



UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EJA: OS CORPOS DOS EDUCANDOS E EDUCADORES

Luiz Olavo Fonseca Ferreira (UFMG)¹

Juliana Araujo de Paula (UFMG)²

RESUMO

Esse trabalho é baseado em experiências com educandos e com educadores da Educação de Jovens e Adultos. Trazemos parte dos resultados de uma pesquisa que procurou compreender as contribuições da Educação Física para a EJA, apresentando, também, a vivência de uma oficina de corporeidade para educadores de EJA. Realizamos a discussão sobre as possibilidades da Educação Física estabelecer um diálogo com a trajetória e as experiências de vida dos sujeitos da EJA. Utilizamos reflexões feitas pelo historiador E. P. Thompson, o qual sustenta ser a experiência um fator preponderante para a organização educacional uma vez que influencia as mais diferentes dimensões do processo de ensino. Propomos, então, alguns elementos para estabelecer possíveis contribuições das práticas corporais realizadas pelos educandos nas aulas de Educação Física e reflexões sobre benefícios no cotidiano. Buscamos, também, compreender o sentido atribuído a essas práticas pelos educandos. Quanto aos educadores, apresentamos como lidam com práticas corporais diversificadas e as reflexões nascidas dessa experiência. A partir dos resultados apresentados e da discussão de conceitos como experiência, memória, conhecimento e suas relações com a cultura corporal, o trabalho aqui apresentado busca gerar apontamentos para auxiliar na melhoria das práticas da Educação Física na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Física; Experiência; Memória; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work is based on experiences with students and educators in the adult education. We bring some of the results of a study aimed at understanding the the contributions of Physical Education for AE, presenting also the experience of a workshop of embodiment for educators of AE. We had a discussion about the possibilities of Physical Education to establish a dialog with the trajectory and the experiences of life of the individuals involved in AE. We use observations made by the historian Thompson, which maintains that the experience a predominant factor for the educational organization since it influences

¹ Licenciado em Educação Física pela EEEFTO da UFMG, é professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, atuando como coordenador do Núcleo de EJA da SMED-BH. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, onde é doutorando.

² Licenciada em Educação Física pela EEEFTO da UFMG. Bolsista de Iniciação Científica do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar da UFMG



the most different dimensions of the teaching process. We propose some elements to establish possible contributions of bodily practices carried out by students during Physical Education classes and reflections on benefits in the everyday. We also understand the meaning attributed to these practices by students. As educators, we have made as they deal with bodily practices varied and the ideas born of this experience. From the results presented and the discussion of concepts and their relations, the work presented here seeks to generate notes for help in improving the practice of Physical Education in Adult Education.

Keywords: *Youth and Adult Education, Physical Education, Experience, Memory, Pedagogical Practices.*

RESUMEN

Este trabajo se basa en las experiencias con estudiantes y profesores de jóvenes y adultos. Traemos algunos de los resultados de una encuesta que se trataba de comprender la contribución de la Educación Física para la EA, presentando, además, la experiencia de un taller de expresión para los educadores de la EA. Tuvimos una discusión sobre las posibilidades de la Educación Física para establecer un diálogo con la trayectoria y las experiencias de la vida de las personas involucradas en la EA. Reflexiones utilizados por el historiador Thompson, que sostiene que su experiencia sea un factor más importante para la organización educativa, ya que influye en las múltiples dimensiones del proceso de enseñanza. Proponemos algunos elementos para establecer las posibles contribuciones de las prácticas corporales llevadas a cabo por los estudiantes durante las clases de Educación Física y reflexiones sobre los beneficios en la vida cotidiana. Como educadores, que hemos logrado como tratan de prácticas corporales variados y las ideas surgidas de esta experiencia. Con los resultados presentados y la discusión de algunos conceptos y sus relaciones, el trabajo que se presenta pretende generar notas para ayudar a mejorar la práctica de la Educación Física en la EA.

Palabras clave: *Educación de Adultos, Educación Física; Experiencia; Memoria; Prácticas Pedagógicas.*

Introdução

Ao se falar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é comum a referência às especificidades dos sujeitos (educandos e educadores) dessa modalidade da educação básica. Dessas, citamos primeiramente a condição de não crianças desses sujeitos. Outra condição é a de que são sujeitos inseridos em uma determinada cultura, sendo, portanto, portadores de uma trajetória de vivências e experiências. Ainda, temos, em relação aos educandos, o fato de que a eles foi negado, em algum momento da sua vida, o direito ao acesso à escolarização.

Oliveira (1999), ao discutir a EJA e os educandos, diz que existe uma especificidade cultural que passa a ser a problemática central dessa modalidade da educação básica.



É necessário historicizar o objeto da reflexão pois, ao contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, e definido, portanto, pelo que ele não é.

Dessa forma, é importante considerar o sujeito cultural e quais são essas marcas. Defendemos que essas marcas estão impressas em seus corpos e delas eles não podem se desvencilhar. Entendê-las é fundamental no sentido de melhor compreender os sujeitos, o que contribuirá para conhecer e refletir os fatores inerentes ao processo educativo. Isso qualificará as práticas pedagógicas, possibilitando a construção de ações emancipatórias visando à formação de cidadãos capazes de agir para a transformação da sociedade onde vivem, já que o processo educativo não é uma via de mão única, onde tanto educandos, quanto educadores, interagem numa relação onde todos ensinam e todos aprendem.

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.68-69)

Pensando, então, na perspectiva de uma educação integral, surge a importância do entendimento desses sujeitos em sua totalidade. Um dos caminhos para a construção dessa possibilidade é ver o ser humano como um ser integral, sem pensá-lo numa perspectiva dualista corpo-alma. Isso porque, “o corpo, tal qual o percebe, deve ser entendido não através de qualquer visão departamentalizada das ciências, mas na riqueza de sua totalidade que se transforma na sua dimensão verdadeiramente humana e histórica”. (MEDINA, 1990, p. 91).

Por outro lado, acreditamos que a memória e as experiências vivenciadas por uma pessoa são aprendizagens que se incorporam ao seu conhecimento. Isso se concretiza através de marcas impressas no corpo de cada um. Daí, alguns incômodos nos perseguem enquanto pesquisadores, tanto no âmbito profissional, quanto no acadêmico. Esses dizem respeito ao escasso material disponível, além da raridade de pesquisas, que discutam as possíveis relações existentes entre a corporeidade e os sujeitos da EJA.

Além disso, a interdisciplinaridade que abarca os estudos sobre o corpo, de certa forma, dificulta o debate sobre suas especificidades quando o tratamos dentro da escola, ou em outros espaços de aprendizagem. A princípio, a Educação Física seria a área do conhecimento que poderia se responsabilizar por isso, mas as discussões sobre a prática da Educação Física na escola e as diversas concepções filosóficas e pedagógicas que perpassam essa área se constituem em dificuldades para a delimitação de estudos que incorporem a EJA e o corpo de seus educandos.

Outros fatores podem ser listados para demonstrar as dificuldades que surgiram e que se somam aos incômodos por nós vivenciados. Dentre eles, citamos o lugar periférico ainda ocupado pelo ensino noturno, pela Educação Física e, também, pela EJA, tanto nas discussões sobre educação quanto no cenário educacional.

Nesse cenário pretendemos estabelecer alguns pontos que propiciem reflexões sobre qual o lugar do corpo na Educação de Jovens e Adultos, iniciando, primeiramente, em reflexões que nos levam a pensar a importância da memória e da experiência no processo de ensino e aprendizagem, a partir do olhar do educando da EJA.



As especificidades dos educandos(as) da EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, trazem uma parte onde são discutidas algumas das características dos educandos dessa modalidade de ensino. São tratadas questões relacionadas à heterogeneidade do público da EJA, além de considerar que

os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (BRASIL, 2000).

Além disso, precisamos perceber, ainda, que os sujeitos da EJA

em função da multiplicidade de pessoas jovens e adultas componente desse contingente, defronta-se também com as múltiplas identidades e com as diversidades, próprias de quem já “viveu um pouco mais de tempo”, elementos esses importantes para pensar o processo de acolhimento na escola. (SILVA, 2010, p.67)

Das especificidades que aparecem nas turmas de Educação de Jovens e Adultos podemos citar, como exemplo, as questões ligadas à subjetividade, tais como: gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial e religiosidade. No campo da diversidade citaremos as seguintes dimensões: desigualdade social, diversidade etária e geracional e as relações com o mundo do trabalho. Assim, torna-se importante pensar nas peculiaridades desses sujeitos, como isso surge cotidiano da sala de aula e no modo como suas vidas e suas experiências interferem nas formas de se pensar e se fazer educação.

É sabido que a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional, além de influenciar os processos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos currículos, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p.13)

Como mostra Thompson, o estudante adulto ao levar para a escola toda a sua experiência - o trabalho, suas trajetórias de vida, suas relações sociais, pode romper com a lógica vigente nos processos de escolarização. Essa experiência deveria ser fundamental para se pensar os tempos, os espaços, os métodos de ensino, a organização do conhecimento, enfim, o currículo.

Entendemos que todas as experiências vivenciadas pelos educandos da EJA surgem nas interações da sala de aula a partir das marcas impressas em seus corpos. Sendo assim, a corporeidade desses sujeitos torna-se um elemento importante para discutirmos os processos de aprendizagem e conhecimentos, visto que tudo que aprenderam na vida encontra-se armazenado em seus corpos.

É preciso perceber que essa vivência é sentida no corpo como um todo, sendo então necessário ao ser humano compreender o corpo na totalidade e que isto

significa conceber o sujeito a partir da indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, dentre outras. Significa compreender que o ser humano é um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente. [...] é preciso compreender que a forma como os sujeitos lidam com o corpo não é universal, e sim uma construção social resultante de significativos processos históricos (MINAS GERAIS, 2005).



A Educação Física e a Escola

Historicamente, a discussão sobre o corpo faz parte do desenvolvimento do pensamento humano. Na Antiguidade Clássica encontramos a gênese da dicotomia corpo e alma, fruto do pensamento pré-socrático, idéia reforçada por Platão. Já Aristóteles percebia uma positividade no corpo, já que, para ele, o desenvolvimento corporal era fator de favorecimento da expressão da inteligência e era necessário um corpo saudável para uma vida longa livre de doenças.

Em seguida surgiram os pensadores cristãos, que percebiam o corpo como fonte de pecados e a alma como a possibilidade de salvação do ser humano. Na sequência, com a ascensão do racionalismo, representado por René Descartes, chega-se ao eu pensante, expresso no “penso, logo existo”. Em contraposição, Hobbes defendia, através do empirismo, que para haver conhecimento é necessário que haja experiência, que só é possível através da experiência sensível do corpo.

Depois os estudos de Merleau-Ponty, baseados na Fenomenologia de Husserl, que

preocupado em estudar as relações existentes entre ser humano e o mundo, buscava em várias fontes informações que fundamentassem suas interrogações. Ele afirma [...] que o corpo é o veículo do ser-no-mundo, logo, possuir um corpo é para o ser humano estar envolvido na teia de relações do mundo, se identificar com objetos e projetos estando envolvidos com estes. (SANTOS, s/d).

A Educação Física, também, ao longo dos tempos, carregou em si uma variedade de sentidos e significados no que se refere a sua presença na escola. Como afirma Souza Júnior (1999, p.83) “a Educação Física vem assumindo atribuições que de maneiras diferentes a caracterizam como o componente curricular responsável pelas questões afetas ao corpo”.

Valter Bracht busca definir a especificidade da Educação Física, o “saber específico de que se trata esta disciplina curricular”. Nesse contexto, ele nos convida a refletir sobre as diferentes concepções do objeto da Educação Física a partir de três definições: atividade física, baseada, essencialmente, nos saberes da biologia; motricidade humana, baseada na psicologia do desenvolvimento e cultura corporal do movimento, na qual “o movimenta-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (BRACHT, 1997, p.16).

Diferentes concepções foram então, no decorrer da história, demarcando e afirmando a presença da Educação Física na escola. Segundo Soares (1996, p.8), a Educação Física, como a entendemos hoje, tem sua origem na Europa nos fins do século XVII e início do século XIX. Vago (1999, p. 31) afirma que desde essa origem, a educação física vive um “processo permanente de enraizamento escolar”. A realização dessa prática escolar desempenhava, naquele momento, um papel importante dentro do projeto de sociedade que se almejava.

Na tentativa de refletir sobre a Educação Física na atualidade, entendemos, como Vago (1999, p.37), que duas perguntas são fundamentais: “que projeto(s) estaria(m) orientando novas maneiras de organizar a escola?” e “a educação física permanecerá enraizada na cultura escolar?”.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabeleceu a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica. Entretanto, em muitos contextos, a Educação Física perdeu sua característica de disciplina curricular, através de uma apropriação errônea dessa lei. Isso gera um grande prejuízo para a tentativa de se qualificar a presença da Educação Física na escola, no sentido de realizar o seu potencial formador.



Ao lançar um olhar sobre as práticas da Educação Física na busca de sua afirmação na cultura escolar na atualidade, é possível reconhecer uma diversidade de sentidos e significados. Práticas guiadas pela lógica esportiva, práticas que visam o desenvolvimento motor, práticas que buscam se afirmar a partir da submissão a outros componentes curriculares, práticas que dialogam com o conceito de cultura, enfim, práticas que demonstram “diferentes roupagens com as quais tem se manifestado a EF nas escolas” (BRACHT; RODRIGUES, 2008, p.9).

Como Bracht e Rodrigues (2008, p.10), compreendemos “que melhor do que a segurança da certeza (de uma verdadeira EF) é a autonomia e a autoridade para criar novas Educações Físicas, coerentes com os seus contextos específicos”.

Assim, ao pensarmos na EJA, onde existe um contexto específico, que exige dos educadores diversas (re)invenções dos diferentes componentes curriculares, entendemos que a prática da Educação Física precisa ser repensada e recriada a partir da diversidade e das especificidade dessa modalidade da educação.

Portanto, diante da disputa de idéias acerca do lugar e do papel do corpo no mundo, que o principal objeto de trabalho da Educação Física, é que essa disciplina escolar necessita

conduzir a Educação Física pelo caminho da humanização do ser humano. É uma questão de postura. Lógico que se exigirá a revisão dos procedimentos metodológicos e pedagógicos, bem como na reorientação das atividades físicas, mas aceitamos que no final do caminho, se existir, estará o ser humano por ele mesmo. (SANTOS, s/d).

Experiências e processos educativos

E. P. Thompson, historiador do século XX, muito contribuiu para se pensar os processos de aprendizagem na atualidade. A partir da reflexão acerca dos conceitos de experiência e cultura, Thompson nos provoca a repensar a escola e o sentido de educação que ela vem construindo. Conforme Marcos Taborda,

[...] ao tomarmos a escola como locus de produção-circulação-reprodução cultural, lugar, portanto, de conflito, localizamos na obra daquele historiador um conjunto bastante fecundo de conceitos, noções, premissas e hipóteses capazes de conferir à escola e a seus agentes um papel destacado na organização da cultura (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p.1).

Thompson trabalha a noção de cultura na perspectiva do conflito e destaca as inúmeras contradições que tal conceito abarca. Em diálogo com ele, Taborda de Oliveira (2002) destaca que a cultura, enquanto movimento, carrega em si a perspectiva da reinvenção e da conformação. Dessa forma, Thompson nos leva a olhar os sujeitos da história tendo em vista que a “agência de indivíduos singulares está marcada por um horizonte histórico inescapável” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p.4), ou seja, a singularidade carrega em si uma marca social, uma marca de classe. A experiência, portanto, seria a mediadora dessas duas dimensões, da singularidade e da generalização.

Dessa forma, a experiência, “sem bater na porta”, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. (Moraes; Muller, 2003, p.341)

Daí, a enorme influência que a experiência exerce sobre os processos educacionais. Como afirma Thompson (2002, p.13), “toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética...” e, por isso, é modificada, das mais diferentes formas, pelas diferentes experiências que se encontram nessa relação.



O autor prossegue dizendo que

“... conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico” (THOMPSON, 1981, p.17).

Educação Física, EJA e educandos

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA aparecem referências sobre as experiências de vida e sua articulação com os saberes escolares, indicando que existem espaços educativos, além da escola, onde os educandos tiveram experiências que geraram conhecimentos, os quais precisam ganhar significado na escola (FERREIRA, 2007, p.22).

Para a prática pedagógica da Educação Física essa articulação também se apresenta. Como afirma Vago (2006), “como prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o”. E acrescentamos, também, que como prática educativa, ela deve ser pensada a partir dos sujeitos que dela fazem parte, de suas demandas, de suas expectativas, de suas experiências, sem perder, com isso, a sua especificidade.

Considerando, então, as especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos e as práticas da Educação Física nas turmas dessa modalidade da educação, buscamos analisar de que forma os conhecimentos experienciais desses sujeitos aparece no cotidiano escolar.

Ao ouvir os educandos da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte foi possível perceber que eles valorizam as práticas corporais nas aulas de Educação Física e trazem isso, também, das experiências escolares anteriores, ressaltando questões que consideravam importantes.

Eu acho Educação Física na escola é importante, mas assim, eu me lembro né, porque é o seguinte, quando eu estudava, isso tem muitos anos, Educação Física para mim era aquela coisa, vamos para a aula porque hoje tem Educação Física, entendeu, então era queimada, era isso, era aquilo, eu amava, sempre gostei muito de praticar.

No geral lembro dos colegas, da amizade, lembro do que a gente participava mesmo, né?

...lembranças boas, bem interessantes, porque era um momento de você estar interagindo com seus amigos, com os professores, eu acho que era muito legal.

Alguns educandos trouxeram que a Educação Física pode permitir muitas aprendizagens nos aspectos relacionados à socialização, aos valores, regras e ao humanismo. Relacionaram as práticas realizadas durante as aulas com as possibilidades de se estabelecerem novas relações e novos laços de amizade e solidariedade.

A nível de solidariedade, humanismo, socialização, eu acho que é bem interessante [as aulas]. Também, no caso de prática corporal é do ser humano saber respeitar os limites um do outro, os limites físicos mesmo e a força que seu corpo exerce.

Companheirismo. A pessoa aprende a fazer tudo em grupo. Ajuda a aprender a fazer as coisas em grupo.

Por outro lado, os educandos não conseguem perceber e reconhecer as práticas e aprendizagens corporais que são desenvolvidas no seu cotidiano, as quais vão se aprimorando com o tempo.



Eu acho que eu exercito bastante, né, porque tomar conta de três meninos e mais um ainda. Eu não paro para fazer um exercício ou coisa assim, porque não tenho tempo. Mas, por outro lado, já estou em constante movimento, porque tenho que limpar casa, cê lava uma roupa, cê faz isso, tá entendendo, lá em casa até muitos degraus então tem que subir degrau, pôr roupa lá em cima, voltar. Então eu acho que é o tempo todo movimentando.

Fora da escola é meio doido, é meio sem tempo. É lógico que eu uso o corpo, mas não a nível de lazer, de um tempo só para aquilo não, porque a gente corre o dia inteiro e a gente acaba usando o seu corpo. Eu uso para o meu trabalho, para as coisas do meu dia-a-dia.

Quando questionados sobre como as aprendizagens trazidas pelas aulas de Educação Física interferem nos movimentos do dia-a-dia, disseram que

eu tiro minha hora também para brincar com os meninos. Aí eu vou para a rua e brinco com eles. E aí tem coisas que tem haver. Coisas que eu faço aqui, eu faço lá. [...] A gente brinca de queimada e, às vezes, até futebol, mesmo. Aí eu me sinto bem por causa disso, eu acho que é por isso.

Em relação ao que os educandos recordam de suas infâncias e quais dessas memórias ficaram registradas em seus corpos, encontramos depoimentos afirmando essa questão.

Marca na alma, né, e a alma faz parte do corpo. O coração sente, igual quando o meu avô morreu.

Eu creio que todas as experiências que vivi, talvez elas ficaram marcadas na minha mente, mas no meu corpo, eu acho que em parte. Porque alguma coisa que aconteceu durante a minha vida toda pode ter marcado sim o meu corpo, mas outras coisas não.

Fica uma lembrança. Sempre tem uma coisa.

Aí a gente tem lembrança, porque tem coisa que marca, né. Coisas do coração também marca, né? É um tanto de coisa que a gente não lembra.

Por fim, ao discutir de que forma a escola reconhece e ressignifica os conhecimentos prévios dos alunos, quando falamos de experiências corporais, as falas foram diversas.

...para lhe ser sincera e vamos rasgar o verbo mesmo, eu acho que cada um dá importância, por exemplo, eu formei pra professor de Português, então tem que dar só o Português, cê entendeu, eu acho que eles não dão tanta importância aos movimentos nem nada e seria até interessante, sabia, se antes das aulas tivesse um movimento, seria bem legal, mas não existe, acho que cada um dá importância à sua formação, cada professor dá importância à sua formação acho que eles não tão mais importando se é bom ou se não é, que vai ser legal para o aluno que não vai.

A corporeidade na formação de Educadores

Visto, então, alguns olhares sobre a vivência corporal dos educandos da EJA, é fundamental perceber como os educadores vivenciam seus corpos na prática educativa. Uma questão que se revela nesse processo de se pensar o lugar do corpo na Educação de Jovens e Adultos diz respeito à formação dos educadores que com eles atuam. Uma experiência acontecida durante um curso de especialização para educadores de EJA trouxe a possibilidade de se perceber as potencialidades de abordar a temática da corporeidade com os sujeitos educadores.

A proposta de trabalho ali desenvolvida foi a realização de uma oficina que através de jogos, brinquedos e brincadeiras pudesse provocar, nos cursistas, reflexões acerca da corporeidade enquanto a própria condição da existência humana, além de permitir a compreensão de que o corpo é o espaço, privilegiado, da vivência, do conhecimento e da aprendizagem. Assim, foram pensadas atividades diversas para que os



cursistas pudessem refletir e perceber que o corpo e a forma de lidar como ele não é universal, sendo fruto de uma construção social advinda de processos históricos. Dessa forma, foi possível discutir com os cursistas as razões das práticas corporais serem consideradas uma forma de linguagem.

O foco da oficina foi a vivência dos jogos, brinquedos e brincadeiras pelos cursistas, articulada com reflexões sobre as experiências das quais participaram, a partir dos conceitos de corpo, corporeidade e cultura, conceitos esses que já haviam sido trabalhados, previamente, durante o curso. As discussões partiram da necessidade de se pensar as experiências corporais no processo de escolarização e, principalmente, como essas são muitas vezes negadas e negligenciadas nas práticas educativas, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Como afirma Carvalho (2009), “a corporeidade pode constituir uma possibilidade de pensarmos o humano e os sentidos que damos à condição humana” e, dessa forma, configurar-se como importante possibilidade de formação, enriquecedora dos processos educativos.

No entendimento de que atentar-se para sua própria condição corporal desenvolve um olhar atento ao outro e ao corpo do outro, os educadores participantes da oficina foram convidados a experimentar uma série de possibilidades de atividades envolvendo jogos, construção de brinquedos e brincadeiras. Em um movimento contínuo de ação e reflexão, as práticas pedagógicas e o diálogo com as diferentes áreas de conhecimento foram trazidas ao debate na tentativa de que as experiências vividas se constituíssem como ferramentas passíveis de serem utilizadas nos mais diferentes contextos da Educação de Jovens e Adultos. Durante a prática e nos momentos das reflexões, debatia-se a aplicabilidade das atividades por eles vividas e de que forma elas se adequavam aos seus educandos, trazendo à baila a necessidade de pensarmos nos sujeitos de nossa prática cotidiana. Ressaltava-se, ainda, a necessidade de reflexões em torno de questões sobre os diferentes sujeitos educandos da EJA, sobretudo o fato de que a adequação e uso de determinada atividade por jovens, pelos e adultos e pelos idosos, além de trazer para os cursistas as possibilidades, e a necessidade, de promoção da convivência intergeracional entre os educandos.

Trabalhou-se com jogos populares, de competição, com bola, cones, e arcos, além da utilização de diferentes materiais alternativos. Para essas atividades, utilizamos muito material alternativo, retirado de sucata ou materiais de fácil obtenção e construção. Fizemos isso considerando que muitas escolas não têm verbas para comprar os equipamentos necessários para as aulas. Assim, foram utilizadas garrafas pet, cordas, cabos de vassoura, jornal, bolas de pano, dentre outros.

Outras práticas desenvolvidas foram a construção de brinquedos, a criação de máscaras de gesso, além de atividades que proporcionaram discutir e refletir sobre as representações de corpo. Também foram realizadas atividades de ritmo e danças populares, desenvolvidas tendo em vista o fato de que, para além de contribuírem na construção de conceitos e de proporcionarem interação e socialização dos educandos, são importantes elementos da cultura e que, por isso, merecem ser pensadas e estarem presentes na escola. A avaliação das oficinas foi bastante positiva, primeiramente pelo fato da participação maciça dos cursistas e pelo clima de alegria e envolvimento, tanto nas práticas quanto nas discussões teóricas. Além disso, por se constituírem, basicamente, de atividades que poderiam ser aplicadas de forma imediata em suas escolas, a aceitação foi alta, provocando reflexões, durante a prática, sobre a forma de adequá-las para cada contexto. O objetivo inicial foi cumprido, visto que foi possível mostrar a importância e a necessidade de que as práticas corporais sejam desenvolvidas nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, além de provocar reflexões sobre o sentido do corpo e da corporeidade no processo de ensino e aprendizagem.



Considerações finais

Considerando, então, as questões discutidas nesse trabalho, que foram frutos de experiências empíricas, entendemos que a memória é um componente que está presente, constantemente, na vida de todas as pessoas. Quando, os jovens e adultos retornam para a escola e levam sua bagagem de conhecimentos marcados em seus corpos, vimos que eles valorizam muito as práticas corporais, além da importância que dão à Educação Física enquanto disciplina escolar. Por outro lado, os educadores vivenciaram e perceberam a importância de se ver o corpo como parte integrante do processo educativo.

Foi possível verificar que questões relacionadas à socialização, interações e questões éticas são algumas das aprendizagens que as práticas corporais trazem para os sujeitos da EJA. Por outro lado eles não percebem que os movimentos que eles realizam foram aprendidos e, com o tempo, aperfeiçoados.

Vimos, ainda, que os educandos da EJA valorizam o que aprendem na escola e que eles podem ressignificar no cotidiano, principalmente com os filhos. Percebemos, também, que a lembrança é uma marca muito forte em relação às práticas corporais, mesmo que não consigam identificar como e onde essas marcas estão impressas neles. Por fim, fazem críticas pela forma que os educadores reconhecem a bagagem cultural e as aprendizagens que eles trazem para a escola no retorno aos bancos escolares. Entendem que poucos se preocupam com o ser humano em sua totalidade, não se preocupando em valorizar a experiência que eles trazem marcadas em seus corpos, valorizando aqueles conhecimentos que fazem parte de cada área do conhecimento.

Essa observação na fala dos educandos nos trouxe uma questão que merece ser refletida, quando contraposta às vivências corporais das quais os educadores puderem participar. Na experiência dos educadores o que se percebeu foi um envolvimento total e maciço, possibilitando reflexões sobre a condição humana e corpórea. Daí, ao constatarem a importância do corpo no processo educativo, os educadores puderam pensar na importância da experiência corporal e de como isso representa aprendizagens. Dessa forma, torna-se necessário contrapor essas duas visões no âmbito da escola, pois aquilo que é incerteza para um, constatou-se pelo outro.

Diante do que trouxemos nesse trabalho, é possível afirmar que qualquer tentativa educacional em EJA que não tome como princípio norteador seus sujeitos, os educandos e os educadores, entendendo-os como portadores de direitos e que têm um corpo que carrega experiências, não passará de tentativa.

Referências Bibliográficas

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais/** Eustáquia Salvadora de Sousa, Tarcísio Mauro Vago (org.). Belo Horizonte: Editora Cultura, 1997.

BRACHT, Valter; RODRIGUES, Leonardo Lima. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Educação Física. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre.

BRASIL. Lei Federal 9394/1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, Rosa Malena de. **Corporeidade e Experiência: potencializando a Educação de Jovens e Adultos(EJA)**. In.: SAMPAIO e ALMEIDA (Orgs). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Luiz Olavo F. **As contribuições da Educação Física para a educação de jovens e adultos: o que pensam os alunos de uma escola pública noturna em Belo Horizonte**. Monografia de Especialização em Esporte Escolar. CEAD, Universidade de Brasília. Belo Horizonte. 2007.

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

MEDINA, João Paulo Subira. **O brasileiro e seu corpo**. 2 ed., Campinas: Papyrus, 1990.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. SOUSA, Eustáquia Salvadora de; BRANDÃO, Maria Gláucia Costa. (Coords). **CBC da Educação Física para o Ensino Fundamental**. 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MULLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n.2, p. 329-349, jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos conhecimento e aprendizagem**. (Fragmento). Trabalho encomendado. GT18 ANPED. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 1999.

SANTOS, Leonardo Rennó Ribeiro. **A dimensão corpórea do ser humano**. s.d. mimeo.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), FaE-UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade** - Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? isso é História!** Recife: EDUPE, 1999

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal/RN, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos: a Inglaterra na era Revolucionária**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

VAGO, T. M. Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: Naire Jane Capistrano. (Org.). **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, v. 2, p. 7-29.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola**. Caderno Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.



Endereço:

Rua Passos, 473. Bairro Carlos Prates. CEP: 30.710-540. Belo Horizonte. Minas Gerais

Email:

olavo.bh@gmail.com

Para a apresentação será necessário um data-show