

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELOS ESTUDOS DA(S) CORPOREIDADE(S)<sup>1</sup>

*Rosa Malena de Araújo Carvalho\**

*Universidade Federal Fluminense*

<https://orcid.org/0000-0002-7068-3025>

*Roberta Jardim Coube\*\**

*Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos*

<https://orcid.org/0000-0002-5248-5877>

## RESUMO

Experienciando a *práxis* pedagógica que se faz pela humanização na docência, coadunada por uma epistemologia que desnaturaliza o viver, reconhecemos os jovens-adultos como sujeitos históricos. Por meio de uma escrita como experiência, com os ecos de diferentes pesquisas e ações acadêmicas que trazem a corporeidade como categoria central de análise, questionamos à forma como a Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, vem sendo ofertada e desenvolvida na educação básica; assim como seus professores/as são qualificados, nas formações iniciais, para esse público. Aqui, nosso objetivo central foi verificar a presença do conceito corporeidade no documento concernente à Educação Física no Ensino Médio da EJA do Estado do Rio de Janeiro, no contexto do Novo Ensino Médio. Os resultados reforçam que muito ainda temos a caminhar para desenvolver um currículo escolar ampliado, vinculado a um projeto político-pedagógico que contenha a historicidade da cultura corporal.

**Palavras-chave:** corporeidade; fundamentos da educação; cultura.

## ABSTRACT

### PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION THROUGH THE STUDY OF CORPOREALITY(IES)

Experiencing the pedagogical praxis that is achieved through humanization in teaching, supported by an epistemology that denaturalizes life, we recognize

<sup>1</sup> Esse artigo, com ênfase na filosofia da diferença e com base na metodologia com/pelos cotidianos, como cuidado ético principal, revela as afetações, percepções e avaliações das autoras sobre o contexto pesquisado. Não trazendo, portanto, o resultado de entrevistas, questionários, ou outro instrumento investigativo que tenha abordado informantes.

\* Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona (UB), é Professora Associada no Instituto de Educação Física da UFF e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, integrando a Linha Políticas, Direitos e Desigualdades. E-mail: [rosamalena@id.uff.br](mailto:rosamalena@id.uff.br)

\*\* Professora de Educação Física da Rede pública de Niterói, lecionando na Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos Licenciada em Educação Física (UFRJ/2013); licenciada em Letras (UFF, 2006); pós-graduada em Psicomotricidade (UERJ, 2009); mestra em Educação (UFRJ, 2012) e doutora em Educação (UFF, 2018). E-mail: [robertajcoube@gmail.com](mailto:robertajcoube@gmail.com)

young adults as historical subjects. Through writing as an experience, with the echoes of different research and academic actions that bring corporeality as a central category of analysis, we question the way in which Youth and Adult Education, a modality of Basic Education, has been offered and developed in basic education; as well as how its teachers are qualified, in the initial training, for this public. Here, our main objective was to verify the presence of the concept of corporeality in the document concerning Physical Education in High School of the EJA of the State of Rio de Janeiro, in the context of the New High School. The results reinforce that we still have a long way to go to develop an expanded school curriculum, linked to a political-pedagogical project that contains the historicity of body culture.

**Keywords:** corporeality; foundations of education; culture.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA(S) CORPOREIDAD(ES)

Experimentando la praxis pedagógica que se logra a través de la humanización de la enseñanza, sustentada en una epistemología que desnaturaliza el vivir, reconocemos a los jóvenes como sujetos históricos. A través de la escritura como experiencia, con los ecos de diferentes investigaciones y acciones académicas que traen la corporalidad como categoría central de análisis, cuestionamos el modo como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, modalidad de la Educación Básica, se viene ofreciendo y desarrollando en la educación básica; Así como sus docentes están calificados, en formación inicial, para este público. Aquí, nuestro principal objetivo fue verificar la presencia del concepto de corporalidad en el documento sobre Educación Física en la Educación Secundaria de la EJA del Estado de Rio de Janeiro, en el contexto de la Nueva Educación Secundaria. Los resultados refuerzan que aún tenemos un largo camino por recorrer para desarrollar un currículo escolar ampliado, vinculado a un proyecto político-pedagógico que contenga la historicidad de la cultura del cuerpo.

**Palabras clave:** corporeidad; fundamentos de la educación; cultura.

## Introdução

Vou mostrando como sou  
E vou sendo como posso  
Jogando meu corpo no mundo  
Andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros  
Eu deixo e recebo um tanto (...)

(Trecho da música “Mistério do planeta” – Novos Baianos)

Este artigo apresenta o resultado de algumas convergências das pesquisas e proje-

tos acadêmicos de duas professoras que se aproximam no campo educativo por diversos motivos. Aqui, como forma de apresentação de quem escreve, de onde partimos e o que objetivamos, destacamos alguns pontos em comum: trabalho docente comprometido com o processo democrático de escolarização e da vida, em geral; pela trajetória profissional que se faz com e pelo escolar; pelo estreito diálogo entre escola e universidade; pela indagação

das formas como o corpo hegemonicamente é compreendido, desde a formação inicial em Educação Física; pela aproximação com a Educação de Jovens e Adultos como parte da atuação profissional que defende, de forma incondicional, o direito à educação como parte do pleno direito à vida; por hoje sermos do mesmo grupo de pesquisa.

Atentas ao que acontece no sistema público municipal da cidade em que estamos institucionalmente inseridas, em especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que esse sistema oferece, nos indagamos pela forma como essa modalidade da Educação Básica vem sendo desenvolvida, com evidência para a relação com os estudos das corporeidades. E, acreditando que a educação é devir e abertura às novas realidades (Berti; Carvalho, 2023; Masschelein; Simons, 2014a e 2014b), quais as condições oferecidas, aos e às estudantes que concluem o Ensino Fundamental para continuarem seus estudos, no Ensino Médio. Movimento que considera a relevância de um olhar para a educação básica em sua inteireza, sendo o Ensino Fundamental uma etapa da mesma, cuja finalidade compõe a difusão de valores fundamentais que convergem com o bem comum e o exercício da cidadania<sup>2</sup> (Brasil, 1996).

O que aproxima de outra motivação das autoras, para elaborar este artigo: o fato de ter construído, passado por experiências nos cotidianos de diferentes redes públicas de educação por mais de uma década, sendo alguns desses anos, para uma das autoras, na EJA do Ensino Médio<sup>3</sup> da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Como a práxis em que acreditamos é estruturada com os estudantes, as narrativas que os mesmos apresentam, nos cotidianos, compõem as nossas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, bem como do planejamento pedagógico e todos os elementos que dizem respeito ao nosso fazer docente

com/pela Educação Física. Fazer este que não está dissociado das premissas político-epistemológicas, tampouco das políticas públicas da educação, incluindo as ausências/ineficiências do poder público. Alguns estudantes da EJA do Ensino Fundamental que relatavam a importância da conclusão do Ensino Fundamental como finalização de sua formação escolar, após rodas de conversas com o corpo docente da escola sobre as possibilidades de continuidade de seus estudos e sobre o mundo do trabalho, passaram a trazer em suas enunciações o desejo de cursar o Ensino Médio.

Por isso, o que apresentamos aqui é resultado dos questionamentos às formas como os e as estudantes da EJA têm seus conhecimentos valorizados pela organização do e para o escolar – que não se limita às diretrizes dos conteúdos, mas requerem atenção na perspectiva ampliada, não dicotômica. A começar pelo que expressam em suas vestimentas, modos de agir e diferentes repertórios que se revelam pelo corpo (falar, andar, cantar, brincar etc.). Nesse processo, em uma perspectiva de educação que não os entende receptores passivos dos conteúdos escolares, mas sujeitos que se fazem com e pela história (Arroyo, 2016; Freire, 1987), como os saberes encarnados, expressos por suas corporeidades, se fazem presentes nos materiais escolares? Estão, os currículos e as políticas públicas direcionadas a esses e essas estudantes? Na organização das políticas educacionais, projetos políticos pedagógicos, planejamentos de cursos, o que significa identificar a importância da obrigatoriedade da Educação Física?

Essas indagações, a nosso ver, localizam-se no debate sobre a formação unificada que visa superar a divisão na formação acadêmica (Taffarel, 2012), seja na formação inicial ou na continuada (oferecida por programas de pós-graduação, assim como pelas gestões das redes de educação). Neste texto, a partir do realizado na educação básica e no ensino superior que forma para os diferentes níveis e modalidades da educação básica, torna-se fun-

2 Art. 27 da LDB.

3 Experiência docente com estudantes da EJA no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, da Regional Centro Sul, sendo a escola localizada no município de Paracambi, RJ.

damental acompanhar as diferentes políticas e diretrizes da formação. Aqui, iremos nos ater ao documento da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), que embasa o Novo Ensino Médio para a EJA, articulando-o à área de conhecimento e ao campo de atuação profissional que dedicamos maiores esforços e atenção: a Educação Física.

Assim, nossos objetivos são verificar e discutir a presença do conceito de corporeidade no referido documento e; verificar qual a orientação direcionada para a Educação Física no Ensino Médio da EJA do Estado do Rio de Janeiro, no contexto do Novo Ensino Médio. E, ao avaliar a forma como essa discussão entra, ou não, identificar relações com o realizado no ensino fundamental e com uma realidade de formação inicial de professores/as de Educação Física para a EJA.

A Educação Física é aqui compreendida na perspectiva pedagógica superadora, então, é uma prática pedagógica que surge de necessidades sociais concretas e tematiza modos variados e diversos de atividades expressivas corporais (Coletivo de Autores, 2014). Por essa razão importa, a nosso ver, considerar a maneira como as corporeidades chegam à escola, no turno da noite, como compreendem as aulas de Educação Física, o que esperam da intervenção/mediação docente no contexto da cultura corporal. A instituição escola, nesse contexto, é um território de construção de conhecimentos e compartilhamento de saberes, local de encontros humanos, de diversas expressividades das corporeidades que transitam o espaço-tempo escolar. O que acontece na escola é sempre investido de historicidade e cultura, daí que seja impossível desconsiderar os processos históricos que se consolidam pelas táticas do capital, visto que:

A “realidade atual” na formação de professores nos permite levantar a hipótese de que está em processo de desqualificação e destruição de forças produtivas, das quais consta o trabalho e o trabalhador, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qua-

lificação acadêmica e de atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação pela criação de conselhos de caráter privatista (Taffarel, 2012, p.106).

Evidentemente tais táticas do capital, identificadas pela autora, afetam os currículos escolares, as disputas contidas nas políticas públicas – suas elaborações e efetividade, enfim, a ocorrência tanto de consenso quanto de conflitos na trama da história e cultura humanas que afetam as corporeidades, em especial as oriundas das classes populares e suas lutas por direitos sociais fundamentais.

A opção pelas discussões a respeito das corporeidades no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio público ratifica a importância das lutas desses “sujeitos de direitos coletivos” (Arroyo, 2017, p.117), os quais participam cotidianamente na reinvenção e ressignificação da EJA e da escola pública, existindo no mundo com resistência e insubordinação. Sujeitos histórico-culturais e políticos que fazem de nossas experiências docentes territórios de produção de sentidos acerca do escolar intergeracional, com demandas concretas e que podem ser também lúdicas, brincantes, passíveis de vivências corporais diversas.

Ao encontro de tal propósito afirmamos “o desnaturalizar como possibilidade educativa para a construção coletiva do viver” (Carvalho, 2022, p.81) trazendo a corporeidade como categoria de análise, como sugere a autora e; a Educação Física alicerçada por uma epistemologia crítica que nos auxilia a enxergar relações que requerem equidade e compromisso com o coletivo e os sujeitos singulares-plurais. Assim:

[...] a equidade social é mais do que respeito às diferenças, mas princípio educativo que gera as compreensões e os gestos indispensáveis para interrogarmos a produção das desigualdades diante da vida e do mundo. O que expõe a necessidade da desnaturalização do corpo e das práticas corporais; da percepção da diferença entre a precariedade e a imprevisibilidade do

viver e; convoca a educação física escolar ter a cultura corporal como referência/concepção (Carvalho, 2022, p.81).

Encaminhamento que proporciona interrogar o mundo com os nossos afetos, compreensões e agires, ou seja, de corpo inteiro. Os estudantes da EJA ampliam essas indagações corporificadas e, ao interrogarem a si mesmos, questionam também o lugar que ocupam e os territórios nos quais são postos à margem. As práticas corporais na EJA auxiliam no processo de leitura de mundo, de reconhecimento de seus direitos sociais, de identificação e questionamento da precarização em que vivem, enfim, de movimentos contrários à subordinação.

Em nossos cotidianos na sala/quadra de aula, no Ensino Fundamental, não é incomum narrativas de estudantes da EJA que trazem em seu bojo a formação compreendida como componente de seu sonho em cursar o Ensino Médio, concluindo a educação básica e podendo, então, avistar e vislumbrar o ingresso numa universidade. Ou mesmo a conclusão da educação básica no contexto da profissionalização do Ensino Médio técnico, que, para muitos dos estudantes da modalidade, traz a inserção no mundo do trabalho com melhores condições de atuação e de salários – os quais podem contribuir para um justo viver.

O nosso interesse pelo Ensino Médio dá-se, portanto, por razões múltiplas. Sendo inegável a sua importância para o exercício da cidadania e a garantia de direitos, ampliando para a consolidação da formação humana sensível, crítica, cuja participação social corrobora “políticas públicas que defendem e protegem a vida” (Carvalho, 2022, p. 83), identificando “a corporeidade e o pleno viver como base para a construção de currículos e políticas públicas” (*Ibidem*, p.83). As interrogações sociais, e indagações a respeito de si, reverberam novos agires, novos combinados coletivos: há estudantes que, ao concluírem o nono (9º) ano do Ensino Fundamental se organizam para realizar a matrícula nas escolas estaduais que possuem EJA Ensino Médio; estudam juntas e

juntos; buscam manter o contato com os e as professores/as do Ensino Fundamental, tiram dúvidas tanto burocráticas (de como realizar a matrícula na EJA do Ensino Médio) quanto epistemológicas (trazem dúvidas e inquietações sobre conteúdos escolares, pesquisas etc.).

Todo esse aporte indica a necessidade dessa discussão estar presente na formação de professores/as, por diversos motivos. Ao considerar que a educação básica se constitui em diferentes níveis e modalidades (Brasil, 1996), o Ensino Médio e a EJA não podem ficar excluídos das licenciaturas. Na formação inicial em que uma das autoras está vinculada, os e as estudantes do sétimo período têm elemento curricular destinado à EJA e, em todos os semestres, há estudante que expressa seu espanto por somente nesse momento ouvir falar na educação para pessoas jovens e adultas. No segundo semestre de 2023, um estudante foi contundente ao dizer que apenas estudam para entender os processos formativos destinados às crianças e aos adolescentes. E quando chegam com alguma referência relacionada à EJA, a maioria dos/as graduandos/as chega com o senso comum conectado a esses/essas estudantes, o qual reproduz a lógica da vitimização, da indolência, da pobreza e “burrice” como questões hereditárias.

Nesse nexos que minimiza a EJA, se no ensino superior há poucos espaços de estudos acadêmicos nos cursos de licenciaturas, nas Secretarias de Educação o desprestígio – ou mesmo desimportância – são confirmados com a ausência de investimentos na modalidade, fechamento de turmas ou até mesmo de escolas: o turno da noite passa a ser uma incógnita a cada final de semestre letivo, os docentes não podem ser lotados na EJA, turmas com número pequeno de estudantes são por vezes encaradas como “gasto” pelo poder executivo. Ao mesmo tempo os sujeitos de rebelião da EJA insistem em sua formação e conclusão de seus estudos na educação básica: matriculam-se na escola, aguardam a vinda de outras colegas, realizam a divulgação “do supletivo” (como

alguns intitulam a modalidade EJA) de boca a boca, chamam os vizinhos que foram impossibilitados de concluir seus estudos, marcam grupos de estudos, pedem aula de reforço, sobretudo de Língua Portuguesa materna. Esses e outros tensionamentos trazem o protagonismo dos sujeitos de rebelião, frutos de demandas históricas, sociais, políticas, culturais que encharcam a escola e à educação pública de corporeidades dos/nos itinerários pelo direito à vida digna e justa, fazendo do ato de estudar um dever revolucionário.

## Fundamentação teórica para educar sujeitos de rebelião: radicalidades político-pedagógicas tecendo a humanização

*Estudar é um dever revolucionário!*  
(Paulo Freire, 1989, p.33)

Falar em corpo e em sua relação com a educação, em geral, provoca duas distintas reações, as quais, para nós, revelam as faces opostas de uma mesma situação, pois uma expressa a obviedade da questão e, a outra, a ausência do pensar sobre. Pelos nossos estudos, isso vem significando o quanto o corpo ainda é naturalizado – ou seja, o quando nosso olhar e entendimento sobre os corpos estão restritos à condição anátomo-fisiológica do organismo. Diversos/as autores/as e campos do conhecimento vem problematizando essa questão. Aqui, caminharemos pela filosofia, em especial pela filosofia da diferença (Butler, 2018; Carvalho, 2022; Larrosa, 2014; Rancière, 2009, dentre outros/as). Nesse permanente questionamento do que está hegemonicamente constituído, chegamos ao conceito de corporeidade, o qual abarca a condição sócio-histórica do ser humano, entendendo-nos como seres vivos que nos fazemos com e pelo contexto em que estamos inseridos/as.

Pelas lentes da corporeidade compreende-

mos, então, o corpo como produto e produtor de cultura – e esta, constituindo-se em um campo de relação, é composta por tensões, contradições, rupturas, pressões do hegemônico e das lutas do/pelo/contra o poder que oprime e mata (Mambe, 2018). O que sinaliza cuidado para não romantizarmos e compreendermos a cultura como “salvacionista”, contendo apenas aspectos positivos. Mas, ao entendermos que o corpo é produzido, constituído na dinâmica cultural, histórica, social traz outras possibilidades de abordá-lo, pois estamos marcados/as, há séculos educados/as, por uma visão mecânica, biológica, de polos antagônicos (corpo x alma; corpo x mente; masculino x feminino; natureza x cultura) em relação aos corpos. Para romper essa lógica, a cultura torna-se aliada – não somente por apresentar que há distintas formas de organização da vida, mas por nos requisitar a olhar para o dinamismo da própria cultura, pois modificamos, de acordo com o tempo, o espaço, as relações e as condições, nossas maneiras de viver e pensar a vida. Na singularidade deste artigo, a cultura auxilia a compreender a dinâmica socioeducacional das práticas corporais conduzidas pela Educação Física escolar (Coletivo de Autores, 2014), pois esta contém aspectos que não podem ser quantificados, à medida que apresentam um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

Minayo, com a citação acima, pensava o pesquisar, mas de uma forma que dialoga com um estilo de olhar outros elementos que constituem o mundo, as diversas dimensões da vida – como os corpos. Essa lógica provoca inúmeras mudanças em um hegemônico que tenta naturalizar a vida para esconder as condições históricas que provocam determinadas situações de existência, pois tudo o que somos e fazemos, de forma individual e coletiva, segue orientações da cultura e dos tipos de relações

em sociedade. Então, se a corporeidade esgarça o entendimento de organismo que está fechado nele mesmo (no sentido restrito das atribuições físicas, que independem do sujeito), direcionando para uma compreensão que o entende ligado aos mais diferentes âmbitos da vida (que é histórica e social), podemos considerar que o corpo é, necessariamente, coletivo.

E é nesse âmbito de pensar o corpo e a vida no conjunto e contexto das relações sociais que chegamos às práticas pedagógicas e às políticas educacionais que a orientam. Em função da delimitação deste artigo, não entramos no histórico das políticas, mas conduzimos nossa escrita (assim como nossa atuação docente em geral) considerando-as, por serem coletivas, como forma de estruturar e organizar a escolarização na sociedade. Nesse processo, a legislação é parte fundamental, mas não encerra toda a dimensão da política – até porque, o que hoje temos de leis que representam avanço social, com garantias de direitos, são frutos dos movimentos sociais, pois abrangem diferentes maneiras de grupos se constituírem, organizarem e intervirem na esfera pública (Alonso, 2009).

Os grupos subalternizados e explorados socialmente, ao se formarem como coletivos que denunciam a opressão, alienação, risco e morte aos quais estão cotidianamente expostos, fazem política, nos convocando, de diversas maneiras, a esgarçar as ideias predominantes. Uma das mudanças necessárias é diferenciar vulnerabilidade de precariedade – enquanto a primeira retrata o inesperado da vida, que pode ocorrer a qualquer um/a; a segunda expõe as formas sociais como determinadas pessoas e grupos são colocados/as nessa situação, pela forma como a sociedade se organiza (Butler, 2018). A partir disso, para desenvolver políticas educacionais e processos formativos que identifiquem os estudantes da EJA como sujeitos humanos, históricos, plenos de experiências - muitas das quais estão diretamente relacionadas às condições e circunstâncias de existência (como o acesso aos estudos) -, podemos compreender esses estudantes como

Alonso (2009) identifica o surgimento dos movimentos sociais: como novo ator coletivo.

Consideramos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como novo ator coletivo porque, a partir das relações com a realidade que os/as constitui, eles/elas nos forçam a questionar o hegemônico. Ao tensionar a lógica estabelecida, criam situações e possibilidades de novas condições.

Soares e Pedroso (2016) trazem os principais movimentos sociais dos anos 60 do século passado que tensionaram os interesses da elite econômica no Brasil, auxiliando a construir o que hoje compreendemos como EJA<sup>4</sup>. Fruto desses embates, junto com educadores/as e professores/as que, ao longo dos tempos, defenderam uma educação para todos/as e qualquer um/a. Nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Parecer 11/2000 (Brasil, 2000), ao identificarem a EJA como uma modalidade da educação básica, expressam essas lutas no campo educacional.

Mas, “Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?”. A pergunta trazida por Petronilha Silva (2019), em texto de título homônimo, traduz, em certa medida, um conjunto de questionamentos de professoras e professores cujo exercício docente caminha ao encontro dos itinerários pelo direito a uma vida justa, compondo, por sua vez, outras indagações, as quais compreendem os sujeitos da EJA no contexto das contradições sociais: sendo ao mesmo tempo “corpos precarizados” e “totalidades humanas corpóreas” (Arroyo, 2017, p.17). Estudantes jovens-adultos (incluindo idosos) que trazem consigo seus saberes, experiências de suas trajetórias de vida-formação, em que pese a resistência pelo estudo no território político-educacional chamado escola. Sujeitos de direitos ao conhecimento, à escola pública de qualidade, à contemplação

4 Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC).

artística, aos espaços-tempos de cultura, entre outros direitos que são frutos de lutas políticas históricas.

Diante das desigualdades sociais, alicerçadas por *parâmetros coloniais* – portanto racistas, machistas, misóginos, homofóbicos, elitistas... – as escolas e universidades, hegemonicamente, assumiram papel no processo de assimilação de valores, modos de ser e viver nocivos às culturas não europeias, enfim, defendendo os modos de viver próprios dos colonizadores (Silva, 2019). A escola, mesmo na contemporaneidade, traz consigo a visão de mundo de raiz escravocrata, sendo esta por vezes mais contundente no contexto da educação de jovens-adultos em que se faz necessário trazer os corpos para o debate pedagógico. Isto é, permitindo que tais estudantes “aprofundem as vivências corpóreas” (Arroyo, 2017, p. 276), em diálogos com as diferentes corporeidades e em oposição às violências pelas quais são submetidos cotidianamente.

Por essa razão,

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de “rebelião” confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa “rebelião” que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de uma humanização-desumanização (Arroyo, 2017, p.9).

A palavra “rebelião”, de acordo com o dicionário, está associada ao ato de apresentar resistência, de tornar-se rebelde, insurgir-se ou faltar à obediência. Sua origem etimológica provém do latim *rebellio*, *-onis*; a semântica traduz o insubordinado como quem resiste a agentes de autoridade ou coloca-se contra a ordem de coisas estabelecidas, mas o que Paulo Freire e Miguel Arroyo nos auxiliam a pensar transcende esses significados da expressão “rebelião”, produzindo sentidos por meio de análise crítica questionadora – portanto insubmissa – do paradigma capitalista e colonialista. Podemos, então, inferir os sujeitos da

rebelião como pessoas insubordinadas, inconformadas, insubmissas. A expressão “sujeito de rebelião” foi por Miguel Arroyo apropriada da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1987).

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens [...] manifestam em sua profundidade a preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção deles na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se [...], propõem a transformação da realidade mesma [...], buscando a afirmação dos humanos como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (Freire, 1997, p.29).

Os sujeitos de rebelião localizam-se no processo de construção coletiva dos sujeitos humanos, portanto, no percurso da historicidade em que exercitam a autonomia, o pensamento crítico, o reconhecimento de seus direitos, capazes de responder à sociedade como corpos políticos que são. No contexto da EJA, é imprescindível considerá-los no processo mesmo de sua humanização, isto é, de tornar-se humano por meio de “intersubjetividades partilhadas a ponto de elevá-lo[s] (juntamente com o desejo e a linguagem) à condição de um dos eixos de constituição daquilo que podemos entender por forma de vida” (Safatle, 2018, p.169), sendo a categoria trabalho compreendida como “modelo fundamental de expressão subjetiva no interior de realidades sociais intersubjetivamente partilhadas” (*Ibidem*, p.169).

Dialogar sobre/com os sujeitos estudantes-trabalhadores da EJA nos mobiliza a pensar “a ampliação da função da categoria de trabalho, entre outras coisas, com a necessidade de uma distinção ontológica entre expressão subjetiva e comportamento natural” (*Ibidem*, p.169). E,

igualmente, nos implica a trazer ao debate (e à práxis docente) a seguinte afirmação: “Quem quer que deseje continuar a ser chamado de “educador”, não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extra-escolares, especialmente os comunicacionais, nos quais está implicada de corpo inteiro a pedagogia” (Libâneo, 2010, p.41). Os corpos são educados dentro e fora do espaço-tempo escolar, as relações extraescolares vivenciadas pelos sujeitos adentram a escola trazendo demandas sociais e novas composições coletivas, formas de compreensão e comunicação: os estudantes trazem enunciações sobre as mídias e tecnologias, gênero e sexualidades, questões étnico-raciais, tabus corporais, entre outros elementos que se tornam temas de rodas de conversa e, conseqüentemente, do planejamento escolar da EJA.

A ciência da educação da qual nos apropriamos não está alheia ou indiferente aos sujeitos de rebelião. “A função da pedagogia e da docência é acompanhar os tensos processos de formação de totalidades humanas corpóreas, nos corpos do trabalho. De trabalhadores desde a infância” (Arroyo, 2017, p.283). A pedagogia dos corpos constitui-se de uma pedagogia da escuta, da refutação de preconceitos com o “diferente”, a possibilidade de tomada de decisão em prol dos sujeitos coletivos, a aprendizagem efetiva convivendo com a reinvenção dos conhecimentos, a valorização das diferentes manifestações artísticas, as distintas apropriações da arte. Não por acaso, Miguel Arroyo toma para si as ideias de Paulo Freire, visto que os sujeitos de rebelião, sujeitos coletivos de humanos direitos, pactuam com a educação dialógica, de amor compreendido como “ato de coragem” e “compromisso com os homens” (Freire, 1987, p.80). Ratificando o exposto trazemos a voz da Pedagogia do oprimido e sua forma de ver os homens:

[...] O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer,

de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar o homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele [...] como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constitui-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver (Freire, 1987, p.81).

Desenvolvendo uma docência que vê, identifica, considera os e as estudantes da EJA como sujeitos históricos, com direito ao pleno viver, podemos inferir que as ações dos sujeitos de rebelião, em Arroyo (2017) e Freire (1987) são dialógicas e refletem as ações dos homens coletivos no mundo, autores de suas histórias, capazes de transformá-las; seus itinerários confluem com/pelo direito a uma vida justa e ocorrem em resposta coletiva frente às violências que lhes atravessam: trabalho informal precarizado, desemprego, sobreviver incerto, elitismo, racismo etc.

Por essas razões, a urgência pela pedagogia dos corpos, da diversidade, da alteridade, bem como da diferença e da discussão do trabalho para a agenda pedagógica – “trabalho como princípio educativo-formador” (Arroyo, 2017, p.64), o qual faz da escola e da EJA “tempos de formação de pessoas, na especificidade de seus tempos de formação” (*Ibidem*, p.65). A Educação Física, na perspectiva crítica e sensível em que nos localizamos, atenta aos tempos formativos dos sujeitos da EJA, constitui-se dessa pedagogia própria dos corpos. Afinal, somos seres aprendentes porque somos corporeidades no mundo. Professores de Educação Física, nesse contexto, não se resumem a “educadores físicos”, são sim intelectuais da cultura corporal, mestres-educadores que, em constante processo de humanização atuam como companheiros dos estudantes em seus/nossos itinerários por direitos à educação e à escola públicas as quais estão imbricadas à vida justa.

## Metodologia

Minha ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós (...)  
Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão (...)

(Trecho da música “Minha Ciranda” – Lia de Itamaracá)

A partir dos resultados oriundos das questões provocadas por diferentes projetos e ações acadêmicas desenvolvidas em duas diferentes esferas de atuação profissional, nos unimos, dando as mãos para identificar como o conceito de corporeidade está presente nas orientações que a SEEDUC RJ destina ao Novo Ensino Médio ofertado à EJA, em especial ao desenvolvido pela prática pedagógica Educação Física. Ao indagar, pesquisar e escrever, mantendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a relação estreita entre escola e universidade, a filosofia da diferença predomina em nosso aporte teórico, pelas indagações que fazemos às obviedades instituídas.

Por isso, nossa metodologia se faz pelo/ com/os cotidianos (Alves, 2019; Certeau, 2014; Contreras, 2010), os quais, ao serem os locais onde a vida efetivamente existe, materializam as propostas curriculares e políticas educacionais. Assim como trazem elementos para essas propostas e políticas se constituírem como tal. Na atenção necessária aos sujeitos e aos processos que constituem nossos cotidianos profissionais, ao fazer e compartilhar o pesquisado, exercitamos uma escrita como experiência (Larrosa, 2014; Berti, Carvalho, 2023), a qual está encharcada do observado, dialogado, presenciado, afetado pelas relações com os e as estudantes, nos cotidianos da docência. Com essa densidade, advinda dos cotidianos em que estamos mergulhadas, indagamos as orientações da SEEDUC RJ, para o Novo Ensino Médio direcionado à EJA.

Nesses percursos de pesquisa e escrita faz-se necessário questionar “a visão imaterial que se tem dos estudantes, das suas mentes e processos de aprender” (Arroyo, 2017, p.275),

uma das razões pelas quais optamos pelos estudos da corporeidade e sua estreita relação com “a humanização, com o reconhecimento das identidades sociais, raciais, sexuais, etárias” (*Ibidem*, p.283) em contextos de tensão, conflitos, estranhezas que exigem criações de relações afetivas, de familiaridade, olhares despidos de preconceito e respeitosos quanto à diversidade cultural, assim, capazes de compreender relações alteritárias, bem como as potencialidades das vidas humanas. Construir pedagogias outras dos/com os corpos exige *sentirpensaragir* as formações docentes, portanto, necessário evidenciar a importância dos nossos cotidianos, de ações político-pedagógicas alicerçadas por significados que façam sentidos para os seres aprendentes, sujeitos de rebelião.

## Resultados

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis;  
Os reis carregaram as pedras?  
E Babilônia, tantas vezes destruída,  
Quem a reconstruía sempre? (...)  
O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho?  
César ocupou a Gália.  
Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?  
(...)  
Tantas histórias,  
Tantas questões

(Trecho do poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Berthold Brecht, 1935)

Exercer a docência nos sistemas público de ensino, seja municipal, estadual ou federal; na educação básica ou no ensino superior, para nós, significa trabalhar para desenvolver, ampliar e compartilhar os conhecimentos socialmente produzidos, assim como demandar a democratização política do Estado para uma democratização social, a qual requer questionar o que habitualmente fazemos, priorizamos, encaminhamos.

Ao dedicar esforços e atenção à EJA, as pesquisas, assim como a própria legislação (Brasil, 2000) vêm sinalizando que essas

questões estão agudizadas, pois esses e essas estudantes são oriundos de uma situação social produzida pelas desigualdades sociais, as quais produzem “uma gramática dos corpos que os classifica, que os hierarquiza e que, ao mesmo tempo, os transforma em corpos indesejáveis e repudiados” (Aguiar; Oliveira; Maduro, 2023, p. 357). Não por acaso, portanto, são das camadas sociais com menores condições financeiras, trabalhadores/as que se encontram em situações de não proteção social (realizando “bicos”, “uberizados”), moradores de áreas sem ou com pouco saneamento básico, filhos e filhas de pessoas sem ou com baixa escolarização e outras questões historicamente construídas. Isso os/as coloca em condições difíceis de acessar e permanecer no escolar, haja vista que são contundentemente afetados/as pela sociedade e o modo como ela se estrutura.

Na contramão desse processo de desumanização, a escola e a EJA podem ser territórios da práxis educativa que, voltada à formação integral, favorecem à “teoria dialógica da ação” que “nega o autoritarismo” e “afirma a autonomia e a liberdade” (Freire, 1987, p.177). Contribuindo, outrossim, ao processo de humanização dos sujeitos de rebelião.

E é com esse aporte que chegamos ao contexto em que o Ensino Médio é alvo de mudanças e às orientações da SEEDUC RJ. A democratização do acesso a todos os níveis e modalidades da educação básica é luta antiga, associada ao alargamento dos direitos sociais. Se hoje encontramos o Ensino Fundamental difundido pelo país, não podemos dizer o mesmo do Ensino Médio, pois sua expansão, com a qualidade socialmente referenciada, ainda é uma luta a ser travada em cada mudança de governo. A intitulada Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Programa Nova EJA, implementadas em 2015 pela SEEDUC RJ já era alvo de questionamentos dos fóruns, por identificarmos que antigos problemas eram aumentados (como a destinação de verbas e a contratação/concurso de professores/as). Quando, por exemplo, ava-

liamos as metas estabelecidas no “Manual de Orientações para EJA”<sup>5</sup>, tanto as destinadas aos estudantes, quanto aos/as professores/as, não encontramos as funções da EJA (Brasil, 2000), sinalizando a reparação histórica, a equidade social e a formação permanente. Ou seja, os referidos objetivos desse documento trazem as marcas de uma política compensatória.

Hoje, o documento que embasa o Novo Ensino Médio, implementado por essa mesma secretaria estadual de educação, embora dirija-se ao público da EJA e esteja mais próximo de alguns conceitos defendidos pelos fóruns da EJA (como equidade, inclusão, respeito às diferenças), ainda encontramos poucos recursos públicos, dificuldade na chamada de novos/as professores/as, profissionais atuando sem a formação adequada, desigualdades entre escolas rurais e urbanas e, junto com tudo isso, desconfiamos de um encaminhamento que adota itinerários formativos semelhantes para a EJA e o ensino regular, dizendo-se estar, assim, “comprometida em proporcionar uma educação que transcende barreiras etárias, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, preparados para um futuro promissor” (SEEDUC RJ, 2023, p. 5).

Nesse contexto, avaliações que proporcionem alterações são demandadas pela categoria de professores/as, pois a *práxis* educativa é dinâmica, histórica, em profícua interrelação com as demandas sociais. Identificando o conceito de corporeidade como um grande indicativo/concepção/paradigma para rompermos com a estrutura de subalternização, pois os corpos são políticos, produtos e produtores culturais, havendo muitos tipos de corpos, como os subservientes e os insubmissos – corpos rebeldes –, o nosso objetivo foi verificar e discutir a presença desse conceito (corporeidade) no documento curricular mais recente voltado ao Ensino Médio da EJA do Estado do Rio de Janeiro – o Novo Ensino Médio.

5 <http://projetoceeduc.cecierj.edu.br/eja.php>. Acesso em 23/01/2024.

Aqui apresentamos os resultados dessa indagação, assim como o diálogo com o encontrado. Com destaque para as orientações dedicadas à Educação Física escolar, haja vista que é o nosso campo de atuação, pelo qual nos conduzimos por uma docência ampliada, com a perspectiva do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão – alicerce imbricado ao exercício docente na educação básica e no ensino superior.

No site atual da SEEDUC RJ<sup>6</sup>, ao olhar a caracterização do Novo Ensino Médio, as ementas e os itinerários formativos, vemos que os elementos curriculares aparecem diluídos, sendo citados apenas com seus nomes, pois tudo se conflui em competências e habilidades. Ao dizer que “O modelo pedagógico é estruturado na integração entre a Formação Geral Básica, organizada em Áreas do Conhecimento, e os Itinerários Formativos (...)” (SEEDUC RJ, 2023, p. 08) nos fazem indagar pelos elementos curriculares, os quais estão presentes na educação básica e na formação docente inicial (licenciaturas) e continuada (pós-graduações). Não estamos aqui defendendo uma abordagem conteudista, mas destacando que a história da escolarização se tem constituído por diversos elementos curriculares, que são frutos de tensões sócio-históricas. Na educação física escolar, nossa disputa tem sido entre a “aptidão física” e a “cultura corporal” – e nesse choque, o hegemônico é marcado por uma visão ainda biologicista de corpo, desconsiderando os contextos e indicando uma educação que torne os organismos fortes, saudáveis, aptos, velozes para as demandas de um mundo cada vez mais rápido (e, acrescentamos nós, degradado, explorado). Nos embates, apontamos elementos e condições para avançarmos em uma perspectiva que torna a organização social responsável pela criação dos corpos (e não somente uma vontade individual ou capacidade, habilidade, prontidão de cada sujeito). Quando conseguimos tornar isso mais visível, desconsiderando

toda essa trajetória, esse elemento curricular sai de cena, na proposta do Novo Ensino Médio.

Como justificativa teórica, colocam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dentre tantas outras questões, as orientações da SEEDUC RJ convocam a verificarmos com quais corpos a materialidade/práxis das nossas ações educativas revelam alianças – “Na BNC haverá lugar para esses corpos condenados?”, averigua Arroyo (2016) na página 19. A resposta para essa e outras indagações podem ser muitas, mas os fundamentos que nos guiam indicam àquelas que são comprometidas com os processos formativos, as proposições curriculares, as bases legais que sejam amplamente debatidas. Esse esforço coletivo gera proposições – como a cultura corporal, para a Educação Física.

No entanto, a palavra “corporeidade” aparece uma única vez (em um documento que contém 1.652 páginas), quando dizem, na integração curricular, que cabe à Filosofia “Discutir filosofias que tratam da corporeidade, como o existencialismo ou o pensamento fenomenológico, para examinar como a experiência do movimento e da expressão se encaixa na compreensão mais ampla da existência humana” (SEEDUC RJ, 2023, p. 263).

A educação física escolar é mencionada 66 (sessenta e seis vezes), ao longo desse texto, estando localizada em um dos quatro Itinerários formativos, o de “linguagens e suas tecnologias”. E, embora o conceito de corporeidade não esteja, no documento, associado a essa prática pedagógica, pudemos identificar que a visão de corpo que predomina é relacionada para “otimizar a saúde e o condicionamento físico” (SEEDUC, 2023, p. 116). Nas menções em que a educação física aparece explicitada (com objetivo próprio ou compondo com outros elementos curriculares), destaca-se a relação com a saúde, em uma visão estrita e pragmática, na qual as condições coletivas de existência ficam de fora.

Um dos pilares que muito sustenta as ações pedagógicas por nós desenvolvidas é a diversidade corpórea – compreendida não apenas em

<sup>6</sup> <https://www.seeduc.rj.gov.br/>.  
Acessado em 23/01/2024.

sua dimensão biológica, mas especialmente pelos processos que constituem cada corpo. E, na organização social que vivemos, alguns corpos são impedidos da potência da sua singularidade, pela precarização a qual estão submetidos.

Por isso, a menção à Educação Física precisa ser entendida na arquitetura do Novo Ensino Médio. E essa estrutura traz mudanças na matriz curricular que afetarão a formação básica dos estudantes, cujas consequências podem ampliar o fosso entre as escolas públicas e as instituições privadas das classes mais privilegiadas. A propaganda dessa nova arquitetura é de que “os estudantes poderão escolher em quais conhecimentos poderão se aprofundar” e que haverá “garantia de oferta de pelo menos dois itinerários formativos em cada município”. Todavia, não está presente na referida garantia a oferta de todos os itinerários formativos.

As únicas disciplinas obrigatórias (de acordo com o texto/documento que antecede e explica os itinerários formativos), ao longo do Ensino Médio, são Português e Matemática. O que corrobora o princípio de exclusão da proposta do Novo Ensino Médio, trazendo imensa preocupação por parte dos professores, em especial os que atuam no magistério público. A herança conservadora que fragmenta corpo/mente está contida no documento, quando, por exemplo, a cultura corporal aparece de forma pontual, sem ser problematizada.

A trilha de aprendizagem intitulada *Movimento*, presente no itinerário *Linguagens e suas Tecnologias*, é composta por dois componentes curriculares, a saber: “Entendendo o Movimento” e “Vamos Agitar!”. Se o primeiro componente está alicerçado na capacidade de comunicação e expressão, o segundo componente aborda o movimento relacionando-o às vivências de práticas de expressão corporal, as interações sociais por meio das práticas coletivas. O/a docente que já atua na rede estadual do Rio de Janeiro encontrará uma organização um pouco parecida com o documento conhecido por “Currículo Mínimo”, mas com um agravante: a Educação Física e todas as demais

disciplinas, exceto Português e Matemática, não fazem parte do todo do currículo do Ensino Médio, seja ele regular, de tempo integral ou EJA.

As ausências de conteúdos, das disciplinas, refletem lacunas gritantes, em especial para as escolas públicas e à formação dos estudantes. As mudanças curriculares das Secretarias de Educação parecem se distanciar dos tempos da EJA, do direito dos estudantes ao conhecimento, à cidadania, corroborando o perigo de limitar a sua função “a garantir uma escolarização elementar pobre em conhecimentos para mantê-los na subcidadania, na condição de sem direitos ou para avançar numa inclusão cidadã marginal” (Arroyo, 2017, p.130). O currículo continua, portanto, excludente, elitista, de certo modo dificultando o acesso ao conhecimento – desde sempre uma luta das classes populares.

Ao invisibilizarem as corporeidades, essas ausências impossibilitam outras realizações de currículos. “Olhar para esse grupo social [EJA], nessa perspectiva, pode ser reconhecer a necessidade de esforços coletivos para modificar uma situação que atinge determinada parcela da população. Não naturalizando sua condição de viver” (Carvalho, 2022, p.88). Evidenciando os processos culturais, históricos e político-pedagógicos das corporeidades da EJA, seu potencial de rebelião, é desnaturalizar o viver, é dar visibilidade aos corpos, a alteridade e a diferença como condição de humanidade.

Esse percurso requer “pedagogias de posicionamento/formação [...] pedagogias de maturidade teórica porque pedagogias de estado de guerra. De tomada de decisão política. [...]. É uma cultura do estado de alerta, do permanente abrir o tempo a uma procura” (Arroyo, 2014, p.221). Ao ler o documento da SEEDUC RJ voltado para a EJA fomos provocadas a nos posicionar pedagogicamente, instigadas a combater a naturalização violenta imposta às corporeidades. Evidentemente, essa leitura foi realizada em consonância com a urgência de:

Pensar os corpos, as práticas corporais e os diferentes exercícios pedagógicos nessa modalidade da educação é dizer sim à vida, à história, às

biografias, às ciências e à educação a serviço da dignidade do viver – de todos, todas e de qualquer um/a. O que requer alianças e trabalhos colaborativos (Carvalho, 2022, p.89).

Os coletivos da EJA com os quais dialogamos nos últimos anos, por meio das práticas corporais e da busca por uma *práxis* mais efetiva aos estudantes trabalhadores/as – ajustada à justiça social, às políticas de igualdade e equidade – nos fortalecem à luta pela dignidade do viver, apontando caminhos mais democráticos, conscientes e capazes de valorizar as diferenças e o direito de todas as pessoas à educação.

A ação coletiva – como o que fazemos ao estudar, discutir, nos encontrarmos em diferentes espaços e tempos formativos, é local de fortalecer e exercitar o pensamento e, ao mesmo tempo, historicamente é lugar de proteção. Por isso, o cuidado de usar conceitos, promovendo a união entre teoria e prática (*práxis*), expressando sem ambiguidades, sem promover novas formas de submissão. Fazer-se no coletivo. O Novo Ensino Médio faz uso do caráter do coletivo e, no específico da EJA, trazem a Resolução No. 01/2021. Mas, essa Resolução é exemplo contundente de não diálogo com a categoria dos professores/as, em suas organizações coletivas, como as universidades e os Fóruns EJA<sup>7</sup> veem sinalizando.

Assim, o encaminhado hoje pela SEEDUC RJ nos faz identificar dois elementos principais: um que indica tensão epistemológica na compreensão de currículo e política educacional e; outro que faz concordar com Arroyo (2016), quando, ao abordar os fundamentos que estão expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos indaga se estamos atentos/as ao que as políticas educacionais representam.

E, nesse movimento, como a discussão da cultura corporal se insere no ato educativo (incluindo a gestão e seus encaminhamentos). Entendendo política como forma de organização e condução dos diferentes espaços sociais,

desdobramos esse pensamento com duas indagações. A primeira, problematiza o projetado para a população, pelas políticas educacionais e; em se tratando de sistema de ensino (seja em âmbito municipal, estadual ou federal), se realmente caracterizam-se como públicas, ou se permanecem no âmbito governamental.

O Novo Ensino Médio, portanto, relaciona-se com qual das políticas acima? Ao trazer o conceito de corpos precarizados, mas resistentes, Arroyo (2016) também interroga pela materialidade de nossas concepções e provoca a esgarçarmos a compreensão da cultura corporal.

A ideia de corpos precarizados, mas resistentes fortalece uma atuação profissional comprometida com o campo educativo que defende a expansão da vida (de todo/as e qualquer um/a), os processos democráticos, a suspensão do previsto/prescrito, a urgência de novas composições socioeducacionais. O que requer dialogar com diferentes tempos, espaços e atores sociais. Nesse movimento, ao afirmar que as e os professores de educação física “lembram ao pensamento pedagógico que os educandos e os educadores são totalidades humanas corpóreas” (p. 18), Arroyo (2016) coloca em debate uma discussão que não diz respeito a apenas uma prática pedagógica – isso quando tentamos não reproduzir o *status quo*.

Ao indagar pela corporeidade no Novo Ensino Médio proposto hoje pela EJA, esperamos trilhar esse caminho, sinalizando a importância política pedagógica desse conceito para uma perspectiva de educação e sociedade comprometidas com todos/as. E, nesse movimento, fazer parte de políticas efetivamente públicas.

## Considerações finais

(...) Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar (...)  
(Trecho da música “O Trono do Estudar” - Dani Black)

Viver em uma sociedade como a brasileira significa que os corpos precarizados, como são

7 No site <http://forumeja.org.br/node/3102>, podemos encontrar documento intitulado “Pela Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21” (Acesso em 10 de novembro de 2023).

os corpos dos estudantes da EJA, têm relação direta com a brutalidade social, sendo os corpos mais assediados, criminalizados, patologizados. Na contramão dessa lógica, a escola pública, como direito de todos/as e qualquer um/a, como local de proteção, de suspensão desse desenho histórico, torna-se ainda mais importante e fundamental.

O que nos exige a responsabilidade com o currículo e com as políticas públicas, pois estas impactam, diretamente, nosso fazer docente. Os estudos das corporeidades, aqui alicerçados pelos/com os cotidianos, auxiliam na leitura crítica e comprometida tanto dos documentos curriculares quanto da docência realizada com os e as estudantes da educação básica e do ensino superior. A educação básica precisa ser de fato concebida em sua totalidade, com diálogos efetivos e profícuos entre as suas etapas de ensino. Salientamos, igualmente, a ausência de alibis: nossa opção pela docência, em especial o exercício docente na/com a EJA, quando comprometida com o exercício democrático, com a plenitude da vida, precisa ser tecida com compromisso com os sujeitos coletivos de direitos, sujeitos de rebelião, aspirando condições dignas de vida, as quais devem desembocar em justiça social.

Pelo exposto, identificamos uma desconexão entre essa proposta da SEEDUC RJ, o realizado no ensino fundamental do município em que nos inserimos, assim como na formação inicial que fazemos parte, localizada na mesma cidade. O desdobramento desse debate, para nós, reforça a concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico sem perder de vista a atualidade de um currículo ampliado, da historicidade da cultura corporal e de uma Educação Física capaz de expressar uma práxis crítica, criativa, atenta às demandas contemporâneas e, conseqüentemente, transformadora.

Todas essas indagações nos fazem pensar na organização do trabalho para 2024, ano que traz as lembranças de 60 anos atrás, quando a força dos movimentos sociais, dos/as educadores/as, professores/as da educação básica e do

ensino superior – e de tantos outros coletivos da população que estavam em diferentes espaços e tempos clamando por ampliação da justiça social, foram brutalmente calados. Muitos exilados – como Paulo Freire, por suas obras e projetos que expressavam compromissos com uma educação que requer compreensão dos contextos e reconhecimento histórico dos sujeitos que o fazem acontecer. Esses ecos ficaram – tanto para a atenção com a não reprodução da brutalidade; quanto para nos inspirarmos nas propostas que sinalizavam que podemos alargar o acesso ao socialmente produzido (como a educação) aos sujeitos que, de alguma forma, possibilitaram essa produção, a qual, como bem comum, pertence a todos/as.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, José Vicente; OLIVEIRA, Kelly; MADURO, Rossini. A educação e as corporeidades: as resistências nas existências. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 72, p. 351-369, out/dez, 2023.
- ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. São Paulo: Lua nova, n. 76, p. 49-86, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite** - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline; *et. al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.33-45.
- ARROYO, Miguel. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em 04/04/2023.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. Desafios em tempos pandêmicos: corporeidades atentas na produção de um mundo comum. **Revista Co-car. Edição Especial** N.17/2023, p.1-18 ISSN:

2237-0315 Dossiê: Hibridismo e currículo: o que aprendemos na pandemia? <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6262>. Acesso em 20/11/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, maio 2000.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Rosa Malena. A Educação de Jovens e Adultos Constituída por uma epistemologia que desnaturaliza o viver. MALDONADO, Daniel; SILVA, Maria Eleni; MARTINS, Raphaell (Orgs). **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022, pp. 79-91.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. revista; 3. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, José y LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In CONTRERAS, José y LARA, Nuria (comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2010, p. 21 – 86.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LARROSA, Jorge. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. Tradução de Filipe Santos Fernandes. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n.49, p. 717-743, ago. 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MINAYO, Cecília (org.). **Pesquisa social – teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo. Ed. 34, 2 edição, 2009.

SEEDUC RJ. **Referencial do Ensino Médio para o estado do Rio de Janeiro - Itinerários Formativos Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. <https://www.seeduc.rj.gov.br/>. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 10-20, jan./jun 2019. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>.

SOARES, Carmen Lúcia *et. al* (Orgs.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Leôncio José; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 04, p. 251-258, out./dez. 2016.

Taffarel, Celi Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. *Kinesis*, v. 30(1). Jan/jun 2012. <https://doi.org/10.5902/010283085726>.

Recebido em: 02/05/2024  
Aprovado em: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.