sugerido para o ano acadêmico de 2009:

- Caracterizar como implementada a Educação Física juntos às turmas do PEJA I e II nas Unidades Escolares em que o Projeto Piloto foi desenvolvido em 2008;
- Os Professores destes componentes curriculares, que atuaram com os Projetos Pilotos nestas unidades escolares, poderão levar matrícula para o PEJA (e não mais atura com dupla regência – ou seja, hora extra);
- Promover gradativa ampliação da oferta deste elemento curricular, através de estudo e acompanhamento para as demais Unidades Escolares com o PEJA;
- Possibilitar que esta ampliação seja nos moldes do Projeto Piloto desenvolvido em 2008;
- Os Professores Regentes das turmas de PEJA I deverão acompanhar seus alunos, sempre que estes estiverem presentes nas aulas de Educação Física;

- Sugerimos que seja realizado “estudo e implantação do componente curricular Educação Física nas turmas de PEJA I e II” de no mínimo em 10 (dez) e no máximo em 20 (vinte) Unidades Escolares a cada ano letivo, até que seja atendida a totalidade das Unidades Escolares com PEJA;
- Os/As Professores/as que fizerem parte da implantação nas novas unidades escolares terão acompanhamento direto do Nível Central, através de encontros mensais (de participação obrigatória) e visitas às Unidades Escolares;
- No ano de implementação, os Professores destes componentes curriculares farão jus a uma Dupla Regência (DR) e, permanecendo no Programa, poderão levar sua matrícula para o PEJA;
- A permanência do Professor no Programa, após a implementação, estará relacionada a avaliação do seu desempenho (realizada em parceria, pelo nível central, coordenação e escola);
- Todo Professor que entrar no PEJA, para atuar nos componentes curriculares Educação Física (com turmas do PEJA I e II), ao longo do processo ou após expansão destes componentes para todas as Unidades Escolares do Programa, deverão, em caráter obrigatório, participar de formação inicial, junto à equipe central do PEJA;
- No processo de expansão para todas as Unidades Escolares do PEJA, cada Unidade Escolar fará jus a 01 (um) Professor de Educação Física para atuar nos moldes do Projeto Piloto. A indicação de mais de um Professor deste componente curricular, para a mesma unidade escolar, deverá ser avaliada pela CRE, junto com o DGRH e o E-DGED-EJA;
- Quanto à carga horária, ao longo do processo de expansão, a atuação dos Professores continuará com o indicativo de 2008: três noites, sendo 6<sup>a</sup> feira com PEJA II, 5<sup>a</sup> feira em centro de estudos e outro dia (combinando com a escola) com PEJA I. A prioridade de atendimento da Educação Física será PEJA II, bloco 02 e, PEJA I, bloco 02;
- Em função da singularidade do CREJA, sugerimos que a Educação Física seja inserida no horário regular das turmas de PEJA I e oferecida na forma de oficinas, optativas, para as turmas de PEJA II;
- Os Professores que fizeram parte deste Projeto Piloto são potenciais coordenadores e/ou tutores para o desdobramento do trabalho e, por isso, poderão ser convidados para ações de formação continuada;
- Os Centros de Estudos Regionais deverão continuar em 2009, por ter favorecido aproximação dos Professores deste componente curricular junto ao cotidiano do PEJA, assim pela contribuição na formação continuada destes profissionais;
- A formação dos Professores deste componente curricular deverá ser observada e ampliada, na medida em que na Educação Física ainda percebe-se a influência da experiência atlética-desportiva. O objetivo principal da Formação Continuada deverá ser favorecer que ao aluno seja oferecido o maior leque possível da cultura corporal, artística e estética.

## ALGUNS DESTAQUES – À GUISA DE DESDOBRAMENTOS

Deste processo desenvolvido no PEJA – e aqui compartilhado -, destacamos alguns fios, como possibilidade de contribuir para pensar a temática, de maneira geral. A primeira linha é a necessidade da interação micro e macro – ou seja, entender o dinamismo de nossa estrutura social é de suma importância e, ao mesmo tempo, as singularidades do contexto em que estamos inseridos e conduzimos o trabalho.

Considerando que vivemos em uma organização social marcada pela hierarquia das coisas e das pessoas, pelo isolamento de cada um (provocando a idéia de culpa pelas condições em que se vive) e pela extrema desigualdade nas condições em que se vive, fica ‘fácil’ entender porque os corpos carregam tantas marcas de opressão. Por outro lado, também trazem expressões de alegrias e de acreditar no futuro - olhando com curiosidade e estranhamento para o nosso dia-a-dia, encontraremos cenas e situações que materializam a não subordinação dos sujeitos ao silêncio e imobilidade, compreendendo como exemplos de criatividade e não conformismo ao imposto, o que anteriormente só entendíamos como apatia e consentimento.

O que nos faz abordar, epistemologicamente, o cotidiano construído. Alves e Oliveira<sup>16</sup>, ao dizerem que o cotidiano “é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (ob. cit., p 87), trazem uma idéia do cotidiano que implica qualidade naquilo que é realizado e, portanto, não mecânico ou repetitivo.

Ao colocar como centralidade deste estudo o corpo, suas expressões e intervenções, dirigimos nossos esforços para a complexa relação que o corpo estabelece com a cultura, a ética, a política e as diversas formas com que as instituições escolares podem estar organizadas - tencionando os conflitos e as contradições, as possíveis lacunas de interferências que muitas vezes já existem, mas não conseguimos percebê-las, na medida em que os cotidianos das escolas nos remetem ao

(...) homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.<sup>17</sup>

Ao querer identificar *outros* lugares, *outras* formas de constituição corporal, identificamos que este movimento “não tem por lugar senão o do outro”<sup>18</sup> - por isto buscamos aprofundar e ampliar o conceito sobre corpo, pesquisando diferentes possibilidades expressivas e criativas, as não hegemônicas (contra-hegemônicas?), mas que estão presentes em nosso cotidiano. Benjamin<sup>19</sup> diz que isto é procurar *escovar a história a contrapelo* – movimento com possibilidades de encontrarmos elementos

<sup>16</sup> ALVES, Nilda. & Oliveira, Inês (orgs.). Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>17</sup> HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 1970. Traduzido por COUTINHO, C.N. e Konder, Leandro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d, p. 17.

<sup>18</sup> CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 100.

<sup>19</sup> Ob. Cit.

potencializadores das histórias de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, pois as mesmas não são contadas pela história ‘oficial’. Ao costurarmos estas reflexões com a corporeidade e os cotidianos escolares, ainda há muito que pesquisar para entender e narrar as formas como determinados grupos sociais se apropriam de alguns elementos culturais e ignoram outros, as expressões corporais que lhes são comuns, valorizadas e representativas.

Estas idéias a respeito das corporeidades, junto com a forma com que o projeto piloto foi conduzido, sinalizam que apostamos em entender o trabalho coletivo e, que este não é sinônimo do estabelecimento de única forma de pensar, como uma ‘verdade’ a ser seguida. O projeto político pedagógico de cada unidade escolar, portanto, foi identificado como uma das maneiras de materializar o trabalho coletivo, o qual está impregnado pelas peculiaridades de cada local, alunos e profissionais envolvidos. Neste processo, a corporeidade pode ser, como nos diz Pais<sup>20</sup>, um dos *conceitos reveladores* do currículo, cotidiano e efetivamente, praticado.

Ressignificar e fortalecer as corporeidades a partir de novas concepções de corpo e, ao mesmo tempo, novas condições de existência. Neste deslocar, mudando a posição do observador, poderemos perder/mexer os ‘antolhos’ de que nos fala Maturana<sup>21</sup> e captar outras coisas, na medida em que tensionamos, esgarçamos, conflitamos as formas de conduzir a vida, o *marcado* nas pessoas.

A forma como o projeto piloto foi desenvolvido fez professores acreditarem que é possível fazer diferente, que não estão sozinhos – seja nas inquietações, dificuldades, alegrias, desejo por outros encaminhamentos de escola e de prática pedagógica. Fazer diferente e ser diferente – através de depoimentos, percebemos que estes professores mexeram com o que estava sendo conduzido em suas unidades escolares... “Mexeu no nó, mexeu na rede...”

Indivíduo-sociedade, corpo-mente, singular-coletivo – nós de redes de convivência, de subjetividades, de relações entre pessoas que estão em permanente modificação. Elos que nos permitem novos compromissos com os outros, com o ecossistema, com a existência humana como *possibilidade*. Neste movimento, entrelaço minhas condições de existência com meus desejos e escolhas – assim, estética e ética tornam-se elos. Sant’Anna<sup>22</sup> nos fala de uma *ética da conexão*, entrelaçando nossas necessidades, desejos, experiências individuais com as coletivas. Entendo por ética

o estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem *composições* entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos se mantêm singulares, diferentes do começo ao fim da relação (ob. cit., p. 95)

Na relação entre cotidiano (micro espaço) e sociedade (macro espaço), os espaços públicos podem se constituir como lugares possíveis da atitude ética como

<sup>20</sup> PAIS, José M. Vida Cotidiana – enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>21</sup> MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Minas Gerais: UFMG, 2001.

<sup>22</sup> SANT’ANNA. Denise Corpos de passagem. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

expressão de corporeidade e da criação de formas coletivas e partilhada, tornando a constituição do comum como o foco... Problematizando a lógica da competição, exclusão, silenciamentos ...

Através do projeto piloto, percebi o quanto o movimento curricular do PEJA e a vontade dos sujeitos dialogam com uma atitude ética de quem quer favorecer políticas públicas - e não políticas de um determinado governo. As sugestões sinalizadas para 2009, então, trazem indicativos possíveis para as políticas públicas, no município do Rio de Janeiro?

Ao considerarmos que o trabalho coletivo potencializa uma 'produção do comum'<sup>23</sup>, podemos ousar dizer que sim...

Profª Drª Rosa Malena Carvalho / UFF  
rosamalenacarvalho@hotmail.com

---

<sup>23</sup> NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.