

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JAQUELINE MENDES DA SILVA

**AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE CORPO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS “LICÍNIO MONTEIRO DA SILVA”**

**CUIABÁ- MT
2013**

JAQUELINE MENDES DA SILVA

**AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE CORPO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS “LICÍNIO MONTEIRO DA SILVA”**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Educação, Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

**Cuiabá-MT
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p Silva, Jaqueline Mendes da.
As Práticas E As Concepções De Corpo No Centro De Educação De
Jovens E Adultos “Licínio Monteiro Da Silva” / Jaqueline Mendes da Silva.
-- 2013
91 f. : il. color. ; 30 cm.
Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.
Inclui bibliografia.
1. Corpo. 2. Percepção do Corpo. 3. EJA. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos
Licínio Monteiro da Silva"**

AUTOR : Mestranda Jaqueline Mendes da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 31/07/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Cleomar Ferreira Gomes
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	José Tarcísio Grunennvaldt
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Iduína Edite Mont Alverne Braun Chaves
Instituição :	UFF	
Examinador Suplente	Doutor	Evando Carlos Moreira
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 31/07/2013.

À professora de Educação Física e aos alunos do CEJA “Licínio Monteiro da Silva”, que com suas experiências deram corpo a essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Maria Luiza, que deu luz e razão a minha vida; ao meu companheiro Golias, pelas ausências e a colaboração oferecidas à conclusão deste trabalho; a minha família, pela força e amor.

Aos colegas de mestrado: Josiane, Ronnie, Claudemir, Maurecilde e Luciana, pela companhia prazerosa durante a caminhada.

Aos colegas de leituras, discussões, devaneios e risadas do Grupo de Estudos Corporeidade e Ludicidade.

Às colegas de trabalho: Fabiana, Raquel e Rosemeire, pela compreensão com o momento que passava.

A Cleomar Ferreira Gomes pela tutela com que me guiou nos passos da conquista.

Ao CEJA “Licínio Monteiro da Silva”, por abrir as portas e me receber bem, entendendo minhas necessidades acadêmicas.

À CAPES que financiou parte desta pesquisa.

Aprendo mais com abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor,
para o insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma
Barata — cresce de importância para o meu olho.
Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão —
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

(Manoel de Barros)

RESUMO

O presente estudo se apoia nos estudos socioantropológicos do corpo que por aqui passaram e que ainda estão a vir. Neste estudo, discorreremos a respeito de dois corpos: um que provém de conhecimento científico, de estudos aprofundados, de saberes lineares da história que vai da repressão à liberação do corpo; outro é aquele que considerado na própria história dos corpos da EJA, das concepções de corpo encontradas nessa modalidade de ensino, das instituições formadoras tanto dessa ideia de corpo como também prescritivas de um fazer-se corpo. Em linhas gerais, pretendeu-se com o presente estudo, de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, identificar e posteriormente descrever quais as concepções e práticas corporais estão presentes na Educação de Jovens e Adultos e relacioná-las com o processo histórico pelo qual o corpo já passou, bem como identificar o que essas práticas corporais realizadas nestas aulas exercem na vida dos alunos, segundo eles os próprios; e por último, identificar e categorizar quais as instituições formadoras por essa representação corporal, instituída no corpo destes alunos. Participaram da pesquisa no período das observações vinte e oito alunos e uma professora de Educação Física, e foram entrevistados deste universo, dez dos vinte e oito alunos. Os dados foram coletados no período de fevereiro a maio de 2012, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro da Silva”, no município de Várzea Grande/MT, durante as aulas de Educação Física do 2º ano do 2º segmento (referente ao 7º e 8º ano do Ensino Fundamental), no período noturno. A coleta se findou em maio de 2012, devido ao fim das aulas na área de Linguagens. Uma razão a mais para o uso de Códigos de identificação destes alunos, levando em conta um trimestre por área de conhecimento. O estudo é abalizado por leituras referentes ao corpo como David Le Breton, Denise Sant’Anna e Carmen Lúcia Soares e com teóricos da EJA como Jane Paiva, Maria Clara Di Pierro e documentos-base da educação. Neste estudo fizemos a opção por três técnicas utilizadas nas ciências humanas e em investigação qualitativa, são elas: observação, entrevista e aplicação de questionário. Foi possível, pelas falas dos entrevistados, fazer inferências sobre percepções que atravessam os aspectos biológicos, religiosos e sociais dos indivíduos. Ressaltam-se também binômios ambivalentes, encontrados nas falas dos entrevistados como gordo/magro, bonito/feio, adjetivação utilizada como marcadores do corpo social e do corpo biológico.

Palavras-chave: Corpo. Percepção do Corpo. EJA.

RESUMEN

Este estudio se basa en los organismos socio-antropológicos que se han quedado aquí y todavía estamos en el mundo para vivir. En este estudio, discusión de dos cuerpos. Un cuerpo que proviene de los conocimientos científicos, estudios en profundidad, el conocimiento de las historias lineales de la represión a la liberación del cuerpo, sino también por segunda vez hará que las consideraciones sobre la historia de los cuerpos en el EJA, las concepciones del cuerpo encontrado en este público las instituciones de formación por lo que esta idea del cuerpo, así como una prescripción constituyen el cuerpo. En general, se pretende con este estudio, un enfoque descriptivo y cualitativo para identificar y, posteriormente, describir las concepciones y prácticas corporales están presentes en la Educación de Jóvenes y Adultos y relacionarlos con el proceso histórico por el cual el cuerpo ha pasado, e identificar cuáles son estas prácticas corporales realizados en estas clases tienen sobre la vida de los estudiantes de acuerdo a los propios alumnos y, por último, identificar y categorizar las instituciones educativas establecidas por esta representación del cuerpo en el cuerpo de estos estudiantes. Participó en el estudio durante las observaciones veintiocho estudiantes y profesores de Educación Física y el universo fueron entrevistados diez de los veintiocho alumnos. Los datos fueron recolectados entre febrero y mayo de 2012, el Centro para Jóvenes y Adultos "Licínio Monteiro da Silva," la ciudad de las tierras bajas Grande, durante las clases de educación física en el segundo año del segundo segmento (para la séptima y octavo grado de primaria) en la noche. Colecciones de datos findaram mayo 2012 debido a la finalización de las clases en el área de las lenguas y sus códigos para estos estudiantes, al estudiar cada trimestre un área de conocimiento. El estudio es lecturas autorizadas relacionadas con el cuerpo de David Le Breton, Denise Sant'Anna y Carmen Lucia Soares y teóricos EJA como Jane Paiva, Maria Clara Di Pierro y documentos de educación basado en. En este estudio, hemos hecho una selección de tres técnicas utilizadas en las humanidades y la investigación cualitativa, que son: la observación, la entrevista y el cuestionario. Es posible que las entrevistas, hacer una inferencia a partir de las percepciones que cruzan biológica, social y religiosa. También binomios significativos ambivalentes, que se encuentran en los discursos de los encuestados como los aspectos de grasa / fina y hermoso / feo, que se utilizan para recordar el cuerpo constituido por la sociedad y la biología.

Palabras clave: Cuerpo. La percepción del cuerpo. EJA.

ABSTRACT

This study is based on socio anthropological bodies that have stayed here and we are still in the world to live. In this study, we discuss about two bodies. A body that comes from scientific knowledge, in-depth studies, knowledge of linear histories from repression to liberation from the body, but also a second time will make considerations about the history of the bodies in the EJA, conceptions of the body found in these public training institutions so this idea of the body as well as a prescriptive make up the body. In general, it was intended with this study, a descriptive and qualitative approach to identify and subsequently describe the conceptions and practices are bodily present in the Education of Youth and Adults and relate them to the historical process by which the body has passed, and identify what these bodily practices performed in these classes have on the lives of students according to the students themselves, and finally, identify and categorize which educational institutions established by this body representation in the body of these students. Participated in the survey during the observations twenty-eight students and Physical Education teacher and this universe were interviewed ten of the twenty-eight students. Data were collected from February to May 2012, the Center for Youth and Adults "Licinius Monteiro da Silva," the city of Lowland Grande, during physical education classes in the 2nd year of the 2nd segment (for the 7th and 8th grade of elementary school) at night. Data collections findaram in May 2012 due to the end of classes in the area of languages and their codes for these students, as they study each quarter an area of knowledge. The study is authoritative readings related to the body by David Le Breton, Denise Sant'Anna and Carmen Lucia Soares and theorists like Jane EJA Paiva, Maria Clara Di Pierro and documents based education. In this study we made a choice of three techniques used in the humanities and qualitative research, they are: observation, interview and questionnaire. It was possible for the interviews, make an inference from perceptions that cross biological, social and religious. Also noteworthy binomials ambivalent, found in the speeches of respondents as fat / thin and beautiful / ugly, aspects that are used to remember the body constituted by society and biology.

Keywords: Body. Perception of the Body. EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do CEJA “Licínio Monteiro da Silva”	57
Figura 2 - Vista lateral da quadra do CEJA.	58
Figura 3 - Vista da quadra	58
Figura 4 - Vista do terreno ao lado da quadra.	59
Figura 5 - Vista do local que jogavam jogos de mesa.	60
Figura 6 - Vista do local onde jogavam vôlei e brincavam com a bola de futsal.	61
Figura 7 - Vista do pátio da escola e de uma cobertura com cadeiras.	61
Figura 8 - Vista de dois polos: à frente: local permitido realizar aulas práticas de Educação Física, ao fundo: quadra, espaço “proibido” aos alunos do noturno.	62
Figura 9 - Sala de aula da turma do 2º ano do 2º segmento noturno.	62
Figura 10 - Os rapazes brincando com a bola.	75
Figura 11 - Alunas jogando Bozó	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Religião a qual frequenta.	69
Tabela 2. Idade dos alunos da pesquisa	70
Tabela 3. Tempo em que se encontra estudando nessa modalidade	70
Tabela 4. Tempo em que se encontram estudando neste CEJA	71
Tabela 5. Os trabalhos dos pesquisados	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
OS TEÓRICOS QUE AJUDARAM A PERFAZER O CAMINHO	21
1. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O Corpo	22
2.2 A Educação dos corpos	33
2. Os Jovens e Adultos da Educação e a Educação de Jovens e Adultos.	40
OS CAMINHOS PERCORRIDOS	48
3. METODOLOGIA	49
3.1 Tipo de Pesquisa	50
3.2 Sujeitos	51
3.2.1 Os narradores dessa história	52
3.3 Lócus: o município de Várzea Grande e a Escola “Licínio Monteiro	
3.4 da Silva”	53
3.5 Os Procedimentos para a Coleta de Dados	63
3.4.1 Observação	63
3.4.2 Questionário	64
3.4.3 Entrevista	64
3.5 Análise de Dados	65
O QUE ENCONTRAMOS...	67
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1. Questionário aplicado aos alunos	68
4.2 Observações das aulas	72
4.3 As Entrevistas e a as categorias	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

“A relação entre as pessoas é comumente imaginada como a que existe entre as bolas de bilhar: elas se chocam e rolam em direções diferentes”. (Norbert Elias, *A sociedade dos indivíduos*).

O que é o corpo? Será que podemos definir o corpo? O corpo está na história, assim como no presente, nas ruas, nos supermercados, nas escolas. O corpo está por toda a parte. Neste momento, quem vos escreve é um corpo, um corpo cheio de histórias, um corpo cheio de memórias. Um corpo que vive e que já viveu experiências que ficaram marcadas em sua vida. Esse corpo, que não é o seu corpo, que não viveu as suas experiências, mas que já está no mundo e, que vem sendo modificado constantemente por viver em sociedade e por ser constituído de uma biologia própria, tem o intuito aqui de inscrever a trajetória socioantropológica do corpo dos alunos da EJA.

Falar, escrever e pensar o corpo não é tarefa fácil, porque pouquíssimas vezes somos estimulados a refletir sobre esse assunto. Das volumosas teses acadêmicas aos surrados programas de TV, vamos encontrar uma discussão descompromissada sobre sexo, raça, religião, dietas, casamentos homoafetivos..., isto é, falamos de assuntos afetos ao corpo, mas raras vezes ou nunca sobre o *corpo* na sua inteireza.

Algumas vezes, até nos é negada a possibilidade de pensá-lo como um espaço de debate, porque representa a “Casa de Deus”, alegoria muito usada na ética religiosa. Além disso, o corpo sentido e vivido nos faz distanciar da tarefa de definição, porque conforme Trebels (2003, p251) é indissociável o ser corpo e o perceber-se corpo.

Mas de que corpo este trabalho quer falar? Qual será o corpo que desejamos conhecer? Que corpo será o meu e que corpo é o do outro? Do que ele é constituído? Eu sou ou eu tenho um corpo? Essas e muitas outras perguntas ou até mesmo inquietações surgem quando pensamos sobre tal. Muitas vezes nos perguntamos quem somos nós? Para alguns, esta preocupação leva a várias interrogações. Mas se elegermos uma retórica fenomenológica, diria que somos o nosso corpo. Noutras palavras, somos tudo aquilo que é vivido. Numa

percepção mais extensa, somos nós, os outros e todos aqueles que nos entornam, nas esferas biológica e social, enredadas nas tramas de nossas circunstâncias existenciais.

Para Soares (2001, p. 01), o corpo é exposto como um vetor de pluralidades:

[...] pode ser tomada como síntese de sonhos, de realizações de desejos, de frustrações, de tiranias e de redenção de sociedades inteiras. Seus múltiplos sentidos, assim pedem múltiplos olhares, teorias, interações de saberes, para que dele se fale. Pois o corpo, mesmo remexido e revirado pelo avesso, minuciosamente perscrutado em seu exterior e interior, recortado e transformado em partes que vão viver em outros, ou em receptáculo de muitos e múltiplos objetos/materiais que nele se incorporam ou ainda sofrendo todo tipo de mutilação/intervenção desejada ou imposta parece guardar a possibilidade de ser um território de preservação de mistério sobre sua existência. (SOARES, 2001, p. 1).

Dessa maneira, percebemos que o corpo mesmo tendo sido “mexido e remexido”, mesmo sendo estudado há muito tempo, ainda suporta mistérios que precisam ser desvendados. A autora supracitada parece sugerir que cabe à ciência a tarefa de buscar entendê-lo melhor.

Para o sociólogo Norbert Elias (1994, p. 41) nós somos constituídos por uma ordem natural e uma ordem social. Talvez por isso, seja tão difícil, para não dizer impossível defini-lo, já que cada um de nós é constituído por uma biologia diferente e, também vivemos em diversos grupos sociais que nos formam enquanto corpo social, assaz diferente.

A opção do estudo pela temática em pauta surgiu quando da aprovação no processo seletivo de mestrado da turma de 2011. Em conversa com o orientador, a respeito da relação que eu tinha com a EJA, o mesmo aceitou que se fizesse uma pesquisa na área, e a partir dessa decisão, começamos a pensar sobre o que pesquisar na EJA: sabíamos o nicho de pesquisa, mas ainda faltava um objeto.

A EJA entrou na minha vida no ano de 2008, quando comecei atuar como professora de Educação Física. No início, a prática não se alinhava ou se ajustava com as referências teóricas, até mesmo, porque pouco se tinha e se tem sobre a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos, e esse desalinhamento se reforçava devido a minha formação inicial, “deficiente” na temática estudada. E essa escassez no assunto limitava o meu trabalho de professora de EJA.

Com o amadurecimento das leituras que vinha fazendo, com a experiência do “estágio de docência” na disciplina “Abordagens socioantropológicas da área escolar”, na Faculdade de Educação Física, foi se desenhando um interesse alimentado pelas leituras e pelo olhar que os teóricos estudados tratavam o corpo. Nesse estágio, me veio, então, o

interesse de realizar a pesquisa em questão, já que tinha claro, não querer pesquisar algo que tecesse julgamentos à prática pedagógica dos professores de Educação Física, por supor, que isso vinha sendo feito constantemente por outros estudiosos. Após o interesse definido, vimos com essa experiência de magistério no Ensino Superior a possibilidade de conhecer mais os corpos dos “nossos” alunos da EJA.

A EJA, em linhas rasas, é denominada uma modalidade de ensino voltada aos Jovens e Adultos, que por algum motivo não estudaram no tempo instituído para séries ordinárias. É confundida como uma escola popular, pensada e elaborada para atender as demandas das classes que têm menos oportunidades na vida social. Seu foco de ensino é na emancipação dos sujeitos que lá se encontram, nos moldes em que se ideologizam as teses de Paulo Freire.

Em função desse espaço micro social que abriga uma diversidade de alunos, considerando uma já concepção de corpo, lançamos mão de algumas perguntas que orientassem o estudo: quais práticas corporais estão presentes nas aulas de Educação Física da EJA? Qual a concepção de corpo que estes alunos têm? Quais instituições sociais influenciam na concepção desse corpo? Este corpo se sente livre para fazer o que bem entender? Essas perguntas foram dirigidas para dar norte ao estudo e que ao final intentamos respondê-las à academia, não como um “receituário”, mas como um texto preñado de histórias de corpos. Como nos sugere Le Breton (2011) o corpo como algo que pode ser modificado, transformado, construído e se necessário, desconstruído ao longo do tempo, mas que de tempos em tempos precisa ser descrito.

Em linhas gerais, o presente estudo pretendeu identificar e posteriormente descrever quais concepções e práticas corporais presenciam a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com o processo histórico vivido pelo corpo desses sujeitos.

No esforço de tentar esclarecer o máximo possível dos problemas desse estudo, o trabalho exigiu a elaboração dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar o que as práticas corporais, realizadas nesta aula de Educação Física, exercem na vida dos alunos; 2) identificar e categorizar quais as instituições formadoras por essa representação corporal, instituída no corpo destes alunos.

Não podemos deixar de relatar que, ao definir a pesquisa, partia da ideia inequívoca de corpo que tínhamos. Estávamos convictos de que o corpo deveria ser pensado de tal maneira, que não haveria possibilidades de os sujeitos pesquisados revelarem um corpo que não fosse o concebido por nós, e caso isso ocorresse, esses sujeitos estariam equivocados ao falar do corpo. Mas aos poucos, fomos percebendo que a nossa ideia sobre o corpo vinha de nossas experiências, dos nossos saberes produzidos por uma história de um corpo — o nosso!

Já os pensamentos dos alunos da EJA vinham das experiências de vida deles, dos tempos e espaços em que puderam pensar viver esse corpo tal. Dessa forma, abandonamos a ideia de *ter* um corpo e partimos para a aventura epistemológica de *ser* um corpo (vivencial). Não queremos aqui afirmar que não se coadune o conceitual e o vivencial, mas que estes estão visceralmente ligados.

Dessa maneira, neste estudo, discorremos a respeito de dois corpos. Um que provém de conhecimento científico, de estudos aprofundados, de saberes lineares da história que vai da repressão à liberação do corpo; outro é aquele considerado na própria história dos corpos da EJA, das concepções de corpo encontradas nessa modalidade de ensino, das instituições formadoras tanto dessa ideia de corpo como também prescritivas de um fazer-se corpo.

Para a compreensão de como o texto foi organizado, descrevemos agora as partes que formam o trabalho. Apresentamos na Primeira Parte do trabalho algumas considerações focalizando referenciais sócio antropológicos que, abordarão dados a respeito do corpo, da EJA e da Educação Física.

Na Segunda Parte optamos pela metodologia qualitativa do tipo etnográfico, embasada e orientada nas leituras de Bogdan e Biklen (2006) e André (2005) que também sustentam as análises de dados.

Na Terceira Parte apresentamos os dados separados em três categorias, sendo a primeira intitulada “o corpo: concepções e práticas”, a segunda “a ritualização do cuidado com o corpo” e por fim “entre a repressão e a liberação do corpo: os discursos dominantes sobre o corpo”.

Como síntese do trabalho, sugerimos aos professores e também aos pesquisadores a tarefa voluntária de dialogar com esse corpo. Uma conversa tornou-se necessária, a fim de preencher as lacunas sobre as práticas e as concepções de corpo na EJA, uma vez que a literatura a respeito ainda é incipiente.

REFERENCIAL TEÓRICO: As leituras que ajudaram a perfazer o caminho

“Por hora sou trezentos
Trezentos e quarenta
Um dia serei um”.
(Mario de Andrade)

2.1 O Corpo

Não é nosso objetivo cardeal expor com profundidade fatos históricos a respeito do corpo. Procuraremos com esta pesquisa situar com brevidade pontos centrais a essa referência, para compreendermos o trato do corpo na atualidade, mas especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

Para a pesquisadora Tania Nhary (2011, p. 35) “O corpo é o lugar de toda travessia na aventura humana. Ele é a nossa realidade primeira, pois antes mesmo de nos expressarmos por palavras o fazemos com o nosso corpo”. Para essa autora, “é por via do corpo que sentimos a vida, e nossas demonstrações também acontecem por via dele, ele nos faz existir... é por ele que (re)velamos nossa alma, assumindo a condição de indivíduo”:

Corpo parado, em movimento, em qualquer circunstância sempre corpo, capaz de sentir tudo e nada, mas, ainda assim, materializando nossa existência. Corpo que cala, fala, acata, consente. Corpo que expressa, vela e revela sentidos, experiências e vivências, mas que também silencia histórias. O corpo humano é a síntese de nossos reinos objetivos e subjetivos. Tudo o que está em todo lugar está em nós. Somos fazedores de nossa história vivida e sentida também pelo corpo. Corpo passivo e ativo a tudo que se apresenta, principalmente suscetível à educação. A história do corpo é, principalmente, uma história da educação do corpo. (NHARY, 2011, p. 36).

O corpo, enquanto objeto de estudo, sempre se admitiu ser tratado pela ciência sob vários olhares: filosófico, etológico, biológico, antropológico... Nessa investigação arqueológica do corpo, sempre se apresentou de maneiras diferentes. Mas conforme o sociólogo francês Le Breton (2007, p. 09) “o corpo só começa a ser objeto de estudo, com maior veemência na área da sociologia, a partir da década de 60”. Essa percepção do autor vai coincidir com que a maioria dos trabalhos aponta ser a revolução sexual das massas.

[...] a crise da legitimidade das modalidades físicas da relação do homem com os outros e com o mundo amplia-se consideravelmente com o feminismo, a "revolução sexual", a expressão corporal, o *body-art*, a crítica do esporte, a emergência de novas terapias, proclamando bem alto a ambição de se associar somente ao corpo, etc. Um novo imaginário do corpo, luxuriante, invade a sociedade, nenhuma região da prática social sai ileso das reivindicações que se desenvolvem na crítica da condição corporal dos atores. (LE BRETON, 2007, p. 09).

Essa leitura de Le Breton encontra eco em outros estudos tais como se pode ver na afirmação de Sant’Anna (2000, p. 238) quando reitera relata que os arroubos dos movimentos sociais:

Embora as descobertas do corpo não sejam uma novidade da atualidade, foi no decorrer dos últimos quarenta anos do século XX que elas ganharam uma importância inusitada. Após os movimentos sociais da década de 60, por exemplo, o corpo foi redescoberto na arte e na política, na ciência e na mídia [...]. (SANT'ANNA, 2000, p. 238).

Se por um lado o ápice dos estudos da área social ganhou estofa apenas na década de 60 do século XX, muito antes já havia um paradigma de eleição em que outros teóricos formulavam seus estudos apontando o corpo pelo viés biológico como também por questões socioculturais.

Segundo o historiador britânico Porter (1992, p. 295) “os estudiosos advertiram de que seria simplista demais assumir que o corpo humano existiu eternamente como um objeto natural não problemático, com necessidades e desejos universais, afetado de maneiras variadas pela cultura e pela sociedade”.

A pesquisadora carioca Tania Nhary, em seus trabalhos enxerga no corpo um amálgama de mistura heterogênea que atravessa aquilo que podemos viver, pensar e sentir. “Ele é tanto produto quanto produtor de cultura. [...] é, simultaneamente, a liberdade e o limite de nossa vivência.”. (NHARY, 2011, p. 41). Noutro excerto de suas pesquisas essa estudiosa relata que o corpo já vinha sendo estudado pelas áreas humanas com menos fervor, relata que:

Um ressurgimento dos estudos das ciências humanas se encaminhava para a Idade Moderna. O homem passava a ser pesquisador e objeto de estudos sobre o próprio homem, somado às grandes invenções e descobertas deste século, isso possibilitou uma visão de mundo em que o homem tinha importância capital. As transformações evidentes no âmbito cultural, social, econômico, político e religioso caracterizam um novo tempo em que o aspecto humano (corrente humanista) passa a ser o principal valor cultivado. O homem, e evidentemente suas ideias e corpo, passa a tomar lugar de centralidade nas correntes filosófico científicas. (NHARY, 2011, p. 66-67).

Esse paradigma estético, a despeito de ser sugerido por essas pesquisas, para alguns assanha uma conduta pós-moderna, tem estreita semelhança com o que Porter (1992, p. 295) nos propõe enxergar: “o corpo como ele tem sido vivenciado e expresso no interior de sistemas culturais”. Em outras palavras seria o mesmo dizer que não somos apenas carne e osso. Apesar e além, somos seres simbólicos, e toda objetividade e subjetividade que nos cerca nos faz.

Norbert Elias (1994, p 19) nos tranquiliza dizendo dessa intrínseca relação indivíduo/sociedade e dessa herança positiva no ato de sua criação, além de significar que sempre seremos corpo (o biológico do indivíduo) interagindo com um corpo social:

Não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social — seja ele qual for. Mas isso não significa nem que o indivíduo seja menos importante do que a sociedade, nem que ele seja um “meio” e a sociedade, o “fim.”. (ELIAS, 1994, p. 19)

Se para Le Breton (2011, p. 11) “O corpo é uma espécie viva no qual as forças imprimem ‘vibrações’, ressonâncias e cavam ‘caminhos’”, seria impossível que essa complexidade pudesse se satisfazer com apenas um de seus aspectos, mais próximos de sua natureza — o biológico. Se “o sentido nele se desdobra e [...] se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos”, sugere outras entradas, especialmente com as forças da cultura. Desse modo ficamos livres para interpretar e anexar: o simbólico, o mitológico, o religioso, o social...

Se para Le Breton (2007, p 17) “A maneira pela qual os seres humanos subtraem suas qualidades vem pelo formato que este enxerga o corpo”, seria permitido pensá-lo, (o nosso ou o do outro), primeiramente pelo viés da biologia e, conseqüentemente, pela estética? Se ao enxergarmos o corpo da outra pessoa, não o observamos como fosse construído pela história e pela cultura? Num primeiro contato a nossa avaliação não vai além daquilo que o visual permite, observamos o corpo físico, enxergando nele apenas as características físico-biológicas e estéticas e, só depois, com um olhar mais detido vemos outros atributos, toleramos outras condutas, sugerimos outros *designs*.

Como podemos perceber pelos teóricos já citados, o corpo para ser construído, sofre diversas influências, incluindo as instituições. Segundo Foucault (2004), desde os séculos XVII, passando pelo XVIII, há um disciplinamento dos corpos tornando-os eficazes. As instâncias principais que atuam desde o princípio da nossa história na perpetuação das ideias de corpos que tivemos e que temos atualmente são a Igreja, a Família, a Escola e mais recentemente os *mass media*, que vêm se tornando um dos maiores veículos de padrões de beleza na sociedade.

A relação da Igreja com o corpo segundo Gélis (2008, p. 19-20), era e ainda se mantém coberto de duas imagens de corpo. O primeiro corpo que definiremos aqui é o corpo Santo de Jesus Cristo, corpo este que deve ser “sentido” e “comido” por todos, inclusive pelos pecadores. “Corpo magnificado do Filho encarnado, do encontro do Verbo com a Carne. Corpo glorioso do Cristo da Ressurreição [...]. Corpo maravilhoso dos eleitos no Juízo Final”. Este corpo de Cristo deve ser o exemplo entre os Cristãos a ser seguido, um modelo de corpo santo. Esse era e é o sentido dado ao corpo de Cristo.

Para Nhary (2011, p. 69) essa “mística vive no corpo, para o corpo e pelo corpo por uma maneira permanentemente [...]”. Pela leitura dessa pesquisadora, o corpo é uma espécie de âncora desse imaginário cristão. Recomenda-se trocar a palavra cristão por “eleitos” ao reino dos céus.

Ainda a esse respeito, Leo Steinberg *apud* Porter (1992, p. 292) relata que, “a sexualidade do corpo de Cristo tornou-se, por assim dizer, invisível [...]. Os significados que são mentais, espirituais e ideais, assumem uma automática prioridade sobre as questões puramente materiais, corpóreas e sensuais.”. A dualidade entre corpo/alma é existente nesse pensamento. A alma é soberana ao corpo. Segundo sugere o autor, essa visão dualista ocorre por dois motivos: primeiro, devido aos “componentes clássicos” e, segundo, nossa herança cultural “judaico-cristão”, que organiza a nossa maneira de pensar o mundo que recebemos como herança e, conseqüentemente, o mundo que deixamos ao porvir.

Gélis (2008, p. 23) relata que esse corpo salvador de Jesus Cristo “está no centro da mensagem cristã, e o cristianismo é a única religião na qual Deus se inscreveu na história tomando forma humana”. Esse Deus em forma de humanoide foi perseguido, fez milagres, se exilou, sofreu, morreu e ressuscitou. Talvez seja por esse motivo, a de uma encarnação na Terra de um Deus, que o corpo é para muitos um “habitat temporário de uma alma imortal.” (PELLEGRIN, 2008, p. 133).

Esse mito vive há mais de 2000 anos e ainda regula fortemente a maneira pela qual o cristão deve perdurar. Precisamos, através deste pensamento, dominar o nosso corpo, pois, quando chegar o momento do arrebatamento, todos os que creem e dominaram o seu corpo serão eleitos por *Ele*, para assim, deleitar-se do “Reino de Deus”. O corpo “casa de Deus” não pode ser conspurcado, deve ser imaculado.

O corpo que é a “morada de Deus” ou corpo Santo, que conforme acentua Nhary, (2011, p. 69) “reverbera a ideia de que ele é submisso (neste caso pela fé). É lugar de impressões que escapam aos desejos do próprio corpo, mas que o conduzem ao desejo alheio, ideológico, cultural, reivindicatório e até mesmo sagrado”.

O arquétipo do sofrimento reverbera a ideia de que o corpo é veículo da alma e que para esta alcançar a plenitude, um estado divinal, deve o corpo se submeter a sacrifícios que o remetem ao mundo profano, carnal. Assim, quanto mais a carne se sacrifica, mais a alma se eleva, mais se aproxima do divino, do sagrado, mais modifica seu estado moral. Mais o verbo marca a carne. (NHARY, 2011, p. 69).

Em contrapartida, aqueles que não conseguiram por algum motivo exercer um controle sobre seu corpo pela ética religiosa, a estes, fica reservado o padecimento após a

morte física. Essa ideia torna o homem participante da divindade, porém, para isso, é necessário que livremos o corpo do mundo profano e nos afastemos do pecado, controlando, dominando e guiando o mesmo.

Nhary (2011, p. 82) nos alerta que “As ingerências sobre o corpo passam a ser da ordem transcendente, divinal (ou demoníaca)”. Ao contrário do corpo de Cristo, o corpo humano é um corpo fraco e cheio de pecados, e como é pelo corpo que se vivenciam as experiências de uma vida, para a Igreja, é por ele também que se pode “perder”.

Gélis (2008, p. 20) refere às tentações com a força que tem de “espreitar o ser humano desde a queda”. Dessa maneira, segundo esse pensamento Cristão, podemos cair em tentação a qualquer momento, pois desde que Eva e Adão “comeram a maçã”, como conta o mito, o pecado vive assombrando nós seres humanos. E “seja qual for sua condição ou sua força d’alma, jamais está seguro de não lhe sucumbir” e para que isso não ocorra, precisamos vigiar nossas condutas a todo o momento para assim não cairmos em tentação.

Para Nhary (2011, p 46) tomando emprestado o pensamento de Eliade, este corpo que tratamos aqui, da Idade Média, se reduziu a obediência dessa lógica introduzida por uma visão de religião intensa e exacerbada. Por um processo de sofrimento, de dor, ele se torna puro, digno, santo, e nele se reuniram e reunirão procedimentos, mediações e culturas de todos os gêneros.

O trajeto antropológico do homem é ‘fazedor’ da sua alma: há um corpo e uma alma na nossa existência, há uma alma e um corpo que nos fazem estar aqui, sendo o que somos. O que não há é uma dicotomia de ambos, pois somos pensamento e emoção, razão e sentimentos, agimos e nos movemos em função de nossas pulsões internas e de nossas necessidades objetivas. Transitamos entre realidade e devaneio, entre o simulacro e o mundo real, entre o sagrado e o profano. (ELIADE, 2006, *apud* NHARY, 2011, p. 46).

A ideia de corpo que tratamos até o momento é apregoada pelas igrejas e, evidencia a construção de um corpo simbólico. Um corpo que foi e é controlado e disciplinado, um corpo que ao mesmo tempo em que é desqualificado pela religião, quando cai em tentação, é também tido como o único a ser salvo, caso ande direito nos trilhos do Senhor.

Segundo Corbin (2008) o século XIX não foi um período favorável à religião, porque houve uma diminuição da participação dos homens nas práticas religiosas, entretanto, as mulheres, ainda, garantiam às famílias e conseqüentemente à sociedade as doutrinas da igreja católica.

A imagem que se tem do corpo é vinculada a uma imagem social, variável conforme o ângulo que se vê. É assim que Nhary, (2011, p. 84) descreve como imagem do corpo:

“Poder, pecado, fragilidade, liberdade, dor, sentimentos tantos que a imagem do corpo se (de)forma a cada olhar”.

As práticas que se tem com o corpo vão sendo modificadas com o passar do tempo, quando as ligações religiosas vão ganhando novas curvas. O corpo continua sendo relacionado com o cosmo, com a religião, com a anatomia, porém, conforme reitera o sociólogo francês pós-moderno Gilles Lipovetsky, hoje o que impera é o corpo de Narciso, a busca constante pelo belo, a vontade de ser novo e sadio. O corpo passa a ser objeto de transformação:

Uma geração gosta de se reconhecer e de descobrir a sua identidade numa grande figura mitológica ou lendária, que reinterpreta em função dos problemas do momento: Édipo como emblema universal, Prometeu, Fausto ou Sísifo como espelhos da condição moderna. Hoje, é Narciso que, aos olhos de um importante número de investigadores, sobretudo americanos, simboliza o tempo presente: O narcisismo tornou-se um dos temas centrais da cultura americana. (LIPOVETSKY, 2005, p. 26).

Este mesmo autor nos sugere que Narciso está em busca de si como também é obcecado por si. A cada dia que passa nos tornamos seres plastificados, em busca de uma perfeição que nunca podemos alcançar.

Segundo Souza (2003, p. 19) “O corpo idealizado nos dias atuais é sinônimo de ser saudável, belo e atlético, como se essa fosse a única possibilidade de ser corpo”. Agrega-se a essa idealização a neura do “corpo saudável, belo e atlético é visto ainda como jovem, magro, feliz”. A busca por esse corpo ideal faz com que as pessoas estejam sempre em busca da “fonte da juventude”, lutando contra a própria biologia.

Para Le Breton (2011, p. 10). “as práticas relativamente recentes [...] faz com que o corpo seja hoje muitas vezes vivido como um acessório da presença [...]”. Sacramenta o autor dizendo que “o corpo é um objeto imperfeito”, algo que precisa ser corrigido a todo o momento.

Há pouco tempo atrás, antes de autorizar a nossa “liberdade corporal”, os seres humanos não tinham o poder de interferir no que recebiam da natureza, por mais que buscássemos maneiras de transformar ou fazer pequenos reparos no corpo, ele não sofria por intervenções cirúrgicas com objetivo estético, como acontece nos dias de hoje. Mas com o advento da modernidade e, mais severamente com a pós-modernidade, sobremaneira no último quartel do século 20, essa conduta nos transmutou àquela que Lipovetsky (2005) opta por chamar de a era de Narciso.

A preocupação agora é com as características físicas do corpo. Os *shoppings* como diz Sant'Anna (2003, p. 08) se torna “novos templos do consumo que, diferente dos antigos templos religiosos de outras épocas, buscam menos a elevação do espírito do que a incitação do corpo”.

Com o surgimento desse novo olhar do corpo, a partir de Narciso, se desenhava um novo momento na sociedade, instaurando outra relação do indivíduo com o seu corpo, com o corpo do outro, com o mundo, mas plugado com o período corrente. Essa relação faz com que os seres humanos busquem mais a beleza, a estética, o corpo perfeito que talvez nunca alcance.

Le Breton (2011, p. 10) insiste mais uma vez em nos afirmar que “os velhos ficarão novos, os feios, belos e todos alcançarão a eterna juventude”. Essa possibilidade põe a nossa disposição as técnicas para transformar o corpo e alcançar o desejado. Conforme insiste esse autor (2011, p. 22) as pessoas “tomam produtos para dormir, para acordar, para ficar em forma, para ter energia, aumentar a memória, suprimir a ansiedade, o estresse, etc”. Tantas *próteses* (termo eleito por Le Breton) químicas para um corpo percebido como falho pelas exigências do mundo contemporâneo, para permanecer flutuando em um sistema cada vez mais ativo e exigente. Sentir dor para quê? Sofrer para quê? Essas próteses chegam para “sustentar” o nosso corpo e torná-lo cada vez melhor.

Essa busca pelo prazer constante mostra-se como uma identidade social que realiza uma comunicação com o mundo, e pode algumas vezes, acabar sendo sem reflexão e podendo ser prejudicial ao corpo. Mas aqueles que, por algum motivo não seguem essa busca pelo corpo perfeito, quando observados pelos olhos de Narciso, são julgados como fora do padrão, e, portanto, descartado do instituído “sociamente correto” — (grifo nosso).

No atual momento em que nos encontramos, necessitamos da ética hedonista. Não precisamos mais nos contentar com o corpo que temos, nossa época permite modificá-lo para torná-lo próximo ao que buscamos. Nosso cabelo pode ser modificado, a maquiagem é aplicada ao rosto, a tatuagem é marcada no corpo, as cirurgias estão aí para alterar qualquer leiaute que não nos satisfaz.

Essa ideia de corpo *plastificado*, não pode aqui ser tratada apenas como uma busca de um corpo perfeito, sem lançar mão de um olhar voltado para o viés social, sem pensarmos que é por meio de nossa relação com a sociedade que buscamos esse ideal de corpo. Esse corpo plastificado, criado por nós, a cada instante, é produto de uma sociedade de consumo, que busca a felicidade através do prazer em ver o corpo belo.

Hoje se gasta muito com o corpo: as dietas, roupas, calçados, suplementos, academias de ginásticas, medicina estética, produtos de beleza, entre outros, tudo em busca do hedonismo efêmero. A necessidade de se mostrar sempre bem para o outro e para si nos move o tempo todo. Assim, conforme Le Breton (2011, p. 10) “o corpo é vivido como acessório da presença, ele é objeto imperfeito, que precisa buscar a perfeição”. Se for pelo corpo e com o corpo que construímos nossa interação com o mundo, também é por aí que se dá a influência com o nosso imaginário social que cria um estereótipo de corpo.

Na apresentação do livro “Corpo e História” de Carmen Lúcia Soares (2001), há uma evidência de um corpo como “território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras. O corpo é a primeira forma de visibilidade humana”. Sendo assim, precisamos nos apresentar e nos representar bem diante do eu coletivo, porque cabe a ele (o corpo) a discricção, pois existem convenções de apagamento como nos afirma Le Breton (2011). Essa apresentação se dá por meio das vestimentas, da forma de arrumar os cabelos, de se maquiar, das poções mágicas para ungir o corpo, dos cuidados de toda espécie, como podemos ver alegoricamente no ensaio auspicioso de Horace Miner (Ritos Corporais entre os Naciremas), de (1973).

Na atualidade, podemos até considerar nossos corpos livres para fazer o que bem entender: tatuagens, *piercings*, cirurgias estéticas. Porém, quando Soares (2001, prefácio) define o corpo como um “território criado por liberdades e interdições”, devemos ter claro que essas interdições são impostas pela sociedade, o que convém em alguns momentos apagar o nosso corpo, isto é, como astúcia, não ser visto, ou escamoteá-lo para não ser ridicularizado. Viver em sociedade é também respeitar as regras impostas pela sociedade, isso caso queira passar “despercebido” por ela, e não ter sobre si olhares de rejeição, chacota, dentre outros, até porque, para viver em grupos sociais precisamos fazer uso de códigos de etiqueta.

Para o eminente sociólogo francês Émile Durkheim (2008, p. 62), “viver é estar em harmonia com o mundo físico que nos circunda, com o mundo social do qual somos membros, e tanto um quanto o outro são limitados”, e essa limitação vem por meio das regras sociais e delimitações de espaços.

Para Porter, (1992, 310), a sociedade no século dezesseis organizou manuais de comportamento e, esses manuais eram adequados tanto às Igrejas quanto a sociedade civil e tinham como objetivo “o cultivo das boas maneiras, da decência e do decoro”. Com base nesse libelo medieval, pode se ver que corpo sempre teve que viver em congruência com o que a sociedade rege e, esses manuais tinham essa função, de harmonizar o corpo do indivíduo no corpo social. Os manuais enquanto duraram, determinavam as maneiras pelas

quais os corpos deveriam ser apresentados à sociedade. As regras de apresentação do corpo, que no século XVI estavam descritas em um manual, hoje em dia, essas mesmas regras se dão de maneiras distintas e espontâneas, mas não se comportam em nenhum manual. Que se pode ver é uma convenção das “tribos” ou pequenos grupos que ditam as regras de apresentação. É bom remarcar aqui qualquer apresentação tem a ver com estética, porque no plano da ética, o corpo será sempre guiado por um valor moral, isto é, aquilo que é *certo* fazer em nome da preservação da vida, seja das pessoas, seja do planeta, que coincidentemente hoje está sob a tutela da humanidade.

O sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (2008) foi um dos pioneiros a enxergar, com o estudo do corpo, que este é construído conforme a sociedade e a geração em que se encontra.

Denise Sant’Anna (2003. p. 02) outra pesquisadora na temática do corpo corrobora o pensamento de Mauss quando diz que a “maneira de ver o corpo ou de expô-lo ao olhar, assim como as formas de definir suas zonas de sombra não cessam de variar ao longo da história e de acordo com os pressupostos de cada cultura.”. Dessa maneira, o corpo que foi vivido e escrito há tempos atrás, não é o mesmo de nossa época, como também o corpo não é idêntico de uma sociedade para outra. Com o passar do tempo, as sociedades mudam e, com isso as instituições que prescrevem a forma de tratar e apresentar o corpo se altera. Mauss (2008) olha para *être humain* e o vê construído a partir de três dimensões: biológica, psicológica e cultural-social, mas dentre essas três, fica a cargo da sociedade ditar as maneiras pelas quais o corpo deve ser tratado.

É o insistente Marcel Mauss (2008) que ao relatar as mudanças nas técnicas corporais promovidas pelas gerações e pela sociedade, retrata outros fatores determinantes na mudança das técnicas corporais, como o gênero e a idade. No conhecido ensaio “as técnicas do corpo” de 1935, o teórico exemplifica à maneira em que o homem arremessa uma pedra ser diferente, para o mesmo gesto, quando executado por uma mulher, bem como é feito um movimento quando criança e que se torna de difícil execução quando nos tornamos adultos (ficar de cócoras com a planta do pé tocando ao chão por completo).

Norbert Elias em (1994) relata que, algo que poderia ser vergonhoso num determinado tempo, não necessariamente seria no posterior e assim vice-versa. Qualquer que seja a direção era e é deixada uma evidência da alteração conforme se dá o tratado com o corpo no meio social, politicamente aceito naquela época e mentalidade.

Outro estudioso do corpo, o sociólogo francês Claude Rivière, em seu conjunto de ensaios, intitulado de “Ritos Profanos” de (1996, p. 182) escreveu um capítulo endereçado às

“regras de apresentação do corpo”, em que trata das formas como o corpo se põe nos grupos sociais e, que para ele o corpo “cada período histórico reserva-lhe determinadas posições, um imaginário próprio e funções simbólicas. Cada sociedade privilegia maneiras de se comportar, vestir, enfeitar ou fazer amor”. Esse autor insiste em dizer que os rituais de apresentação do corpo na sociedade e nos micros espaços sociais aos quais este corpo pertence, fazem marcas de anulação e de evitamento do outro, quando sugere que a atual sociedade possui características de individualidade e de afastamento.

Porém, na ambivalência desses rituais citados anteriormente, Rivière explora os rituais de cortesia e de tratamentos de beleza, que demonstram a representação que o corpo possui para celebrar a interação entre os sujeitos. Assim, o corpo sempre ritualiza o que a sociedade determina, já que a sociedade é uma extensão do corpo individual.

Mas é novamente Denise Sant’Anna (2003, p. 11) que faz a leitura de um “corpo que se transformou numa espécie de paradoxo [...] extremamente cultuado, mostrado, adulado, e, ao mesmo tempo, intensamente violentado, explorado, comercializado”.

2.2 A Educação dos Corpos — Uma aparte à Educação Física.

Dentro do controle social do corpo, não podemos deixar de ressaltar a relação entre os corpos masculinos e os femininos. Foi o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2011, p. 20) com seus estudos sobre gênero e outras metáforas sociais como a reprodução, que enxergou essa diferença.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especialmente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2011, p. 20).

Para Aristóteles *apud* Porter (1992, p. 316) as mulheres não passavam de homens com deformações, nas quais seu órgão sexual “por falta de calor, faltou na extrusão”. Por esse motivo, a mulher ficou equipada para procriar e, a ela coube à responsabilidade de cuidar da casa, se tornando do domínio privado e da emoção, quanto o homem do domínio público e da razão.

Tida a mulher como possuidora de uma natureza mais fria e mais fraca e o homem mais quente e mais forte, dá para se ver, no trabalho de Bourdieu (2011, p. 27), as imagens encontradas por esse autor quanto a posição dos gêneros. Algumas oposições “seco/úmido, quente/frio, (do homem desejanse se diz [...] ”sua panela está pegando fogo”, “seu tambor está quente”; das mulheres se diz que elas têm a capacidade de “apagar o fogo”, “refrescar” “dar de beber”), ativo/passivo [...]”.

Hertz escreveu um artigo no início do século passado a respeito do valor dado a mão direita. Esse estudo relata a influência da cultura no trato do corpo e dos valores associados às partes do corpo.

A mão direita, escreve, são levadas às honras, às designações lisonjeiras, às prerrogativas. Ela age, ordena, pega. Ao contrário, a mão esquerda é desprezada e reduzida ao papel de simples auxiliar: nada pega por si só; dá assistência, auxilia, aguenta. [...] Essas atribuições contrárias, Hertz as faz derivar da polaridade fundadora do sagrado e do profano [...] A sociedade, o universo inteiro tem um lado sagrado, nobre, precioso, e um outro, fêmea, fraco, passivo, ou, em duas palavras, um lado direito e um lado esquerdo [...] A mão direita é herdeira dos atributos do sagrado e a mão esquerda daqueles do profano. Destro e canhoto não são somente designações funcionais, mas também são valores morais. (HERTZ *apud* LE BRETON, 2007, p. 69) (Grifos do autor).

A partir desse estudo realizado por Hertz, podemos perceber o quanto o corpo possui interpretações conforme orientações provenientes de uma educação, não só funcional, mas também moral e mítico-religiosa. Além disso, é possível verificar na citação acima de Robert Hertz, que o lado esquerdo é relacionado com a fêmea. Incorporando nessa ideia, a dominação masculina, o homem sendo o lado forte, da dominação, que faz o correto, e a mulher fazendo parte do lado fraco, que só assessora, o lado sinistro.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas” como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e no *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2011, p. 17)

Essa divisão exposta por Bourdieu (2011), já está naturalizada na sociedade como diz o autor. Mesmo as coisas se invertendo, ou apenas diminuído o grau de diferenciação ou dominação, a mulher nos tempos atuais, ainda é vista como o sexo frágil. E o homem como o sexo dominante. Cabe a ela ainda ser dócil, meiga, dona de casa. Ela é da esfera privada. E a ele reina aspectos como a virilidade, a força e o trabalho. O homem impera na esfera pública.

Em nossas sociedades, por exemplo, tanto a menina como o menino podem ser educados conforme uma predestinação social que, de antemão, lhes impõe um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais. Um estudo de E. G. Belotti lançado em Milão em 1974 observa o comportamento social diferenciado exercendo-se sobre a menina e o menino, pela educação oferecida pela mãe, pelo pai, retomada em seguida pela escola maternal ou pela escola primária, reforçada ainda pelos jogos e brinquedos com os quais as crianças se divertem, as parlendas, etc. A configuração distintiva dos sexos prepara, segundo Belotti, o homem e a mulher para um papel futuro dependente dos estereótipos do feminino e do masculino. Esse encorajamento para a doçura do lado feminino tem em contrapartida do lado masculino o encorajamento à virilidade. A interpretação que o social faz da diferença dos sexos orienta as maneiras de criar e educar a criança segundo o papel estereotipado que dela se espera. (BELOTTI, *apud* LE BRETON, 2007, p. 67).

A educação do corpo na sociedade ocidental ainda é sexuada. Meninos e meninas são civilizados a partir de uma orientação social, numa vertente animal. No mundo, as instituições são masculinas, por isso ainda impera de uma maneira mais discreta a dominação masculina. Para Bourdieu (2011) os discursos hegemônicos são reproduzidos pela Família, pela Igreja, pela Escola e também pelo Estado. Sem sombra de dúvida, à família cabe o papel principal de reproduzir essa ideia social. Essa relação de dominação entre os corpos masculinos e femininos se apresenta ainda nos dias de hoje, porém, de uma maneira diferente, mais suave.

Ao longo da história, a mulher passou por diversas violências simbólicas. Nos dias de hoje, elas já superaram muitas dessas violências e deixaram de pertencer apenas ao ambiente privado. Hoje elas já competem com os homens no mercado de trabalho, porém, algumas profissões ainda são vistas pela sociedade como pertencentes apenas ao sexo feminino e outras apenas aos homens, o que significa dizer que a divisão social do trabalho ainda mantém os territórios definidos aos papéis de gênero. Para, além disso, as mulheres ao alcançar poder em uma determinada profissão, necessitam perder traços que marcam a sua identificação como: a docilidade e a fragilidade e, assim, tomar como adjetivo proposto ao homem- à força.

A Educação Física na história também tratou o corpo das meninas diferentemente dos meninos. As meninas durante muito tempo fizeram aulas de Ginástica, separadas dos meninos. Isso, é claro, não vinha de uma vontade própria, e, sim social, porque a conduta, que continuava nas aulas de educação física, era orientada pelo *zeitgeist* social — relíquia da misoginia medieval.

A presença das práticas educativas da Educação Física no Brasil vem desde o século XIX, período das grandes revoluções, como assinala o texto “a cultura lúdica na escola” de Tania Nhary:

O período da industrialização traz em si uma preocupação especial com relação ao corpo: a saúde. O que decorre dessa preocupação é um esmiuçar do corpo em busca de conhecimentos sobre seu funcionamento e seu controle fisiológico. O código de leitura sobre o corpo que entra em vigor é o da medicina, e é elaborado no seio de uma sociedade que precisa de corpos saudáveis e aptos para o trabalho e, conseqüentemente, para o progresso social. (NHARY, 2011, p. 79).

Segundo Soares (2012) e Castellani Filho (1988), desde sua entrada no cenário brasileiro, a Educação Física vive um processo permanente de modificações na escola. Ela se apresentou como a possibilidade de seleção de sujeitos aptos a defender a nação, como também fortalecer a mão de obra. Essas foram as duas primeiras funções da Educação Física que chegam ao país por meio dos métodos ginásticos. Depois ainda surge a função pedagógica e esportivista.

A respeito do período em que a Educação Física era desenvolvida na escola com abordagem esportivista, durante o golpe militar, consoante Nhary (2011, p 98) houve uma “transformação na cultura corporal. O esporte agrada não só aos praticantes, mas aos espectadores e pessoas que passam a vê-lo como projeto social”.

Hoje, o que se encontra nas publicações da área, é que a Educação Física vive uma nova realidade, advinda das novas abordagens que surgiram no final da década de 80 do século passado. Ela na escola precisa ser entendida como um espaço de aprendizagens, possibilitando ao aluno o conhecimento sobre o corpo e as experiências no corpo, e uma renitente reflexão que se dá a partir da execução das atividades.

Como nos sugere Sant’Anna (2001, p. 3), “um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual”.

Segundo nos afirma Daólio (1995) se pensarmos o corpo apenas pelo viés biológico, sem encararmos o patrimônio cultural, incorreremos no erro de dizer que homens de diferentes nacionalidades seriam iguais tanto fisicamente como culturalmente.

Sant’Anna considera o corpo como sendo:

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um individuo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual. (SANT’ANNA, 2001, p. 4).

Essa autora (2001, p. 3-4) ainda insiste que “[...] do seu nascimento a sua morte, o corpo é, contudo finito, sujeito a transformações nem sempre desejáveis ou previsíveis. Ao longo dos anos, mudam suas formas, seu peso, seu funcionamento e seus ritmos”, e essas alterações não só passam pelo campo da biologia, como também pela via sociocultural.

O texto de Sant’Anna parece dialogar, num certo momento, com aquilo que afirma Le Breton (2007, p.18): “o corpo é uma linguagem por onde tudo passa” e evidência a forma como ele foi e é construído no mundo, exemplos disso são as maneiras como esse corpo se apresenta e as expressões dos seus sentimentos. Esta maneira de se apresentar sofre influência da cultura onde o corpo está inserido.

Toda concepção de corpo muda conforme as necessidades materiais de sua época e, conforme as mudanças adotadas pelas quais as sociedades passam. As técnicas corporais mudam, assim como os gostos, a mentalidade, e, por motivos similares, a forma que tratamos o corpo também se altera.

Essas maneiras nos mostram que o nosso corpo sofre modificações constantes, e um dos motivos é devido a convivência sempre social. Do berço ao túmulo o nosso corpo passa por um processo de construção contínua, que é social, global e multidisciplinar... Essas vicissitudes interferem na nossa imagem, que sempre dinâmica se transforma a cada nova ação.

Os alunos nas aulas de Educação Física devem ter conhecimento sobre o corpo, entender que o corpo não é um amontoado de partes e aparelhos, mas um organismo integrado, vivo, que interage com o meio cultural, e sente dor, prazer, alegria, medo, etc.

Para as resoluções que alimentam a política do MEC (BRASIL, 2002), há um entendimento de que o corpo (como está repleto de sensações e emoções) deve ser contemplado como um conteúdo, de modo que permita aos alunos a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas corporais.

Para Paul Schilder (1999) esse corpo traz em si uma descrição de seu conteúdo, que se estende ou diminui, devido às circunstâncias psicológicas impressas pela sociedade em que vive, se dirigindo para os aspectos fisiológicos de fazer-se corporal. Dessa forma, percebemos que possuímos um corpo que absorve dados externos pelo meio e os transformam em expressões. Com isso, precisamos o conhecer para saber como tratá-lo. Nesse sentido a prática pedagógica do professor se torna fundamental.

Para o pesquisador especialista em temas atinente à Educação Física, Jocimar Daólio (1995, p. 91), “o papel da Educação Física na escola, disposto na forma com que seus profissionais incorporam o caráter especial da área e sua diferenciação em relação às outras

disciplinas, é significativo para a compreensão de sua prática [...] bem como a lógica das representações que a justificam”.

Segundo esse mesmo autor, num outro trabalho (2004), a Educação Física tem como primordial papel a absolvição, transformação/criação e divulgação de tudo o que é pertinente à produção da humanidade quanto ao corpo e suas manifestações. [...] Afinal, conforme gosta de repetir Le Breton (2007, p. 7) é pelo corpo que “nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva, ele é o eixo da relação com o mundo”.

No corpo é onde se incrustam as marcas que nos faz; é por onde entramos em contato com a existência. Na Educação de Jovens e Adultos, os alunos, frutos do estereótipo da exclusão, vítimas de uma estatística do descartável, trazem consigo suas marcas que devem ser entendidas pelos professores para melhor compreender desses alunos. As experiências de vida que estes trazem para o espaço educacional devem ser respeitadas, incorporadas e aproveitadas pela escola, se essa unidade escolar pretende a ter sucesso no seu papel de “experiências compartilhadas”.

Como nos afirma Larrosa no seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” é nela, e por ela que se pode haver uma transformação, e quando um sujeito é incapaz de experimentar algo, nada de novo ocorre em sua vida. Mas, para que haja uma experiência, a pessoa deve ser afetada de alguma forma por aquilo que acontece.

Ao se falar de Educação de Jovens e Adultos, é comum vir à baila a retórica da diversidade que impregna essa modalidade. A escola de EJA, é hoje destinada ao trabalhador, seja ele do setor agrícola ou de comércio e serviços, seja ele operário da fábrica ou do canteiro de obra, autônomo, desempregado, seja negro, pardo, branco, ou de outra etnia, sem contar as pessoas de diferentes idades que compõe a mesma sala de aula.

Nesta modalidade, encontramos pessoas assaz diferentes uma das outras e criando expectativas diferentes quanto o que esperam da escola. Essa diferença de pessoas diferentes, com toda aliteração possível, estimula a falar sobre o corpo diverso que constitui essa educação marcada nos corpos dos atores que fazem parte desse ensino. Daí que, ficamos livres para a reflexão de que o trabalho corporal desenvolvido nessa modalidade escolar não pode servir como uma técnica de controle dos alunos, mas sim, como uma linguagem pela qual os alunos conhecerão seu corpo e se comunicarão com outros.

De acordo com Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos está se direcionando para educação popular “na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência dos educadores e educadoras”. Os conteúdos a serem ensinados não podem ser distantes da realidade do cotidiano dos alunos. Dessa forma,

torna-se importante pensar nas características desses sujeitos e no modo em que suas experiências interferem ou podem vir a interferir na maneira de se pensar e fazer a educação, como também, na maneira que essas experiências podem auxiliar no processo de construção do conhecimento. Não podemos “matar” essas experiências dos alunos, essa cultura primeira deles, e sim, como nos diz Gadotti (2001, p. 33-34), devemos “incorporar uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procurar fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente”.

E a Educação Física o que pode fazer para contribuir com a mudança dessas condições de vida desses jovens e desses adultos? Foi a gosto desse desafio que num trabalho de seis mãos chegamos à seguinte ilação:

Através do movimento corporal-gestual formativo, essa “disciplina” pode revelar e/ou reforçar padrões de pensamento, valores e crenças, bem como demonstrar a pertença cultural do indivíduo, quando ele se serve do corpo para aprender e ensinar. Assim, no caso da escola, um espaço privilegiado de aprendizado de expressão corporal, os movimentos constroem-se na cultura do grupo num movimento complexo, fazendo conjugar as expressões de uma “cultura do corpo” (GOMES; SILVA; BARBOSA, 2011, p. 3).

Segundo Gadotti (1997), a escola não deve distribuir poder, mas sim construir saber que é poder. O seu papel consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, e a Educação Física deve ir à escola com este propósito, de fazer com que seus alunos se tornem mais críticos, capazes de decidir aquilo que for melhor para si.

2.3 Os Jovens e Adultos da Educação e a Educação de Jovens e Adultos.

Invadidos pela poética de Manoel de Barros que diz “as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis” irrompeu-se em nós a ideia que a escola não pode ser vista apenas como um lugar de conhecimentos formais, local apenas de ensino aprendizagem. A escola deve ser vista também como um espaço de interações entre os corpos, onde nascem as amizades, os amores, os grupos sociais. A escola é esse espaço para corpos que se cruzam e que se transformam.

Segundo Freire (1996, p. 98) “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu

desmascaramento.”. Por meio dela o sujeito pode se emancipar como também reproduzir as manifestações da sociedade dominante.

Em sentido amplo como sugere Pinto (2001, p. 29) a educação se refere ao ser humano em todas as suas fases e em todos os aspectos. Ele acredita que esse pensamento amplo de educação justifica a lógica da educação de adultos. Mas ele diz também que a educação nada mais é que um “processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses”. É a formação do homem por meio da sociedade, com o intuito de integrá-lo ao social e conduzindo a aceitar as decisões coletivas.

Todo tipo de sociedade têm produzido uma ideia de educação que reflita as suas particularidades de estrutura e os interesses de seus gestores. Por isso, não se pode conceber um único modelo de educação. (DURKHEIM, 2008; PINTO, 2001).

Durkheim (2011, p. 118) relata que “sejam os fins que ela busca ou os meios que ela emprega, são sempre necessidades sociais que ela satisfaz e ideias e sentimentos coletivos que ela expressa”. É sempre a sociedade que atua sobre o homem. Ela deve ser uma educação nacional, deve objetivar uma transformação social.

Se a educação é um fenômeno social, a Educação de Jovens e Adultos pode, além de social, ser uma educação popular, das massas. Pois como sabemos, a EJA existe para atender as pessoas que estão à margem do conhecimento científico, daquele tipo que se arvorou em desenvolver no espaço formal da escola. E esses sujeitos, com suas histórias particulares, são os que podem, por meio delas, nos apresentar os diversos motivos que os levaram a não frequentarem o espaço escolar na relação idade-série que a sociedade estipulou como correta. podem também nos revelar os fatores que determinaram sua volta.

Na letra da Constituição Federal, em seu Art. 205, diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Observamos que esse fenômeno educação, ou fato social como sugere Durkheim (2008), é um dever do Estado e da família. É o Estado que deve obrigatoriamente oferecer ao cidadão a educação escolar, mas que precisa receber da sociedade e da família a colaboração para que ela aconteça.

Podemos visualizar essa colaboração da sociedade quando pensamos na nossa infância. Quando crianças foram nossos pais ou responsáveis que nos conduziram, feitos preceptores gregos, à escola nos dizendo que precisávamos ir até ela para ser “alguém na vida”, mas para realizar esse projeto era preciso estudar muito. Já na EJA, essa necessidade dos estudos pode se apresentar de diversas maneiras, como por exemplo, o mundo do trabalho

competitivo, uma ânsia do próprio sujeito em aprender a ler e escrever, ou terminar o ensino básico ou até mesmo influência de pessoas próximas, porque alguém eles já o são...

Segundo Torres (2001, P. 25), “[...] a educação é um grande mecanismo de mobilidade social e oferece uma grande perspectiva para sair da pobreza, para avançar na luta social, para avançar na vida”. A partir do pensamento do autor, percebemos o significado que possui a educação popular na sociedade. Ela serve exatamente como uma possibilidade de tornar esses sujeitos em *estabelecidos* e não mais em *outsiders* (metáfora preferida no trabalho de Norbert Elias), na sociedade. A educação pode ser um caminho, uma possibilidade, uma chance de se elevar-se no seu estamento social. Os jovens e os adultos trabalhadores, como repete Gadotti (2011, p. 31), “lutam para superar suas condições precárias de vida”.

No que concerne à EJA na Constituição Federal, Art. 208 (Emenda Constitucional. n. 14, Paragrafo I e II de 1996), tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a EJA é assegurada, inclusive a sua oferta deve ser gratuita. Porém, a idade de acesso a essa modalidade de ensino, inicia-se no Ensino Fundamental aos 15 anos e para o Ensino Médio 18 anos completo. (Dados extraídos da Resolução 03 de 2010 do Conselho Nacional de Educação — CNE).

Por meio desses dados, observamos que diferentemente do ensino da criança e do adolescente que frequentou a escola no que equivale a idade/série na nossa sociedade, a EJA possui uma diversidade numa mesma sala de aula, tanto a respeito da idade como também, as experiências de vida que os fazem sujeitos na sociedade. Por esse motivo, não é possível fazer uma única definição da identidade dos alunos da EJA. Esse conjunto de alunos não se encontra numa mesma unidade, e sim, em diversas. Esse conjunto divide um espaço em comum que é a escola, porém, os outros espaços que habitam, formam a identidade do sujeito, dessa maneira, no conjunto EJA, não existe uma identidade, mas sim identidades que se cruzam e se ajudam para formar o ser social.

Conforme nos afirma Di Pierro (2005, p. 1122),

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) é de adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima

permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

Essa afirmação evidencia a mudança no público que frequenta a EJA nos dias atuais. Essa necessidade de uma certificação faz com que os jovens, por algum motivo não conseguiram dar continuidade nos estudos, retorne às salas de aula. Mas isso não quer dizer que só encontraremos jovens nessa modalidade de ensino e não mais os adultos. Não é o que a autora revela, porém, existe uma mudança no perfil do seu público principal. Enquanto que, há alguns anos a EJA atendia adultos, que tinham por objetivo primário a vontade de ler a Bíblia e de escrever uma carta, assinar seu próprio nome, nos tempos pós-modernos os motivos para uma minoria podem até ser esse, mas eles se ampliaram, porque a “cultura-mundo”, termo que aparece na obra de Gilles Lipovetsky, exige muito mais das pessoas.

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida, conforme Di Pierro (2005, p. 1119) se amplia em virtude da elevada ambição produzida pela da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais. Se há uma distância entre as gerações, a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir.

A LDB 9394/96 no Art. 37 diz que “A educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Porém, sua história não se inicia em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases. Segundo Porcaro (2006, p. 1), “a história da educação de jovens e adultos no Brasil é muito recente. Embora venha se dando desde o período do Brasil colônia, de uma forma mais assistemática, as iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos são recentes”.

Segundo Paiva (2006, p. 1), se referindo ao direito à educação no campo da EJA:

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 1)

Porcaro (2006, p. 01) nos sugere que foi a partir de 1940 que o governo, percebendo os altos índices de analfabetismo no país, criou um fundo que destinava verba para a alfabetização dos adultos que não sabiam ler e escrever. “O analfabetismo era visto como

causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro” (PORCARO, 2006, p. 1). Ainda a esse respeito, os teóricos Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) afirmam que:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas, nos níveis estaduais e locais, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 59).

Como podemos perceber nas citações anteriores, a Educação de Jovens e adultos começa a se estruturar dentro da política brasileira a partir da década de 40, porém, o enfoque ainda era dado à alfabetização dos adultos. A preocupação ainda era com os índices altos de brasileiros que não sabiam ler e escrever em nosso país, como se a educação para esse grupo se endereçasse apenas para sanar essa “deficiência”. Não se objetivava ainda a educação continuada.

Esses movimentos que surgem na década de 40 fizeram emergir por volta de 1960, alguns movimentos a respeito da educação e da cultura. Estes movimentos estavam ligados a algumas organizações sociais, como à Igreja Católica. Tanto a Igreja quanto o governo da época desenvolveram experiências de alfabetização de adultos, com o intuito de conscientizar os alunos de seus direitos, e torná-los críticos para assim intervir na sua realidade. Segundo os pesquisadores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), surge nesta época Paulo Freire com seu pensamento inovador, com novas metodologias de ensino e, portanto, de aprendizagem para a educação de adulto.

Porém, o regime militar, realiza violentas repressões, com o intuito de fazer desaparecer ou desestruturar esses movimentos, que desejava mudar os sujeitos analfabetos em agentes transformadores da sua realidade. Esse golpe militar fez com que Paulo Freire fosse exilado, mas isso não fez com que ele deixasse de trabalhar com propostas para a educação de adultos. O certo é que não se pode negar que a caminhada volta a ser lenta durante o regime militar.

Novamente Di Pierro (2005, p1117). Vê na contramão do movimento de conscientização dos alunos, surgir, na década de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização — O MOBREAL — que não tinha a intenção de tornar os sujeitos desse ensino

críticos. O MOBRAL tinha como objetivo alfabetizar os adultos analfabetos do Brasil, e assim que isso ocorresse ele seria extinto, mas em 1985 ao ficar desacreditado no meio político, o MOBRAL foi extinto. Ele surge e desaparece durante o golpe militar.

Como podemos perceber, mais um movimento surge e sai de cena sem extinguir o analfabetismo, porque as propostas são sazonais. Ao mudar os políticos que estavam no poder, a proposta para a EJA também era modificada.

Di Pierro (2005, p. 117) diz que durante a ditadura militar, surge o supletivo, que atendia “ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada”. Esse estilo de ensino tem ampliação a partir da obrigatoriedade do ensino de quatro a oito anos de estudos, já que o mercado de trabalho começa a exigir mais qualificação de seus trabalhadores. A Lei 5.692, de 1971, regulamentou o Ensino Supletivo, que teve como objetivo repor a escolaridade que por algum motivo não fora realizada na infância e adolescência, e que até os dias de hoje é entendida como as fases mais propícias para aprendizagem. A esse respeito Paiva (2006, p. 3), nos revela que:

A visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância. (PAIVA, 2006, p. 3).

A EJA Pós-Hamburgo de 1997 passa a possuir duas vertentes: a da escolarização e a da educação continuada. Mas o que quer dizer cada uma dessas vertentes? A da escolarização assegura a todos o direito à educação independente da idade, já a educação continuada se mostra como uma exigência do aprender por toda a vida e, ela acontece independente dos espaços que ocorre. E é essa segunda vertente, que mostra verdadeiramente qual o sentido da EJA. Paiva (2006, p. 3-4) enxerga que ela “ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização”.

Uma autora que corrobora o pensamento de Paiva é Di Pierro (2005, p. 1118), quando afirma que nas últimas três décadas, e depois da aprovação da LDB 9394 de 1996, “a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência”.

Essa educação compensatória alimenta a visão preconceituosa de não acreditar no potencial dos alunos de EJA, além, de não valorizar por muitas vezes, os conhecimentos dos educandos advindos de outros espaços.

Em 1996, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, suprime a obrigatoriedade da Educação Fundamental aos alunos de EJA, mantendo apenas a sua oferta gratuita. Essa decisão possibilita aos estados e municípios não se mobilizarem para atender a EJA. O governo segundo estudos realizados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.67), ao criar o Fundef — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério — elimina as matrículas dos alunos do ensino supletivo, que acarreta a falta de repasse para os estados e municípios. Com isso, fez-se que o ensino público não ampliasse as vagas para a educação dos adultos por falta de verba.

Numa leitura simples, mas sem deixar de ser judicativa, mais uma vez a EJA fica à margem, porque salvo outros juízos, mais uma vez é roubada dos alunos a possibilidade de se estabelecer e de se ter um estudo com metodologias próprias, pois as possibilidades que os Estados e Municípios ofereceram aos alunos de EJA foi se matricular em uma escola “regular” do Ensino Fundamental ou Médio, sem especificar sua idade. Esse modelo, sabemos bem, não havia possibilidade de dar certo, já que não respeitava a especificidade do público a ser atendido.

Esse cenário vivido na EJA durou todo o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, a EJA começa a ser mencionada nos projetos políticos do governo, porém, ainda com orçamentos pequenos. Já em 2004, com a mudança de ministros da educação, as barreiras encontradas nos desdobramentos do ensino da EJA começam a ser superadas. Em 2005, aumenta o fundo para o Brasil Alfabetizado.

Segundo Paiva (2012, p. 2), “A interferência dos educadores e dos Fóruns de EJA nas políticas do MEC concorreu na formulação final do Parecer CEB/CNE de 11 de maio de 2000, conferindo à EJA um texto de diretrizes que a recoloca no plano em que precisava ser discutida, compreendida e apreendida — o do direito”. Esse documento mostra a luta de uma sociedade em busca do direito à igualdade ou a igualdade do direito. A busca de uma abolição chamada analfabetismo.

3. METODOLOGIA: O caminho percorrido

O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (Clarice Lispector, Em busca do outro — A descoberta do mundo)

Ao se propor fazer uma pesquisa científica ou de outra natureza é necessário definir a metodologia a ser utilizada a partir de princípios básicos que não infrinjam códigos éticos, científicos e humanos. Para tal, é importante buscar em pesquisadores, métodos já utilizados que possam colaborar com os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa.

Escolher o caminho a percorrer, muitas vezes, não é tarefa fácil, porque os caminhos são sempre cheios de obstáculos. Daí se fez necessário analisar os objetivos da pesquisa, a influência do lócus, sobre a problemática, bem como os envolvidos no processo de coleta de dados.

3.1 Tipo de Pesquisa

O trabalho científico realizado caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica e teve como atores principais o professor de Educação Física e os seus alunos do 2º. Ano do 2º. Segmento do CEJA “Licínio Monteiro da Silva” no município de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: observação, questionário e entrevista semiestruturada que foram descritos ao longo do trabalho.

No que concerne o tipo da pesquisa, André (2005) destaca que nos últimos anos tem sido feito um ajuste da etnografia à educação, com isso, conclui-se que os trabalhos relacionados à educação devem ser denominados do “tipo etnográfico” e não puramente etnografia. Para essa autora, existe uma diferença entre um tipo de pesquisa e outro, certamente que essa ou aquela pesquisa tem quer necessariamente fazer uma escolha criteriosa dos instrumentos heurísticos, visando o sucesso da empreitada. No caso da pesquisa em pauta, há aqui o destaque da média permanência do pesquisador no lócus.

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados. (ANDRÉ, 2005, p. 29).

André (2005, p. 29) descreve algumas características da pesquisa do tipo etnográfica. Dentre esses traços distintos, encontra-se a “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. O pesquisador utiliza-se de “dados descritivos como, depoimentos, diálogos que são por ele

reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”. Para finalizar, esse tipo de pesquisa visa “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.”. (ANDRÉ, 2005, p. 30).

Segundo Lüdke e André (2004), na área da educação, muitos são os fenômenos que interferem na realidade, por isso não é tão simples uma pesquisa nesse campo. Estudar as concepções de corpos dentro do ambiente escolar com jovens e adultos é entender que não apenas este espaço exerceu uma dinâmica nas respostas obtidas nos questionários e entrevistas realizadas, como também nas observações, mas todos os ambientes sociais nas quais aqueles corpos se apresentavam, ajudam a construir a maneira que eles tratam o seu corpo como o corpo dos outros.

As razões que conduziram a nossa escolha por uma pesquisa de corte qualitativo nesse estudo foram: o contato direto entre o pesquisador e a situação pesquisada; a aplicação do questionário; a técnica da observação e a realização da entrevista semiestruturada, que nos permitiu chegar próximos à realidade vivenciada pelos alunos, como também um olhar além do que estava posto. Portanto, por supor que fosse a melhor forma para desvelar as minúcias em torno dos objetivos propostos, de cunho descritivo desse estudo, optamos pela pesquisa do tipo etnográfica.

Para Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2008, p. 35) o método descritivo “tem como características observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los” e, essas são ações importantes, coincidentes com aquelas presentes neste estudo.

Antes de ir a campo, foi necessário passar por uma etapa, que exigia algumas decisões: a escolha do local da pesquisa; o grupo a ser pesquisado; estabelecimento de alguns critérios de observação. Logo após essas definições passamos à pesquisa de campo, propriamente dita.

3.2 Sujeitos

Considerando as especificidades deste estudo, os protagonistas foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e ser aluno matriculado no 2º. Ano do 2º. Segmento, na EJA com idade igual ou acima de 15 anos, já que a Resolução 03 de 2010 propõe essa idade para o Ensino Fundamental. A partir desse critério participaram da pesquisa respondendo o questionário e sendo observados, 28 alunos durante (três meses — 32 observações), esses 28 alunos tinham

idade entre quinze e trinta e sete anos e cursavam naquele momento o primeiro trimestre letivo na área de Linguagens e seus Códigos. Na etapa da entrevista semiestruturada participaram apenas dez alunos que haviam respondido no questionário ter interesse em ser entrevistado. A professora participou da pesquisa por meio da observação para alcançar um dos objetivos do estudo que era identificar as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física.

A escolha da turma foi intencional. Optamos por pesquisar o 2º. Ano do 2º. Segmento, por estes alunos já terem tido contato com a Educação Física, já que na EJA os alunos começam a ter aulas de Educação Física a partir do 1º. Ano do 2º. Segmento. Dessa maneira, supomos que pudéssemos encontrar, com estes alunos, concepções do corpo advindas de suas relações sociais, como também produzidas no exercício dos conhecimentos escolares.

3.2.1 Os narradores dessa história

Quadro com descrição dos sujeitos¹

Nome	Idade	Natural	Peso	Altura	Igreja	Ocupação	Tempo EJA
R. A.	18	Rio Bran/AC	60kg	1m 75cm	Assembleia de Deus	Seralheiro	4 anos
J. C.	36	Águas Belas/PE	62 kg	1m68cm	Católica	Cortume	8 meses
E. A.	37	Várzea Grande/MT	95kg	1m70cm	Católica	Vendedor de automóvel	6 meses
A. F.	20	Curitiba/PR	67kg	1m87cm	Católica	Motorista	2 anos
K. P.	30	Várzea Grande/MT	83 kg	1m60cm	Espírita	Dona de casa	6 meses
G. G.	25	Várzea Grande/MT	77 Kg	1m90cm	Sem religião	Fabrica de tinta	4 anos
F. S.	34	Capitão Leonidas Marques/PR	47 Kg	1m51cm	Católica	Diarista	2 anos
D. M.	22	Colíder/MT	63 Kg	1m64cm	Sem religião	Garçonete	3meses
C. A.	16	Várzea Grande/MT	44 Kg	1m70cm	A Voz da Bíblia	Vendedor ambulante	14meses

¹ Uma das pessoas entrevistadas na pesquisa M. L. não esteve presente no dia da aplicação do questionário, mas nos procurou dizendo aspirar participar da entrevista. Ela é boliviana, tem 1m60cm e pesa 60 Kg, disse frequentar tanto a igreja católica como igrejas evangélicas.

3.3 Locus: o município de Várzea Grande e a Escola “Licínio Monteiro da Silva”

O município teve sua fundação em 15 de maio de 1867, ocasião em que o Presidente da Província, José Vieira Couto de Magalhães, advogado e mineiro da cidade de Diamantina, homem de confiança do Imperador D. Pedro II, resolveu montar um campo de prisioneiros paraguaios na margem direita do Rio Cuiabá. Era tempo da fatídica “Guerra do Paraguai”. Esses paraguaios detidos não vinham do campo de batalha, eram cidadãos comuns. Muitos destes, hábeis no corte e secagem de carne bovina, além de exímios artesãos na fabricação de arreios e curtume de couro. Em pouco tempo a ociosidade carcerária foi sendo substituída por uma atividade mais rentável. A experiência foi repassada aos moradores da pequena vila que logo ficou conhecida como tendo a melhor carne seca de toda a região.

Firmou-se então um povoado, que girava em torno da Igreja de Nossa Senhora da Guia e dos muitos caminhos que permitiam o acesso a este centro convergente. Já com o fim da Guerra do Paraguai, uma nova população surgiu. Alguns paraguaios passaram ao cultivo de áreas próximas. Verificaram-se então, na origem de Várzea Grande pelo menos três castas sociais alicerçadas num pequeno povoado: soldados brasileiros, presos paraguaios e vaqueiros, ainda também formada por lavradores e carniceiros.

Dia 4 de julho de 1874, em grande festa e foguetório, a primeira balsa deu início à travessia entre Cuiabá e Várzea Grande, o que permitiu volumes de transportes e mercadorias daquele entreposto comercial para a capital.

A Lei Provincial nº. 145, de 6 de abril de 1886, eleva o povoado de Várzea Grande, que sempre teve este nome, à categoria de Distrito do Município de Cuiabá. Em 1899, o Distrito já contava com cartório, subdelegacia de polícia, duas escolinhas e uma urna para uso dos eleitores.

Em 1942, o interventor Júlio Muller inaugura a ponte de concreto que hoje tem o seu nome, unindo Várzea Grande à Cuiabá, além disso, dotou o distrito de energia elétrica, fortalecendo ainda mais o seu crescimento. Porém, foi a partir da Lei Estadual nº 126, de 23 de setembro de 1948, de autoria do deputado Licínio Monteiro, que criou-se o Município de Várzea Grande, com território desmembrado do Município de Cuiabá e teve como seu primeiro prefeito municipal nomeado, o major Gonçalo Romão de Figueiredo.

As indústrias do município ganham um maior impulso a partir da década de setenta com inúmeros estímulos fiscais, sendo eles de toda natureza. Com isso disseminou-se a industrialização. Essa explosão ocorrida em quase todos os quatro cantos da cidade incentivou o comércio, que atualmente se estende por toda a Avenida Couto Magalhães. Além disso,

juntamente com o crescimento industrial o município teve um grande crescimento populacional e econômico devido à chegada de povos oriundos do sul e sudeste do país, que vieram para o Estado por meio do movimento denominado “Marcha Para o Oeste”, iniciado pelo governo de Getúlio Vargas.

Nessa mesma época, quando se fortalece o comércio e as indústrias e, com a chegada de novos habitantes ao município, surge a Escola “Licínio Monteiro da Silva”. Ela foi criada em 1971, para atender a uma demanda de crianças que necessitavam de ensino e aprendizagem. A escola obteve o seu nome em homenagem ao então “Licínio Monteiro da Silva”, ilustre político do Estado sendo primeiro Deputado Estadual, eleito por Várzea Grande. Nesse primeiro momento, a escola não oferecia o ensino na modalidade EJA. No entanto, a partir de 2008, a escola teve sua atividade modificada para atender especificadamente o ensino de jovens e adultos e, por esse motivo, mudou seu nome para Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro Da Silva”, também conhecido como CEJA “Licínio Monteiro da Silva”.

O CEJA, assim como outras escolas públicas, oferece ensino nos níveis: fundamental (na EJA denominado Segmento), médio e profissionalizante. O Centro/Escola vem ampliando e diversificando substancialmente sua oferta formativa. Em pouco tempo ofertando exclusivamente o ensino na EJA, a Instituição deixou de atuar apenas na formação de nível fundamental e médio para também contribuir com o atendimento de nível médio profissionalizante — o PROEJA.

Todas as ações da Instituição estão fundamentadas pelos princípios emanados da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de forma que suas ações educativas sejam pautadas pelos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação; gestão democrática; garantia de um padrão de qualidade; valorização de experiência extraescolar; e vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Tendo em vista o propósito em realizar um estudo que envolvesse um público específico (alunos da EJA) destacaremos agora os motivos pelos quais elegemos esse lócus de pesquisa.

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, é ofertada a modalidade EJA de duas maneiras. Uma dessas ofertas se dá nos CEJAs, que atendem em todos os períodos unicamente os alunos de EJA. Dessa forma, o Centro é estruturado físico-pedagogicamente

para receber esses alunos. Já a outra oferta da EJA, pelo Estado, acontece em diversas Escolas, contudo, estas não oferecem apenas essa modalidade, ficando a EJA muitas vezes em “segundo plano”. Seus espaços físicos e sua equipe pedagógica nem sempre está preparada para atender esses alunos, sem se esquecer que muitas vezes quando a escola oferece essa modalidade, o período dedicado a esse grupo é sempre o noturno.

A opção por CEJA e não por Escola de EJA, aconteceu por dois critérios: o primeiro, que já citamos no parágrafo anterior, é pelo fato de o CEJA atender exclusivamente os sujeitos da pesquisa. O segundo critério, que nos levou à escolha pelo CEJA, é devido à quantidade de aulas ministradas semanalmente da disciplina de Educação Física. Enquanto no CEJA são cinco aulas por semana com duração de uma hora cada, nas Escolas de EJA há apenas uma aula semanalmente para essa disciplina. Sendo assim, o CEJA nos proporcionaria um número maior de observações, nos possibilitando uma melhor caminhada na pesquisa.

Nessa sessão é chegado o momento de elucidar os motivos que nos levaram a optar pelo CEJA de Várzea Grande e não pelos demais do estado de Mato Grosso, onde há atualmente vinte e quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos, e desses, realizamos visitas nos CEJAs localizados no município de Cuiabá e na cidade de Várzea Grande.

Observamos que em todos os cinco CEJAs, a diversidade era existente, não só uma variedade na questão da faixa etária dos alunos, mas uma diferença cultural entre eles. No entanto, optamos pelo CEJA de Várzea Grande, devido à possibilidade de encontrar um público mais variado que os localizados na cidade de Cuiabá, já que o CEJA “Licínio Monteiro da Silva” é o único de Várzea Grande que atende especificamente esta clientela, devendo com isso, atender alunos de diversos bairros do município e a partir daí possibilitar uma diversidade nas relações corporais dos alunos. As duas imagens, a seguir, mostram a fachada do lócus escolhido:



Fig. 1 — Fachada do CEJA “Licínio Monteiro da Silva”.

A escola, criada em 1971, mas que hoje é denominada CEJA situa-se na Avenida Pedro Pedrossian, nº. 211, no Bairro Jardim Aeroporto, no município de Várzea Grande.

O Centro de EJA é estruturado fisicamente da seguinte maneira:

- ✓ (01) um laboratório de informática;
- ✓ (01) uma biblioteca;
- ✓ (01) uma secretaria;
- ✓ (01) sala de coordenação pedagógica;
- ✓ (01) uma sala de professores com banheiro;
- ✓ (01) uma sala da direção;
- ✓ (01) uma cantina;
- ✓ (18) dezoito salas de aula;
- ✓ (04) quatro banheiros masculinos;
- ✓ (04) quatro banheiros femininos adequados a alunos PNEs;
- ✓ (01) uma cozinha com refeitório e almoxarifado.
- ✓ (01) uma quadra.

A imagens, a seguir, mostram uma parte externa e o interior da quadra esportiva, local que serviria para as práticas das aulas de Educação Física:



Fig. 2. Vista lateral externa da quadra do CEJA.



Fig. 3. Vista interna da quadra.

A quadra do CEJA pesquisado, conforme conversas com o grupo de professores de Educação Física, num total de três professores, não é utilizada por alguns motivos: a impestação de pombos, infiltração na parede, rachaduras no piso e falta de iluminação.

Segundo os próprios professores, parte desses problemas citados, aconteceu e acontece devido ao alagamento do terreno, não havendo uma drenagem suficiente da água da chuva.

A SEDUC em 2012, por acreditar que a quadra estivesse pronta para sua utilização liberou para uso da escola, isso após um longo período em que a mesma esteve desativada. Porém, com os problemas já mencionados, os professores, a princípio optaram por não utilizá-la, já que seu piso, sem o uso, apresentava rachaduras.

No período diurno, a professora revelou que, como os alunos ficaram sabendo que a quadra já poderia ser usada, às vezes os levavam, mas evitou a sua frequência, por dois motivos, primeiramente por acreditar que, se a quadra for utilizada, os gestores entenderão que não tem problemas estruturais e com isso não farão os reparos necessários. Segundo, a professora decidiu não levá-los para evitar algum acidente com as rachaduras no piso.

As aulas práticas na quadra só ocorrem esporadicamente com as turmas dos períodos matutino e vespertino, já que durante o dia não é necessário uma iluminação secundária.

A imagem, a seguir mostra um setor do pátio, que durante o dia pode ser aproveitado para as aulas, porque não precisa de iluminação artificial.



Fig. 4. Vista do terreno ao lado da quadra.

Os professores desconfiam que o terreno apresentado na figura 4 seja o causador dos problemas estruturais da quadra da escola, quando durante as chuvas absorve a água que infiltra a quadra. A imagem, a cima mostra as suas condições precárias.



Fig. 5. Vista do local que jogavam jogos de mesa.

A imagem da figura 5 retrata o local onde ocorreram muitas das aulas observadas de Educação Física. Nesse espaço, era possível ter visão tanto dos alunos que jogavam algum tipo de jogos de mesa, como também os alunos que preferiam fazer uso de brincadeiras com a bola ou a prática de esporte.

A figura, a seguir, mostra o local onde os alunos jogam vôlei. Um local também deteriorado.



Fig. 6. Vista do local onde jogavam vôlei e brincavam com a bola de futsal.

A figura a seguir mostra o pátio da escola. Com uma rápida olhada na imagem é possível ver os estragos com alunos e professores são obrigados a conviver em seu cotidiano.



Fig. 7. Vista do pátio da escola e de uma cobertura com cadeiras.

A figura 7 se refere ao pátio da escola, local que aconteceram as primeiras aulas práticas de Educação Física do ano de 2012. Esse espaço era utilizado quando os local que

jogavam jogos de mesa e vôlei (fig. 5 e 6) já era utilizado pelo outro professor de Educação Física. Por esse motivo, eles jogavam Pingue-pongue, como também partidas de Dama, Bozó (um jogo de dados com um copo de couro) e Dominó, no espaço onde podemos visualizar algumas cadeiras (ao fundo na imagem). Já no pátio, os alunos brincavam de “Bobinho” (um jogo com bola em que um colega deve ser enganado evitando seu contato na bola) e jogavam Futsal com as possibilidades que lhes fora permitido.



Fig. 8. Vista de dois polos: à frente, local onde é permitido realizar as aulas de Educação Física; ao fundo, a quadra, o espaço “proibido” aos alunos do noturno.



Fig. 9. Sala de aula da turma do 2º ano do 2º segmento noturno.

3.4 Os Procedimentos para a Coleta de Dados

Neste estudo fizemos a opção por três técnicas utilizadas nas ciências humanas e em investigação do gênero qualitativa, que são elas: Observação Sistemática, Entrevista e Questionário, além de análise do Projeto Político Pedagógico da Escola. A seguir, descreveremos paulatinamente essas técnicas.

3.4.1 Observação

Essa ferramenta foi utilizada com intuito de compreender determinado meio social que lhe é estranho, possibilitando ao pesquisador se aproximar do seu objeto. O espaço escolhido foi a Educação de Jovens e Adultos.

A observação, umas das técnicas escolhidas para pesquisa foi realizada com vinte e oito alunos e uma professora durante as aulas de Educação Física. As observações foram realizadas entre 6 de fevereiro a 11 de maio de 2012. Semanalmente eram observadas cinco aulas de Educação Física, sendo duas aulas das 18h às 20h, nas segundas e terças-feiras e das 21h às 22h na sexta-feira, totalizando cinquenta e uma aulas.

Com a intenção de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os mesmos foram identificados no decorrer do trabalho apenas pelas iniciais do seu nome.

As informações recolhidas durante as observações foram descritas num caderno de campo. Após as observações feitas e descritas, as informações foram digitadas para posterior análise. Este procedimento contribuiu para aproximar o pesquisador ao objeto de estudo e não perder detalhes importantes que poderiam acontecer com os corpos dos alunos, durante as aulas de Educação Física, tanto práticas como teóricas.

Em função de algumas necessidades encontradas na pesquisa, elaboramos um roteiro de observação com o intuito de direcionar melhor o olhar para o que realmente era significativo na pesquisa.

3.4.2 Questionário

O questionário foi aplicado com o fito de conhecer melhor os alunos que faziam parte da pesquisa, e entender o sentido das práticas corporais na vivência e convivência em seu cotidiano.

Foi constituído de oito perguntas e mais seis itens de identificação. Ele foi aplicado com um número de 28 alunos durante a aula de Educação Física no mês de abril de 2012.

As informações obtidas na aplicação do questionário foram assim que coletadas, digitadas e arquivadas para posterior análise.

3.4.3 Entrevista

Como um dos procedimentos pertencentes à pesquisa qualitativa e com a proximidade que este instrumento se dá com a observação, a entrevista semiestruturada foi por mim escolhida para identificar as concepções que cercassem o corpo.

Segundo Bogdan e Biklen (2006, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”. A escolha feita por mim para o procedimento da entrevista semiestruturada foi a individual, pois precisava estreitar os laços entre pesquisador e pesquisado.

A opção pela entrevista semiestruturada nos auxiliou no momento da entrevista, pois além das perguntas já estabelecidas previamente, tivemos também a possibilidade de ampliá-las, a partir das respostas que vínhamos obtendo dos alunos. Foram elaboradas sete questões abertas, referentes ao corpo, iguais a todos, porém, cada entrevista teve um rol diferente, pois conforme íamos dialogando, surgia a necessidade de novas perguntas e estas eram feitas e respondidas.

Consoante Bogdan e Biklen (2006, p. 134), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito [...]”. Este evento, frente a frente com o aluno ajudou a desvelar algumas concepções em torno do corpo, como também, identificar quais as instituições normatizadoras que prescrevem a maneira de tratar o corpo nos espaços de formação.

Além disso, a entrevista possibilitou um maior contato com os alunos e um aprofundamento nas questões referentes ao roteiro de entrevista preparado anteriormente.

Antes de iniciar as entrevistas, apliquei um questionário já exposto no item anterior composto por oito questões e a última questão se referia ao interesse em participar da outra etapa da pesquisa, a entrevista. De um universo de vinte e oito alunos, que responderam ao questionário, apenas dezesseis destes responderam que sim, e desses, apenas dez foram escolhidos para serem entrevistados individualmente.

As entrevistas, que se iniciaram no mês de abril, se estenderam até ao final do trimestre letivo, que se deu em maio quando foram gravadas e, posteriormente, transcritas para o notebook.

3.5 Análises de Dados

E agora, o que fazer? Como fazer? Talvez essas sejam as perguntas que surgem a muitos pesquisadores, logo após a retirada de seu pesquisador, do lócus da pesquisa. A análise de dados segundo nos sugere Bogdan e Biklen (2006, p. 205) pode ser para pesquisadores iniciantes um momento monstruoso, porém, “se for encarada como uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados surge como algo mais agradável”. Alguns pesquisadores preferirão se afastar dos dados por um período e depois retornar para análise, enquanto, outros decidem por logo examinar seus resultados, para não se esquecerem de algo muito importante. Isso, conforme nos afirma Bogdan e Biklen (2006) dependerá de elementos particulares a cada pesquisador.

Quando começamos a organização dos dados “encontrados”, a fazer leituras das entrevistas já transcritas, Bogdan e Biklen (2006) relata que nesse momento, surgem algumas palavras, frases ou acontecimentos. Nesse momento, é quando se inicia o processo de codificação, que possui vários passos. Ele procura certa regularidade nos dados e em seguida são “criadas” palavras ou até mesmo frases que representem os tópicos que emergiram com regularidade na pesquisa. Essas palavras ou frases “criadas” pelo pesquisador são

denominadas categorias de codificação. As categorias surgem com a premissa de classificar dados descritivos colhidos na pesquisa.

Segundo, ainda, Bogdan & Biklen (2006, p. 234). Os códigos categorizam a informação a diferentes níveis. Os códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de atividades, atitudes e comportamentos. Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias menores.

Devemos ter claro que para chegar a esses códigos principais e aos subcódigos é necessário que se faça várias leituras dos dados encontrados. Frente a todo esse trabalho, ainda analisaremos os dados obtidos por meio do questionário, através de tabulação manual citada por Gil (1999, p169), após a realização da análise de dados, e defesa realizada, voltaremos ao espaço pesquisado para apresentação dos resultados encontrados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: o que encontramos

4.1. Questionário aplicado aos alunos.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados do estudo. Como fizemos a escolha por três técnicas para a coleta de dados, exibiremos, primeiramente, os resultados referentes ao questionário aplicado aos alunos, em seguida, a observação das aulas de Educação Física e por último, as entrevistas com os dez alunos.

Comumente realizado em aplicação de questionário e entrevista, os primeiros itens a serem preenchidos são para levantamento, no intento de buscar informações que possam identificá-los posteriormente. Neste estudo, não se difere. As seis primeiras questões objetivam isso.

Dentre as perguntas realizadas, se torna relevante para a análise dos dados, descrever aqui um dos itens de identificação que se refere à igreja que os alunos frequentam.

Igreja	Quantidade de alunos
Adventista	1
Ateu	3
A Voz da Bíblia	1
Católica	10
Cristão	1
Espírita	1
Evangélico	3
Não definiu	7
Não frequenta nenhuma	1

Tabela 1: Religião a qual frequenta.

Entre os alunos questionados, houve um que disse frequentar a igreja Adventista, porém completou a resposta assumindo que é “desviado”, termo esse usado àquelas pessoas que se consideram pertencentes a uma religião, mas por algum motivo, no momento, não tem participado.

Além desse aluno, houve outra participante (K. P.) que no questionário respondeu não ter nenhuma religião, porém, como a mesma participou da entrevista, quando arguida a esse respeito, relatou que quando criança por influência dos pais era católica, mas hoje é espírita. Dessa maneira, optamos por identificá-la como espírita já que a mesma disse frequentar essa religião. A sua fala, a seguir chancela a nossa decisão:

Olha, no momento é espírita, eu já fui católica quando eu era criança, por causa dos meus pais, depois que cresci, então decidi. (K. P. 30 anos).

Os demais participantes foram apresentados na tabela, consoante a sua religião, descrita no questionário.

Se no micro pode se encontrar o macro, como sugere Elias e Scotson (2000, p...) percebemos com esses dados, que ainda vivemos em um país com uma porcentagem considerável de alunos que se dizem pertencente a uma religião. Nesse estudo, pudemos constatar que aproximadamente 60% dos questionados prestam culto a uma divindade. É evidente que esse número vem diminuindo. Se levarmos em conta os que por algum motivo não responderam a questão, juntamente com os que se disseram ateus e os que disseram não frequentar nenhuma igreja, temos proporcionalmente aproximadamente 40% de alunos que não se fazem o tipo do corpo puritano dos séculos passados. Dessa forma, o domínio do corpo, por meio da religião, já não impera com tanta veemência na nossa sociedade como em tempos atrás.

Outro fato relevante na pesquisa que foi encontrado por meio da identificação dos alunos que responderam ao questionário, é que a faixa etária nessa turma se encontra entre os 15 e os 37 anos.

Idade	15	16	17	18	19	20	22	25	27	30	32	34	36	37
Total	1	5	3	3	3	2	2	1	1	3	1	1	1	1

Tabela 2. Idade dos alunos da pesquisa.

Esse dado coaduna com o que Di Pierro (2005, p1121) já dizia a esse respeito, os sujeitos da EJA hoje não são mais os senhores que predominava há tempos atrás. No século XXI são os adolescentes e os jovens que estão mais presentes nessa modalidade. Com isso, podemos perceber um sinal positivo a esse respeito. Esse dado representa o pouco tempo, fora das salas de aula, que os sujeitos estão a permanecer.

A autora supracitada descreve que alguns dos motivos dessa permanência fora das salas de aula, por um curto período de tempo se dá pela necessidade que o mundo apresenta as pessoas. A cada dia nos é exigido mais conhecimentos, como também nos é inculcada a necessidade de competir a todo instante e, o retorno às salas de aula representa para muitos a ascensão social como também uma possibilidade de desenvolverem uns com os outros a sua socialização.

A partir desse momento, deixemos as questões da identificação e partiremos para as questões abertas do questionário. As duas primeiras perguntas são diretas, e surgiram no interesse de identificar quanto tempo estes alunos estavam na EJA e há quanto tempo frequenta esta escola.

Na primeira pergunta, há quanto tempo você estuda na modalidade de Jovens e adultos? As respostas encontradas são as mais variáveis possíveis, indo desde o 1º ano a 8 anos. O que é interessante ressaltar nesse dado é que o aluno que diz está há oito anos (o único por sinal) nessa modalidade, tem apenas 22 anos de idade, dessa maneira, começou a estudar na EJA com 14 anos, quando ainda era permitida a entrada no 1º e 2º segmento (Ensino Fundamental) com essa idade.

Com a nova Resolução número 03 de 2010 do CNE, só era permitida a matrícula na EJA no Ensino Fundamental, os alunos que já tenham 15 anos de idade e no Ensino Médio, alunos que já tenham completado 18 anos de idade. Vale ainda registrar que dentre as respostas, 50% dos questionados disseram estudar nessa modalidade há 2 anos. Os dados obtidos podem ser vistos na tabela abaixo.

Tempo na EJA	1º ano	2 anos	3 anos	4 anos	8 anos
Total de alunos	8	14	3	2	1

Tabela 3. Tempo em que se encontra estudando nessa modalidade.

A questão seguinte se refere há quanto tempo você estuda nesta escola? Esta pergunta obteve respostas que variaram entre o 1º ano de estudo até 4 anos estudando neste Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Tempo	1º ano	2 anos	3 anos	4 anos
Total	12	11	3	2

Tabela 4. Tempo em que se encontram estudando neste CEJA.

Na tabela 4, é possível notar que aproximadamente 42% dos alunos estão nesta escola no seu primeiro ano, o que significa dizer que já experimentaram a EJA em outras escolas, como também a permanência nessas escolas não é efetiva, o que pode representar uma descontinuidade no processo de aprendizagem dos alunos.

Quando perguntados em que trabalham, sete alunos disseram não trabalhar, porém, como não foi solicitado o motivo da ociosidade, não sabemos se é uma opção ou é por motivo de se encontrar desempregado.

A tabela abaixo mostra as ocupações encontradas entre aqueles que disseram estar ocupados em alguma atividade profissional:

Trabalho	Total de alunos	Trabalho	Total de alunos
Ajudante de pedreiro	1	Trabalha com cerâmica	1
Auxiliar de estoque	1	Trabalha em curtume	1
Diarista	1	Garçom	3
Fabrica de tintas	1	Motorista	1
Piscineiro	1	Serralheiro	2
Serviços gerais	2	Vendedor	6

Tabela 5. Ocupações dos pesquisados

Se for possível classificar o trabalho como Boltanski *apud* Le Breton (2007) faz, as ocupações que esses alunos realizam são manuais, ou até mesmo braçais. Boltanski ainda afirma que a classe operária tem menos conhecimentos sobre seu corpo, já que busca menos informações a esse respeito. Interpretando esse autor, é como se o operário se ocupa de atividades corporais, tem pouco tempo para pensar nele. O fato de estar muito perto de um objeto, dificulta a sua percepção. O corpo para o operário não pode ficar doente, já que este é o seu instrumento de trabalho. Enquanto isso, as pessoas que se distanciam do trabalho manual e se ocupa de trabalhos intelectuais, tendem a ter uma visão mais amplificada de seu corpo.

Quando perguntamos sobre quais as práticas corporais realizadas na escola você mais gosta? Dos catorze alunos que disseram preferir jogos de mesa, todos são trabalhadores. Nove disseram preferir futebol, que entendemos como futsal, já que a escola não dispõe de campo de futebol. Outra pessoa disse gostar de todas as práticas corporais e, quatro disseram preferir o vólibol. Ressaltamos aqui que na modalidade vólibol, essas quatro respostas são de alunos do gênero feminino e dos nove que preferem o futebol, apenas duas são mulheres, o que pode demonstrar que o futebol e o futsal, ainda são práticas endereçadas aos meninos, já que é um esporte de muito contato e às vezes até mesmo violento. O vólibol, opção das mulheres, ainda é visto pela sociedade como um esporte menos violento por apresentar pouco contato corporal e exibe um *design* mais afeto às meninas.

Quando questionados sobre a preferência entre jogos coletivos ou individuais, todos os alunos responderam que preferem os jogos coletivos, o que nos leva a entender que eles gostam de se relacionar durante as práticas corporais, mesmo que sendo em pequenos grupos. Essa constatação revela que nós os humanos temos uma tendência atávica para atividades sociais, que gostamos ainda de estar juntos e que aprendemos nas interações com o outro e

com o meio como sugere a poesia de Clarice Lispector, empregada na epígrafe da sessão que trata da Metodologia da pesquisa.

4.2 Observações das aulas

Durante todo o 1º trimestre do ano letivo de 2012 observamos as aulas de Educação Física da turma do 2º ano do 2º segmento. Entretanto, no primeiro momento quando decidimos ir a campo, tínhamos a intenção de observar apenas as aulas práticas de Educação Física, mas numa rápida conversa com a professora de Educação Física (J.A.) sobre a pesquisa, ela nos relatou a maneira do seu trabalho em sala, e isso fez com que decidíssemos por observar, também, as aulas teóricas, uma vez que estes conteúdos recaem sobre e exclusivamente no corpo.

Os primeiros dias de observação.

Na primeira semana, as aulas aconteceram de segunda à sexta-feira, todas as aulas de Educação Física em sala de aula por uma decisão da professora. Em um dos dias observados, a professora trabalhou com o livro “Cadernos de EJA: Qualidade de vida”, quando designou aos alunos a tarefa de fazer a leitura do texto sobre comida *fast food* e responderem algumas perguntas feitas pela professora.

Após a leitura do texto a professora levantou algumas questões sobre alimentos industrializados e suas consequências. Três rapazes se pronunciaram dizendo que “estes alimentos fazem bem a saúde porque mata a fome e, isso é que importa”. O que nos revela uma preocupação apenas em saciar a fome e não com o que se ingere. A professora após as respostas dos rapazes continuou a fazer novas perguntas, sem intervir nas respostas apresentadas pelos alunos.

Na pergunta seguinte, a professora arguiu os alunos sobre o costume de olhar o rótulo das embalagens dos alimentos, apenas duas alunas, de um total de vinte e dois, disseram ter o hábito de fazê-lo. Logo após a resposta, a professora explicou a importância de se observar o que está sendo comprado e data de validade do produto.

Esse não foi o único texto trabalhado pela professora durante a semana. Ela também solicitou uma leitura de outro texto do livro que tratava de alimentação e reiterou que fizessem uma tabela com os alimentos que fossem ingerir durante o carnaval, pois,

posteriormente haveriam uma discussão sobre o que fora solicitado enquanto trabalho, mas o mesmo não aconteceu num segundo momento. Além dessas atividades em sala de aula na primeira semana, a professora levou para a sala de aula jogos de mesa como: Dama, Dominó e Bozó². Ressaltamos aqui que estes jogos, fizeram parte de todas as aulas práticas de Educação Física.

Indiferente se a aula era teórica ou prática em sala de aula, sempre houve alunos que saíam da sala por distintas razões: para as necessidades fisiológicas, para atender ao celular, e por fim, aqueles, que não interessados com aula saíam sem comunicar a professora o motivo da deserção.

Após o carnaval, a aula passou a ocorrer três vezes na semana, sendo que duas vezes ela iniciava às 18h e se estendia até às 20h. Quando a aula de Educação Física era a primeira (18h às 19h) do dia, a professora iniciava apenas com uma conversa e esperava a chegada de mais alunos para introduzir algum conteúdo na aula, e essa espera só terminava, por volta das 19h, quando chegava à sala um número considerável de alunos.

A escola passa a atender a esse horário das 18h conforme decisão da Secretaria de Educação, porém, essa decisão não está solta de algo maior, já que parte da LDB 9394/96 que assegura o direito aos alunos de cursar um ano letivo em no mínimo 200 dias letivos e destes, sendo 4 horas diárias. O que leva a escola a abrir as portas das 18h às 22h.

Nos dias da observação foi possível perceber um “rodízio” dos alunos nas aulas. A lista de chamada da professora era composta por 48 alunos, e, durante todo o mês de fevereiro pudemos verificar a entrada em sala de aula de um aluno “novo”. Esse rodízio nas aulas durou todo o trimestre, mas eram as mulheres que possuíam a maior frequência.

Em um dos relatos feitos em sala de aula descrevemos que a mulheres são as que menos se levantam das cadeiras, como as que aparentemente parecem concentrar-se mais nas atividades solicitadas pela professora, não contradizendo as aulas no pátio, quando eram elas que preferiam as atividades mais passivas, em que o corpo, motoramente, falando, permanecia menos ativo.

Quanto às vestimentas usadas pelos alunos nas aulas de Educação Física pudemos perceber que eles usavam uniformes, pois segundo a professora (J. A.) é uma norma: os rapazes devem vestir a camiseta da escola e bermuda jeans ou calça nas cores azul ou preto. Quanto às mulheres também devem vestir a camiseta da escola e calça nas mesmas cores ou

² Jogo de dados em que o lance só é descoberto depois de feitas as apostas.

saia ou bermuda com o comprimento que devem ser nos joelhos. Porém, como ainda era início de trimestre os alunos ainda teriam um pequeno prazo para comprar o uniforme e usá-lo, assim terminado o prazo, passou-se a se exigir a “farda” completa para a entrada na escola. O tênis, considerado um material imprescindível nas aulas de Educação Física, não era muito utilizado pelos alunos homens, nessas primeiras aulas. Já as mulheres nos primeiros dias só usavam sandálias, e, só começariam a usar o tênis quando começassem a jogar vôlei.

Nos primeiros dias, percorríamos diversos locais da sala, sempre na intenção de aproximar dos alunos e conseguir, aos poucos identificar as maneiras como eles tratavam o corpo. Ressaltamos aqui, que durante um determinado período, mesmo tendo sido apresentado na sala de aula, por duas vezes, os objetivos da Pesquisa, em alguns casos, o fizemos em particular para alguns alunos, mesmo assim, alguns ainda não acreditavam que se tratasse de uma pesquisa, mas sim de uma investigação policial, e isso causava certo desconforto para alguns, como também um fator determinante no trato do corpo.

Foi compreensível essa desconfiança, ao relacionar com o momento que o CEJA passava. O motivo se deu porque no ano anterior, um aluno de outro CEJA fora assassinado dentro da escola e, por essa razão, policiais à paisana estariam nas escolas, o que representou para nós e para esta pesquisa um maior tempo para o surgimento da invisibilidade necessária para perceber o corpo “livre”.

Durante o período de desconfiança ficamos preocupados com o caminhar da pesquisa, já que alguns alunos pareciam incomodados e desconfiados com a nossa presença. Mas depois de alguns dias e de sanada essa incerteza, conseguimos circular mais livremente pelos espaços onde eles se encontravam.

O dia 17 de fevereiro.

A aula se iniciou às 20h e foi até às 21h, nos apresentamos mais uma vez, porque na semana anterior (1ª semana de aula) havia poucos alunos. Logo depois das apresentações os alunos foram para a aula prática no pátio, onde no caminho foi possível ouvir um aluno perguntar à professora: “Posso ir embora professora, eu trabalhei o dia inteiro no sol quente?”. Em resposta, a professora não o liberou.

A esse respeito, a disciplina de Educação Física, com o surgimento da LDB 9394/96 passou a ser considerado um componente curricular obrigatório, e, com a Lei complementar 10793 de 2003, ela passa ser obrigatória no período noturno também, porém, ainda possibilita

um grupo de alunos não realizar as aulas práticas de Educação Física. Mas não dá a ele o direito de ir embora.

Já no pátio, a aula prática ocorreu com a escolha das atividades partindo dos alunos. Mas, devemos ressaltar que as escolhas sempre partem dos materiais disponibilizados pela professora. Nesse dia, teve dois grupos, um que decidiu jogar Futsal no pátio da escola e, outro que decidiu jogar Bozó, Dominó, Dama e Pingue-pongue, vale lembrar que no segundo grupo havia a presença de todas as mulheres (nos jogos de mesa).

Em nenhuma aula, durante todo o trimestre observamos a prevalência de um gênero sobre o outro para determinar o tempo e as atividades nas aulas práticas, o que sobressaía era a habilidade no jogo como também a motivação em jogar.



Fig. 10. 3 rapazes brincando com a bola.

Enquanto ficávamos circulando pelos espaços, uma aluna relatou que “podia ter uma aula mais animada no computador do que Dominó que desanima”. E, outra aluna expôs sua opinião sobre a aula com o Dominó dizendo que “esse jogo não dá emoção”. Mas, mesmo ouvindo essas afirmações, a respeito do jogo de mesa, e percebendo a passividade dos alunos nas aulas de Educação Física que deveria ser uma festa, esses jogos de mesa não deixaram de fazer parte das aulas práticas de Educação Física.

O estudioso em didática Libâneo (1994, p16-17) apresenta os elementos que formam um plano de aula, e relata que o objetivo da aula deve ser voltado para o aluno, mas nas aulas práticas observadas no CEJA, não fora possível perceber uma objetividade como também não visualizamos uma socialização dos mesmos com os alunos. Dessa maneira, não havendo uma

transformação na realidade desses alunos como nos sugere Paulo Freire, já que o método escolhido não era o da dialógica.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a EJA, o conteúdo deve ser abordado conforme as três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais e, é função do professor preparar e organizar suas aulas independentemente de ser prática ou conceitual. Mas nesse CEJA observado, as aulas práticas não eram elaboradas pelo professor como também não tinham uma relação com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Ainda em relação à observação realizada no dia 17 de fevereiro de 2012, havia uma dupla que jogava Dama e que nos chamou à atenção pelo motivo das poucas palavras trocadas entre eles. Esses corpos que ali estavam não se mexiam e não se comunicavam entre si. Eles estavam estáticos àquela atividade em questão.

Entre todos os jogos de mesa presentes nessa aula, o jogo de mesa em que os alunos mais interagiam era o Bozó, e isso só ocorria quando ele era realizado em duplas, pois quando era individualmente não existia tanta euforia no ato de jogar. A imagem a seguir consegue retratar bem essa conduta:



Fig. 11. Alunas jogando Bozó.

Em relação à organização dos grupos de pertença, pudemos perceber que os alunos que se uniam para realizar as aulas práticas de Educação Física eram os mesmos que sentavam próximos na sala de aula. Eles se relacionavam por pequenos grupos — as “panelinhas” — e essas são sempre construídas por afinidades. Durante todo o trimestre observado, notamos que existiam dentro daquele grupo maior cinco “panelas”, e quando essas se encontravam na sala de aula, habituavam sentar em polos diferentes que determinava o espaço pertencente a cada grupo.

As outras semanas

No decorrer das outras observações, a professora levou para sala textos que faziam referência ao “corpo marcado”, aos “10 mitos dos exercícios físicos”, “alimentação adequada” “os malefícios do açúcar e a diferença entre *light* e *diet*”, discutiu também sobre “torcidas organizadas” e a “copa do mundo no Brasil”. Como sempre, após a leitura a professora passava perguntas para eles responderem nos cadernos e depois dialogarem sobre a temática. Os alunos que participavam do diálogo eram sempre os mesmos.

No dia 05 de março, que descrevemos como o episódio da “exaltação” não houve aula. Chegamos à escola para observar a aula após o intervalo e não conseguíamos entrar, porque vários alunos queriam sair da escola para ir embora. Estava acontecendo uma palestra motivacional, e um numero aproximado de 15 a 20 alunos não queria ficar para participar do evento. Durante uns 15 minutos, ficamos do lado de fora da escola tentando entrar, porém, o guarda não abria o portão, certamente que preocupado com os alunos que queriam sair. Depois dos 15 minutos de espera, o guarda conseguiu que entrássemos na escola e assistíssemos à palestra sem deixar que os alunos saíssem de lá. No momento, a imagem que fazíamos dessa situação era de um motim, em que os alunos se encontravam encarcerados tentando buscar sua liberdade. Porém, a “exaltação” foi em vão, já que os mesmos permaneceram no colégio à revelia.

Além desse dia, que não houve aula e sim uma palestra, existiu apenas outro encontro em que a aula foi transferida para a Igreja católica “Catedral de Várzea Grande”, para participarem de uma missa. Mas, nesse dia não foi possível observar os corpos dos alunos num espaço diferente do escolar. Como no dia anterior não houve observação, já que não havia aula de Educação Física, não fomos informados quanto à transferência da aula, e quando chegamos à escola, no horário de observação, encontramos o portão fechado e o

guarda nos avisou que eles haviam ido à missa, mas já era tarde, e não conseguiríamos deslocar até a igreja e encontra-los ainda lá.

As aulas práticas de Educação Física foram as mesmas durante todo o trimestre, exceto quando uma professora faltou à aula, e com isso a professora precisou trabalhar com duas turmas. Para isso, ela resolveu realizar uma partida de Vólibol, pondo uma turma contra a outra. Essa atitude de improviso, fez com que as aulas práticas de Educação Física desse CEJA, especificamente dessa turma, que observávamos ganhasse uma modalidade: o Vólibol. A partir desse momento, os rapazes deixaram de jogar Futsal e passaram a armar a rede e jogar Vólibol em todas as aulas, e as garotas continuavam a jogar jogos de mesa, porém, participavam também de algumas partidas de Vólibol. A partir do mês de abril até o final do trimestre não houve mais aula em sala de aula, apenas no espaço determinado para as aulas práticas.

4.3 As Entrevistas e a as categorias

As categorias que aqui descreveremos emergiram das respostas obtidas nas entrevistas realizadas entre abril e maio de 2012. Segundo gostam de repetir alguns metodólogos, essa conduta indica uma espontaneidade na pesquisa em ciências humanas. Sendo um ponto relevante, por se considerar que nós humanos somos sempre instáveis, evitando um padrão fixo para coletar essa ou aquela informação, a aleatoriedade na pesquisa, longe de ser um pespego, configura-se uma virtude.

Depois de leituras das respostas dadas dos entrevistados surgiram três categorias. A primeira categoria emergiu do próprio objetivo do estudo e das respostas obtidas nele. Ela se denominou: Corpo: concepções e práticas. A segunda categoria: A ritualização do cuidado com o corpo e, por último: Entre a repressão e a liberação do corpo: os discursos dominantes sobre o corpo.

A partir de então, nosso intento é viajar pelas histórias e experiências de vida dos alunos que realizaram a entrevista e, que por meio delas, nos aproximamos mais do nosso objeto de estudo.

Corpo: Concepções e práticas

Essa primeira categoria surge com a intenção de responder ao objetivo geral da pesquisa em pauta. Para tanto, só poderia ser respondida com a solicitude dos alunos que

tanto nos ajudaram nesse processo de se pensar num estranhamento do corpo, uma vez que não habitual uma discussão a seu respeito. Os dez entrevistados, ao serem perguntados sobre o que entende por corpo, tiveram momentos de pausa, quando pairou certa estranheza pela pergunta.

A seguir, passaremos a alguns trechos das falas que retratam essa dificuldade natural de se pensar o que se entende por corpo.

O corpo é complicado, porque eu nunca tinha pensado. (A. F.).

Por corpo? Nossa Senhora... Corpo? (D. M.).

Por corpo? O que eu entendo por corpo? (E. A.).

Nunca parei pra pensar. (G. G.).

Olha, na verdade (pausa), que eu tive mais um aprofundamento com corpo, pra saber realmente a fundo foi aqui na escola, porque às vezes a gente fala, mas, (pausa). É, (pausa). Você pode até achar, mas rapaz, você não sabe o que é corpo? Mas na verdade eu não sei te dizer profundo o que seria isso, por que (pausa). Acho que talvez por falta de estudo né? [...]. (J. C.).

O estranhamento não ocorria por causa do corpo, e sim, por se vê diante de uma pergunta tão complexa. Um pergunta que nunca fora feita por eles e a eles. Parece fácil falar sobre o corpo quando não se é perguntado, mas não é. Porque com o corpo a gente sente, experimenta, vive, mas pouco se pensa sobre ele. Os entrevistados (A. F.) e (G. G.) após uma pausa, acabam sendo diretos ao responder que nunca haviam pensado sobre corpo enquanto assunto de foro público.

Depois desse primeiro momento de espanto, e alguns momentos de pausa, para refletir sobre o assunto, nos parece que eles começaram a pensar o corpo. As falas, a seguir dão pistas de que o exercício da reflexão sucede à pergunta:

[...] eu entendo corpo saudável, que tem uma estrutura boa, que cuida bem da saúde, que tem um corpo mais saudável, leve e bom. (C. A.).

[...] saudável né? E se você achar que está satisfeita que tá bom né? Você também não pode exagerar né? Não é

porque você tá bem, que se sente bem que você vai extrapolar né? (D. M.).

[...] que a gente tem que ter um corpo saudável, com as atividades do dia-a-dia, trabalho, escola, casa, passeio, essas coisas, de atividades. Pra mim, é um cuidado a mais com o corpo, na prática de atividades físicas. As pessoas que não cuida do corpo não deixa de ter um corpo, mas deixa de ter qualidade de vida melhor, em relação ao cansaço, ele tem mais cansaço do que quem pratica uma atividade física. (E. A.).

Entendo por corpo, um corpo bonito né? Saudável, principalmente saudável né? (M. L.).

Percebemos que os entrevistados começam a ver o corpo como algo que deva ser saudável. Talvez essa ideia surja porque as aulas teóricas de Educação Física nesse centro tratavam mais dessa temática ligada ao corpo. Mas não podemos deixar de ressaltar que um corpo doente não deixa de ser corpo, como parece querer informar (C. A.).

Como não poderíamos deixar de esclarecer melhor essa informação dada por ele, fizemos outra pergunta a (C. A.) a partir de sua resposta, perguntando a ele se o corpo das pessoas mais gordas deixa de ser corpo? A sua resposta tem explicação apenas na comida das pessoas que engordam e não consegue avançar, se restringindo àquilo que seriam as raízes biológicas da obesidade.

Eu entendo assim, que pela comida que eles comem né? Pelo peso, eu fico meu... Assim, preocupado. (C. A.).

O aluno (C. A.) se mostra preocupado com as pessoas que não conseguem ser magras, porque como ele compreende a obesidade como uma coisa nefasta, o corpo precisa ser leve para ser bom. Da mesma maneira que (C. A.) compreendia o corpo como sendo algo saudável, (M. L.) também tinha esse entendimento, e a pergunta a ela se o corpo não for bonito e saudável, ele deixa de ser corpo? Assim, monossilabicamente, ela se pronunciou:

Não. (M. L.)

Continuamos a perguntar. Então, como você entende o corpo?

Normal né? Todo mundo tem e não é igual né? Todo mundo tem diferente do corpo. Uns são magros, outros são gordos. (M. L.).

Essa aluna (M. L.) por não ser brasileira foi a pessoa entrevistada com que tivemos maior dificuldade em transcrever as suas palavras. Mesmo que ela tenha claro que somos diferentes uns dos outros, a sua concepção corporal ainda está presa a explicações puramente biológicas, não se referindo às questões socioculturais na formação do corpo como consideram os principais autores que dão arrimo teórico a este trabalho.

A aluna (D. M.) que também apresentou uma resposta ligada à saúde, também foi arguida sobre o que entende por corpo saudável? A sua resposta fica presa à conjunção: alimentação + exercício físico. Isto é, aquilo que se come com aquilo que se pratica de atividades físicas:

Uma pessoa que faz exercícios sempre, que tem uma alimentação balanceada que não é o meu caso, comer direito, se alimentar bem e sempre que puder fazer exercícios, ai tem um corpo bom. (D. M.).

Se a primeira pergunta fosse a todos o que eles entendem por corpo saudável, eles se aproximariam do que a Organização Mundial da Saúde considera como saúde. Porém, essa não foi a única noção que emergiu das respostas. O aluno (A. F.) depois de uma longa pausa bastou-se de uma única palavra para sua definição:

Ferramenta. (A. F.).

Depois dessa resposta perguntamos qual a utilização então dessa ferramenta? E ele assim nos respondeu:

Trabalho (A. F.).

Continuamos a indagar, mais o que? E ele respondeu:

Sei lá, que a gente tem que zelar (pausa) que a gente tem que conservar. (A. F.).

Por mais que o pesquisador insista, na esperança de uma resposta mais nutrida, as respostas são sempre modestas. Entretanto, para esse último entrevistado o corpo surge sobre o olhar do trabalho. Aquele corpo como ferramenta ou máquina, que precisa ser eficiente, precisa ser conservado para que continue a funcionar sem problemas.

A reflexão que Tania Nahry (2011, p. 79) traz sobre a industrialização do corpo corrobora o pensamento contido na ideia do nosso aluno (A. F.):

O período da industrialização traz em si uma preocupação especial com relação ao corpo: a saúde. O que decorre dessa preocupação é um esmiuçar do corpo em busca de conhecimentos sobre seu funcionamento e seu controle fisiológico. O código de leitura sobre o corpo que entra em vigor é o da medicina, e é elaborado no seio de uma sociedade que precisa de corpos saudáveis e aptos para o trabalho e, conseqüentemente, para o progresso social. A visão científica sobre o corpo coloca em questão seu funcionamento, mas por outra lógica, a de eficácia: a produção. Um corpo explorado, medido, dividido, avaliado, estudado é o centro dos trabalhos científicos ligados à área médica. Corpo, mais uma vez, objeto. (NHARY, 2011, p. 79)

A entrevistada (K. P.) vê o corpo pelo ângulo físico e estético como também o corpo pelo viés da saúde. Quando perguntada sobre como ela entende o corpo? Ela assim respondeu:

Corpo, falar fisicamente? (K. P)

Dissemos a ela que ficasse à vontade para dizer o que quisesse, e assim ele respondeu:

Ah! Eu entendo assim que, quando eu era mais jovem, na questão física né? O corpo é tudo bonitinho, a gente tem mais oportunidade assim, pra fazer exercícios, caminhar né? A gente não se cansava tão fácil. Hoje não, as coisas mudou né? tive filhos né? Então, eu entendo assim, que são mudanças né? dependendo da fase da vida da pessoa, são mudanças né? (K. P.).

Por esse pensamento da entrevistada, percebemos que o corpo com o passar do tempo perde a beleza, já que, com a chegada da idade mais avançada o corpo deixa de ser belo. Mas, Le Breton (2011) relata que nossa sociedade busca o corpo jovem, por isso cresce as indústrias da beleza. Podemos supor com isso que entre os dois pensamentos existentes da entrevistada e de Le Breton, o corpo para continuar sendo belo, necessita de um fator importante, o poder aquisitivo/financeiro, que talvez não seja favorável à aluna. A partir da resposta de (K. P.) percebemos que a mesma conceitua o corpo a partir das suas próprias experiências.

Como a entrevistada havia feito uma pergunta anterior, “corpo, falar fisicamente?”, resolvemos então fazer uma pergunta a ela que visualizasse o corpo de outra maneira. E a resposta foi:

Ah! Eu vejo assim, em questão da saúde né? Quando são jovens você está apto para fazer algumas coisas, aí quando tá com idade mais avançada, aí vem problemas tipo assim, diabetes, hipertensão e fora outras né? colesterol, então é uma consequência danada então tem essa diferença. (K. P.).

Com essa resposta surge uma nova inquietação, dessa maneira, lançamos outra pergunta, você percebe essas doenças só com a chegada da idade? E a resposta foi:

Um pouco sim, e outro pouco não, tem por causa da genética né? dependendo da família que tenha, e na minha família mesmo tenho uma vó que era diabética que é falecida, eu tenho uma prima mais nova do que eu que tem diabetes e uma mais velha, eu já fiz exame e não tenho. Mas assim, eu morro de medo, a gente não pode só pensar o lado bom, pode acontecer futuramente né? quando se é jovem está ali com a saúde boa, e se você não cuidar do corpo também, você pode pegar essas doenças tipo colesterol. (K. P.).

O que demonstra com a resposta da entrevistada que ela tem uma compreensão simples do que seria o corpo, e uma ideia concreta das doenças que surgem pela falta de cuidado com o corpo.

Agora visualizaremos uma ideia de corpo ligado ao cristianismo, o corpo como criação Divina.

[...] no meu entender, eu acho que é máquina mais perfeita que existe. [...] Porque tem tudo certinho no seu lugar, como eu posso dizer, Deus fez tudo certo. Ele trabalha como um ciclo, como fala? Um precisa do outro, pulmão precisa do coração, coração precisa do rim, cada coisa do nosso corpo precisa do outro, quando uma falha vai só atingindo a outra. Eu acho que o corpo humano é a máquina mais perfeita que existe no mundo. (R. A.).

Esse aluno é o mesmo que ao definir uma igreja considerou-se como “desviado”, porém, a ideia advinda da religião ainda atua na sua concepção de corpo, até mesmo, porque o que nos faz corpo além da nossa biologia é a cultura. O mesmo ainda denomina o corpo como sendo uma máquina, que funciona como uma engrenagem, mas que essa máquina foi pensada e criada por Deus, por isso ela é perfeição. Ele entrega a Deus o poder de construir e moldar o nosso corpo.

O corpo para três dos entrevistados continuou sem resposta diante da dificuldade que consideraram a pergunta. Dessa maneira, o corpo é concebido aos que fizeram o esforço de responder à questão como sendo: estético, saudável, como uma ferramenta, ou criação divina.

A partir das análises realizadas, pudemos constatar que as experiências vivenciadas em todos os espaços e momentos da vida dos entrevistados os auxiliou na construção da compreensão do corpo. Fora dada por eles uma resposta dialogada com a vida. Sendo o corpo assim a vida deles.

Porém, diferentemente da dificuldade que encontraram em responder o que entendem por corpo, isso não ocorreu quando a pergunta foi a respeito das práticas corporais que eles fazem nas aulas de Educação Física. As respostas que eles deram, foram as mesmas que pudemos observar durante as aulas da professora (J. A.) e que já relatamos quando tratamos das observações.

A ritualização do cuidado com o corpo

Encontramos nas entrevistas, rituais do cuidado com o corpo como os higiênicos, os de embelezamento e adorno do corpo, além dos fisiológicos.

Precisamos ressaltar que em algumas entrevistas os alunos, quando perguntados sobre o que fazem para cuidar do corpo, muitos afirmavam rapidamente que nada, porque eles relacionavam a pergunta à prática de exercício físico, mas depois de uma intervenção e refazendo a pergunta, eles modificavam a sua ideia e respondiam o que faziam. É caso das falas a seguir:

Ah! Eu gosto de cuidar, eu sou assim, como é que se diz, é, fugiu aqui a palavra. [...] Eu gosto de cuidar, gosto de cortar cabelo, gosto de me sentir bem. Eu me olho no espelho, gosto de mim assim. Fazer barba, cuidar do corpo né? Tomar banho, fazer as higiênes tudo certinho”. (J. C.).

Acho que não faço nada demais. Tomo banho, passo creme nas mãos, lavo o rosto com produtos para espinha, só, tipo, não tenho tempo. (A. F.).

.... Olha, eu não faço nada, eu jogava bola antigamente, hoje em dia na firma, fui fazer exame e descobri que eu tenho asma, ai eu não jogo bola, a única coisa que eu faço é andar de bicicleta que eu vou pro serviço só, e trabalhar, eu subo escada, desço o dia inteiro. Que eu faço mais é cortar cabelo, fazer unha, tomar banho, faço sobrancelha também, depilo para não ficar aquela coisa feia, no mais, não faço nada demais. Só essas coisas normais. (R. A.)

Os rituais sistematizados com o corpo para estes alunos se referem ao fato de realizar as higiênes pessoais, que faz parte da vida de todas as pessoas que vivem em sociedade, pois faz parte das regras de apresentação do corpo como sugere Claude Rivière (1996). Pela convivência, pelo estar com o outro, surge a necessidade de produzir um cuidado individual com o corpo e, esse cuidado é individual, mas por uma necessidade também coletiva.

A seguir, o olhar ritualístico sobre o corpo se altera quando as entrevistadas relatam que as vidas que levam as impedem de cuidar do corpo. O trabalho, o cansaço por conta dele e o tempo passam a ser um fator determinante no trato do corpo.

Nada! Só lavo roupa, limpo casa, esse é meu exercício. Cuidar do meu filho, limpar casa, lavar roupa, eu não tenho tempo. Trabalho de segunda a sexta, vou para o serviço, saí do serviço e vou direto para a escola. Nos dias que eu vou direto para casa, só quero saber deitar só. A preguiça parece que gruda na gente, porque a gente não quer saber de nada. E como muito fora do horário. Não tenho tempo, tenho que fazer uma caminhada final de semana, não dá, não vou atrás, acho que não por que não dá, é falta de interesse meu. Na parte estética, ai sim, maquiagem, cuidar da pele, esses negócios eu cuido. Na parte estética eu cuido, cabelo tem que tá bonito, maquiagem sempre bem feita também por causa do meu trabalho, não posso ficar mal arrumada, unha. Esses negócios eu cuido, em questão de exercitar para manter o corpo bem, esse não. (D. M.).

Eu por enquanto não to fazendo nada porque eu não tenho tempo. Não tenho tempo por enquanto pra nada, só dormir. (M. L.).

Como já dissemos anteriormente, o tempo, o trabalho e o cansaço, aqui são lembrados como os “vilões” para o não cuidado com o corpo. As entrevistadas dizem que não fazem nada porque já chegam cansadas do trabalho e o que desejam é apenas descansar.

(D. M.) ainda relata que existe uma falta de interesse próprio em cuidar do corpo, já que considera o final de semana como uma chance de fazer exercício físico. Porém, é levada por outros motivos a não fazer, pois quando se trata da beleza do rosto, dos cuidados que deve ter com as unhas, os cabelos e a pele do rosto, a mesma relata que não se esquece de cuidar. Esse ritual ela realiza diariamente, porque trabalha na lanchonete do Tribunal de Justiça e precisa se apresentar bem diante das pessoas. Cabe ressaltar que esses cuidados além de fazer parte da vida social, também se apresentam como um desejo interno nosso. Além de nos apresentar para o outro de uma maneira agradável, necessitamos também nos sentir bem com aquilo que temos de vitrine, nosso o corpo.

No relato a seguir, há uma mudança no ritual corporal apontado por (C. A.) que trata do seu corpo desde os cuidados alimentares, procurando ter uma boa alimentação até cuidados com a vestimenta que ele considera imprescindível. Assim ele se manifesta:

Eu bebo muita água de coco, muita água, suco, cuido assim, faço ginástica, vou.... No negócio que faz ginástica? [...] Ai! Faço academia, [...] Eu durmo bem tranquilo, como bem, deito, tomo banho bem, e é assim. Eu visto uma roupa decente. (C. A.).

Esse aluno realiza alguns rituais com o corpo, e estes partem das suas experiências e crenças. Já que o mesmo trabalha com uma barraca de água de coco, o mesmo faz ingestão diária da bebida, mas também, frequenta academia, realiza as higienes e as necessidades fisiológicas do corpo.

O ritual de se vestir diariamente se relaciona com o lugar dele no mundo, com suas próprias experiências, crenças e convicções. Seu corpo é um corpo “evangélico”, assim, ele acredita que deve usar roupas que cubram todo o corpo, para não expô-lo. O corpo assim deve ser anulado como sugere Rivière (1996). Porém, nesse caso, o desejo de anular o corpo reside na ideia de se afastar da vida profana, conseqüentemente do pecado que o afasta do seu Deus.

Ao longo das respostas, surge mais uma forma de cuidar do corpo. Essa maneira, que será apresentada por meio da fala das pessoas entrevistadas, retrata bem o cuidado que a nossa geração precisa ter com o corpo. Mais uma vez a saúde interfere na ritualização do corpo, fazendo com que a prática do exercício físico ganhe destaque em suas falas.

Atividades físicas, evitar estresse, e uma boa alimentação. Tem as coisas que faço pra se divertir, ou seja, namorar bastante, e gostar de si mesmo, e o que me incentiva muito é meus filhos, meus filhos é um grande incentivador de eu nunca parar de fazer exercícios físicos. (E. A)

Agora com 30 anos, com colesterol alto eu tipo assim, tenho uma alimentação adequada, eu tento fazer exercício físico, caminhada, não to fazendo todo dia, mas, tento fazer pelo menos 3 vezes por semana, e tento (risos) não comer assim doces em exageros, mas as vezes né? Eu não resisto e dou uma beliscadinhas, mas assim, eu tento. Agora com 30 anos, na fase que eu tô, é mais difícil perder peso, por causa da estrutura do meu corpo, assim, a gente emagrece aos poucos, devagar, não é, mas quando eu tinha 22 anos e eu tinha facilidade para emagrecer, hoje em dia eu não consigo. Pra mim emagrecer vai tempo, pra mim emagrecer 2,3 kg vai tempo. Esteticamente não, a estética por enquanto não, não uso creme no rosto, não uso creme da pele, de vez em quando e quando eu lembro é protetor solar, e não faço academia, só caminhada mesmo e ginástica em casa. (K. P.)

O corpo pra mim tem que tá sempre limpo, sempre bem tratado, sem bem cuidado, é, nunca deixar de cuidar, pra mim é isso. É, fazer exames, vê se tá tudo bem, sem problema de nada, tem que tá perfeito. É, gosto muito de fazer exercícios físicos. Todos os tipos, academia, aeróbica, vôlei, jogo bola, abdominal. Pelo tempo que eu tenho é isso. (G. G.)

Nos três trechos citados anteriormente, como já registramos, percebemos que o ritual do cuidado com o corpo está ligado novamente à saúde. Essa maneira própria de cuidar do corpo, parte na vida em dois momentos distintos, porém, que não se separam. Um deles surge na perspectiva da prevenção a qualquer mal que possa surgir enquanto doenças. Em sentido oposto, depois de já instalado o problema (doença), cabe a eles agora cuidar da sua saúde, para que esse problema não seja um complicador futuramente. Dessa maneira, a prática de exercício físico não pode ser abandonada, já que seus benefícios quando realizados adequadamente são favoráveis ao bem estar.

Chegamos agora à última entrevistada que retrata não o cuidado que tem com o corpo, mas sim a falta dele.

Não uso, não passo creme, não uso nada disso, é raro. Só se a pele tá acinzentada aí que eu uso um cremezinho...

Mas falar que eu cuido, assim do meu corpo, da parte estética, nada. (F. S.).

Essa entrevistada apresenta em sua resposta um não cuidado com seu corpo. Ela não se envolve em nenhuma ritualização do corpo. Ela não visualiza as necessidades higiênicas como um ritual de apresentação do corpo, de cuidado com ele. Essa aluna, perdeu 15 kg em três meses porque no período da manhã ela é diarista, onde fica até o início da tarde, depois vai para autoescola, fazer aula de direção e depois da aula de direção já vai para a EJA. Só retornando para sua casa às 22h quando terminam as aulas. A aluna relata em conversa mais reservada que não janta, porque acha que 22h30 está tarde para fazer uma alimentação pesada, e acaba comendo uma fruta ou tomando um leite. Essa rotina diária faz com que ela não veja relevância em passar creme, ou cuidar da estética, cuidados corporais tão presentes na vida de muitas mulheres.

Como pudemos notar, a ritualização ou não que o corpo recebe, dependerá da relação que cada sujeito tem com o seu corpo. Suas crenças, seus valores, suas condições financeiras, seus padrões morais-religiosos... tudo isso interferirá nesse cuidado.

Entre a Repressão e a Liberação do Corpo: os discursos dominantes sobre o corpo.

A repressão e a liberação do corpo constituem duas ações apresentadas, pensadas por uma ambivalência. Enquanto possibilidade de dominação do corpo, de conhecer e desvelar as instituições conservadoras que conseguem impor suas regras à sociedade, (consequentemente ao corpo) e, por conseguinte, o outro, a liberdade que é “dada” ao corpo nos dias de hoje. As falas a seguir mostram de que maneira os entrevistados vivem essa liberdade ou subordinação do corpo no seu dia a dia.

Encontramos nos discursos dos alunos algumas instituições que influenciam no trato do corpo. Estas instituições conservadoras puderam ser identificadas por meio da pergunta se você se sente livre para fazer o que quiser com o seu corpo? Dentre as respostas, consideramos que nos corpos dos alunos da EJA a família, na pessoa do marido ainda prescreve a maneira com a qual mulher e filhos devem tratar o corpo.

A preocupação com a família e com o outro, ainda é um fator determinante na escolha do que se fazer com o corpo no século XXI. Abaixo veremos alguns posicionamentos a esse respeito.

Livre, livre, assim, não. [...] que me impede [...] minha família né? Que me impede muito. [...] Gostaria de fazer muitas coisas, mas eu penso muito na minha família né? meu marido é muito ciumento, eu penso por mim e penso em questão dele também. Meus filhos me apoiam, mas ele nem pensar. [...] Eu gostaria de fazer uma tatuagem e ele não deixa. Eu tenho medo de magoar meu marido. (M. L.).

Que eu queria sim, mas tem limitações caso de família, essas coisas né? Eu não ponho *piercing* porque meu marido não aceita. [...] Eu não gosto daquelas coisas escandalosas, mas tatuagens pequenininhas, *piercing* eu acho bonito, mas meu marido não deixa. Hoje só por ele eu não faço. [...] até nós estamos em crise, por causa da escola. Ele não aceita, [...] voltei a trabalhar, no começo foi aquela guerra, [...] ele é machista. Ir pra autoescola isso pra mim é uma conquista, ai voltei a estudar, ele disse, voltar estudar pra que? Mulher que quer voltar a estudar só quer caçar chifre em cabeça de cavalo, vou terminar o 3º Ano, vou pra faculdade, vou correr atrás do prejuízo ainda, [...] ele não aceita, nossa mulher que não tem o que fazer, mulher porcaria, a visão dele é essa pra quem usa tatuagem. (F. S.).

O papel social do marido tirano em alguns lares ainda dita as normas. No discurso das entrevistas foi possível perceber que o ato de marcar o corpo fica no mundo do desejo, mas não do possível, já que essas mulheres são impedidas pelos seus companheiros a fazer o que sentem vontade.

Além da família, encontramos noutro discurso a igreja e o trabalho como instituições controladoras do corpo. A fala a seguir denota essa autoridade.

... Um emprego, pra fazer uma entrevista fica complicado ter um monte de brincos e ter tatuagens [...] (C. A.).

Durante o período em que estivemos na escola, essa pessoa fez em um único dia um penteado estilo moicano, a esse respeito perguntamos a ele: Por que um dia você veio com o corte de cabelo moicano, igual o do jogador de futebol, o Neymar e, logo no dia seguinte o cortou? A sua resposta mostra esse desconforto com um corte de cabelo incomum:

Eu achei meio estranho, eu mesmo sentia que estava bem, mas fui refletir o que eu estava fazendo, e resolvi de cortar o cabelo. [...] O cabelo que eu tinha, que eu tava usando,

eu fui, achei que tava péssimo eu sendo cristão, eu falei, esse negócio aqui não é para o meu lado não, aí eu arrependi de cortar por causa da zoação mas, pela regra da igreja, as pessoas que frequenta a igreja, as pessoas que tem o temor de Deus, tem que andar socialmente, vestindo social. (C. A.).

Esse relato só confirma a dualidade a qual vive (C. A.). Sua fala é contraditória porque fica patente que há a presença do desejo de ser livre, mas ao mesmo tempo, suas convicções religiosas reprimem essa vontade.

A fala, a seguir, de (A. F.) que acredita que o trabalho e a sociedade de uma maneira geral o coíbem de fazer o que deseja com o corpo, deixa claro essa prescrição:

O trabalho e a sociedade, porque eu não posso tatuar meu rosto, gostaria, mas um dia, se eu for procurar um emprego eles não vão me pegar, entendeu? Ou colocar um *piercing* [...] vejo como os outros vão me olhar, vão me ver. Eu tenho tatuagem, eu tenho brinco, eu tiro o brinco todos os dias, eu até tinha deixado de usar, [...] mas eu tiro todos os dias porque eu vou à assembleia quase todos os dias... e eu tenho uma tatuagem e uso camisa para esconder. (A.F.)

O entrevistado apresenta provas de que sua liberdade de escolha deve ser escondida por existir algumas instituições conservadoras na sociedade. A vontade de apresentar-se de uma maneira diferente a essas instituições existe, porém, não lhe é possibilitado essa exposição.

O nosso corpo nos tempos atuais vive em busca do prazer, da perfeição, da liberdade, porém, fica evidente, a partir dos diálogos aqui expostos, que o corpo pode até ser livre como algumas pessoas relatam, mas a preocupação com o outro (amor, respeito, medo) os impedem de realizar determinados desejos com seu próprio corpo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Educação que chega pro senhor é a sua... e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha?”. (Carlos R. Brandão. Prefácio do Ciço).

Ao longo da trajetória desse estudo, da bancada qualitativa, do tipo etnográfico, buscamos dialogar o corpo, a EJA e a Educação Física. A aplicação do questionário aos alunos, juntamente com as observações realizadas com os alunos e com a professora, e a entrevista semiestruturada apenas com dez alunos, nos permitiu visualizar como a prática da Educação Física vem ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos, o valor que os alunos percebem nessa aula e como esses alunos concebem o corpo.

Nesse ambiente de relações sociais de pessoas diferentes, com pensamentos diversos, essas múltiplas experiências, com corpos distintos... tivemos contato com pessoas que enriqueceram esse processo.

No que se refere às concepções e as práticas corporais que estão presentes na Educação de jovens e adultos, objetivo primeiro desse estudo, evidenciamos no primeiro momento um espanto dos entrevistados ao realizar a primeira pergunta da entrevista, “o que você entende por corpo?” Esse estranhamento à pergunta se deu pelo motivo simples de o corpo ser sentido, vivido, experimentado, adulado, “mexido e remexido”, mas “proibido” de ser pensado dessa maneira.

Há uma constatação curiosa que se dá, quando parte dos entrevistados consegue tecer palavras a respeito do corpo, e que precisam relacionar há algo que esteja presente na vida deles, porque o corpo é repleto dessas marcas que os aproxima das concepções apresentadas por eles. O corpo saudável, o corpo ferramenta, o corpo máquina. Essas metáfora vêm acompanhadas pela anuência de Deus. Um Deus que cria, autoriza, cuida e vigia para não cair em tentação. O corpo estético e físico, que eles apresentaram são as concepções possíveis que eles alcançam, porque são as que eles dão conta de viver.

Pelas vozes dos nossos entrevistados, há um entendimento de toda a sociedade que o corpo precisa ser cuidado. É necessário que receba uma boa alimentação e uma “dose” de exercício físico semanalmente, sem falar em questões sociais que estão em volta desse corpo saudável para que ele continue a viver com a possibilidade de “não dar trabalho no futuro”.

Essas informações são vinculadas nos diversos meios sociais, e pode ser uma variável no resultado encontrado, já que a mesma ideia fora a mais difundida entre os pesquisados. Além do mais, as aulas teóricas observadas de Educação Física, davam um enfoque maior a essa temática, irrigando esse pensamento. A saúde ligada à Educação Física, está presente desde a entrada do “método higienista” do século XIX, dessa forma, muitos alunos irão relacionar a disciplina e o corpo à saúde.

O corpo visto como ferramenta de trabalho, assim como as demais concepções de corpo encontrada no estudo surge da própria vivência do pesquisado. Esse corpo máquina está

extremamente relacionado ao trabalho, e é necessário transformar o corpo em um objeto a ser usado a serviço do próprio corpo — uma necessidade capital. Busca essa, que cresce com a revolução industrial. A lógica capitalista dissemina essa informação e, portanto, trabalhadores braçais/manuais veem no corpo a única possibilidade de trabalhar e de se sustentar, portanto, o corpo não deve adoecer.

O corpo máquina que aparece em uma entrevista, se refere a mais perfeita criação, e advoga a ideia que Deus criou o corpo. Num país onde muitos são cristãos, é natural que se tenha essa ideia no seio da escola, como em diversos espaços diferentes que os escolares. Pensar em Deus como o Criador, o ser Supremo e Onipotente, é tão forte em nossa sociedade, que ao escrever somos imbuídos de uma crença cultural que não nos permite insurgir sobre *Ele* com letras minúsculas, conforme confere a sua importância em nossa ideologia judaico-cristã. Essa concepção de máquina criada por Deus aparece noutros estudos de maneira diferente, como o corpo não sendo uma máquina e sim a “Casa de Deus”, para alguns, a “Morada do Pai”, para outros.

E por fim, o corpo da beleza, da estética, do prazer, o corpo que deve ser mudado/transformationado em função de um desejo particular que não deixa de ser social, já que pensamos muitas vezes, conforme a sociedade pensa. Nessa lógica mercantil de consumo há uma bipolaridade, entre as mais disseminadas: bonito/feio, gordo/magro, saudável/doente... Em outras respostas, coletadas no estudo, embora não fossem tratadas essas dualidades, são fortes a não ideia de como eles veem o próprio corpo e o corpo do outro.

A respeito do outro objetivo da pesquisa, que era identificar quais as práticas corporais são encontradas nas aulas de Educação Física, pudemos encontrar esse dado tanto nas observações como no questionário aplicado para os alunos. As práticas não fogem aos conteúdos sugeridos pelas Diretrizes e Bases da EJA, como também das abordagens relacionadas à cultura corporal, porém, não conseguimos perceber uma objetividade nas práticas realizadas, até mesmo porque elas se repetiram durante todo o semestre. Os alunos com isso não conseguem perceber uma relevância nessas práticas corporais. Alguns até preferem não fazê-la, como pudemos presenciar.

Todos os momentos observados das aulas práticas de Educação Física que antecedeu a entrada do Voleibol na escola, era visto com uma aula com corpos parados e calados, pois era dessa maneira que os alunos se comportavam durante essa aula, que ao nosso juízo deveria ser de exaltação, de festa e de alegria.

O movimento precisa ser a palavra de ordem nas aulas de Educação Física, se nós consideramos o objeto de estudo dessa disciplina que é o corpo em movimento e não numa inércia enquanto a falta do mover-se é o que vigora.

Outro elemento, já evidenciado nas leituras realizadas sobre os sujeitos da EJA e que podemos comprovar nesta pesquisa, é que os alunos nessa modalidade têm ficado menos tempo afastados das salas de aula. Porém, não evidencia uma continuidade nos estudos. Mas o retorno à sala de aula sugere que a educação, além de um fenômeno social é também um mecanismo de ascensão social, e esse grupo do CEJA, assim, como dos demais locais no Brasil vêm mudando, seu perfil vem sendo alterado, pois cada vez mais são os jovens que estão a frequentar a EJA.

Os alunos no espaço escolar gostam de se organizar nos moldes de “panelinhas”, já que dessa maneira se reúnem por afinidades, além disso, disseram preferir práticas corporais em que haja a interação entre eles. E quando essa prática ocorria, era presente um estado de alegria entre eles, como foi possível perceber com a entrada do vôlei nas aulas. Já quando as práticas se restringiam aos jogos de mesa, os mesmos permaneciam parte do jogo em silêncio. Novamente o corpo se cala e para.

Com esse *modus operandi* de calar e parar o corpo, entramos na fase final do estudo, quando se tratou de apresentar a liberdade ou a repressão pela qual o corpo passa. Hoje nos é dada a possibilidade de transformar o corpo, de torná-lo no que se deseja. A medicina, a estética, a Educação Física, por meio das academias de ginásticas, entre outras, desenvolveram nos últimos anos, inúmeras possibilidades de técnicas corporais com o intuito de alcançar a beleza e de se distanciar da velhice e das dores. No entanto, as regras de apresentação do corpo, ainda devem servir como referência para a entrada na sociedade. Com isso, o corpo encontra barreiras para uma determinada transformação.

O desejo aqui de modificar o corpo com tatuagens, maquiagens, fazer um corte de cabelo, implantação de *piercings*... coisas que para muitos pode ser consideradas como uma simples maneira de enfeitar o corpo, para outros, pode-se apresentar apenas como um sonho, que talvez nunca será realizado pela eterna preocupação com o outro, prescrita pelas instituições castradoras.

Por fim, nas águas que navegamos, nos caminhos que fazemos que jamais hajamos feito, esperamos que novas pesquisas fossem realizadas com maior intento a respeito da Educação Física escolar, do corpo e da EJA, já que o corpo se entrelaça, se penetra, se mistura e se torna Educação Física o seu objeto de estudo e que deve atender aos jovens e adultos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex- Portugal: Porto, 2006.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 03 de 15 de Junho de 2010**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2010
- BRASIL. Ministério da educação. **Educação Física na educação de jovens e adultos**. Brasília: A Secretaria, 2002.
- BRASIL. Ministério da educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (Lei n.º 9394/96). Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Art. 208 (Emenda Constitucional. n. 14, Paragrafo I e II de 1996). Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- DAÓLIOS, J. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas- São Paulo: Papyrus, 1995
- DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- DI PERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 1.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 3.

_____. Lições de Freire. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, dez - jan. 1997.

GÉLIS, J. O corpo a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A.; COURTINR, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: renascença às luzes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. F.; SILVA, J. M. da; BARBOSA, R. F. A percepção do corpo: uma visão ordinária de si mesmo nos tempos atuais. **IV Colóquio Internacional Imaginário, Cultura e Educação**. Rio de Janeiro. 03 a 05 de ago. de 2011.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista brasileira de educação**. ANPED. n. 19. Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 2002. p. 20-28

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 5. ed. Campinas- São Paulo: Papirus, 2011.

_____. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. 2. ed. Manole, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MATO GROSSO, Secretaria de Educação. **Projeto político pedagógico CEJA Licínio Monteiro da Silva**. Várzea Grande, 2011.

MATTOS, M. G de; ROSSETTO JÚNIOR A. J.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: EDUSP, 2008.

NHARY, T. M. C. **A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal**. Rio de Janeiro: RJ/ PPGE 2011. 311. Tese de Doutorado em Educação

PAIVA, J. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2012.

PELLEGRIN, N. Corpo do comum, usos comuns do corpo. *In*: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: renascença às luzes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORCARO, R. C. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2006. Disponível em: www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc. Acesso em: 16 de out. 2011.

PORTER, R. História do corpo. *In*: BURKE, P. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP. 291-326. 1992.

RIVIÈRE, Claude. **Ritos profanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANT'ANNA, D. B. A insustentável visibilidade do corpo. **Labrys estudos feministas**, n.4 ago/ dez. 2003.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, C. L. **Corpo e história**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

SANT'ANNA, D. B. **As infinitas descobertas do corpo**. **Cadernos PAGU** (14) 2000: p.235-249.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, S. A. F. **Corpo e imaginário social**: o discurso de jovens. Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2003. 107 p. + Anexos. Dissertação de Mestrado em Educação.

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. *In*. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 2.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Local de Nascimento:

Peso:

Altura:

Religião:

- 1) Há quanto tempo você estuda na modalidade de jovens e adultos?
- 2) Há quanto tempo você está nesta escola?
- 3) Você trabalha? Se a resposta for sim, em que você trabalha?
- 4) Quais são as práticas corporais presentes nas aulas de Ed. Física?
- 5) Quais das práticas corporais realizadas na escola que você mais gosta?
- 6) Você prefere práticas corporais coletivas ou individuais?
- 7) O que as práticas corporais realizadas nas aulas de Ed. Física exercem em sua vida?
- 8) Você gostaria de participar dessa pesquisa?

A partir do posicionamento dos alunos nesta última pergunta, selecionarei os entrevistados.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) O que você entende por corpo?
- 2) Como você percebe o seu corpo?
- 3) O que você faz para cuidar do seu corpo?
- 4) Você está satisfeito com o seu corpo? Por que?
- 5) Como você percebe o corpo do outro?
- 6) Como você percebe que a escola trata o seu corpo?
- 7) Você se acha livre hoje para fazer do teu corpo o que bem entender?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Quais são as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física?

As escolhas das atividades são em sua maioria feita pelo professor, pelo aluno ou pela aluna?

Os alunos fazem algo de diferente com o corpo?

Como as mulheres se portam nas aulas? Tratam o seu corpo? Como se vestem?

Como os homens se portam nas aulas? Tratam o seu corpo? Como se vestem?

Como são as relações de amizade durante esta aula?

Quem tem o direito de ficar mais tempo fazendo as aulas práticas?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA “AS PRÁTICAS CORPORAIS E A CONCEPÇÃO DE CORPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes **Mestranda:** Jaqueline Mendes da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO EDUCANDO

Convidamos _____ para participar como sujeito da pesquisa “**AS PRÁTICAS CORPORAIS E A CONCEPÇÃO DE CORPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**” sob orientação do professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes do Instituto de Educação, com participação da aluna mestranda Jaqueline Mendes da Silva.

Estou de acordo com o fato de que a realização desta pesquisa é de relevância para os estudos sobre os sujeitos jovens e adultos que compõe as turmas de EJA, uma vez que tem como objetivo principal analisar e compreender as práticas corporais e a concepções de corpo presentes nesta modalidade. Para isso serão realizadas observações do cotidiano das aulas de Educação Física, aplicação de questionário e entrevistas individuais.

Estou ciente de que terei acesso à transcrição da entrevista e poderei requerer a posse da mesma, bem como aprovar ou não o conteúdo transcrito. Poderei retirar meu consentimento, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa sem que com isso me seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, para tanto, terei uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Destacamos ainda que, caso surjam quaisquer problemas, pode-se contatar os pesquisadores Jaqueline Mendes da Silva e Cleomar Ferreira Gomes, nos telefones (65) 9204-1301/ (65) 8123-0009.

Eu, _____, Telefone _____, consinto a realização desta pesquisa.

Assinatura _____, Data ____/____/____

_____ Data ____/____/____

Assinatura dos pais ou responsáveis (no caso de menores de 18 anos)

Local e Data: _____

Cleomar Ferreira Gomes
Pesquisador responsável

Jaqueline Mendes da Silva
aluna de mestrado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A escola Licínio Monteiro da Silva autoriza a realização da pesquisa “AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE CORPO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS LICÍNIO MONTEIRO DA SILVA”, sob orientação do professor Cleomar Ferreira Gomes, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, com participação da aluna de mestrado Jaqueline Mendes da Silva. Estamos de acordo com o fato de que a realização desta pesquisa é de relevância para os estudos sobre os sujeitos jovens e adultos que compõem as turmas de EJA, bem como para o campo das discussões sobre Educação de Jovens e Adultos no país. Estamos cientes de que o trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico principal a abordagem qualitativa. Para tal, será realizado o acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola e a realização de entrevistas, que serão devidamente gravadas e transcritas. O(a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição da fita e poderá requerer a posse da mesma com o conteúdo da sua entrevista, bem como aprovar ou não o conteúdo transcrito. O(a) entrevistado(a) poderá retirar seu consentimento, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa sem que com isso lhe seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Estamos cientes do termo de compromisso a ser assinado pelos participantes que integrarão a pesquisa, assim como dos deveres e penalidades cabíveis aos pesquisadores, caso o acordo para a realização da investigação constante do mesmo não seja cumprido. Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, entraremos em contato com os pesquisadores Jaqueline Mendes da Silva e Cleomar Ferreira Gomes, nos telefones 9204-1301/ 9995-4542/ 8123-0009.

Eu, _____

Carteira de Identidade/ RG N° _____ Telefone _____

Diretor(a) da escola _____

Autorizo a realização da pesquisa.

Assinatura _____

Data _____

Local _____

Carimbo da Escola