



UNIVERSIDADE
DO BRASIL UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES

**CORPORALIDADE E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Rio de Janeiro

2019

ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES

**CORPORALIDADE E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte de requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Professora Orientadora: Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

G569c Guimarães, Ana Lidia Felipe Guimarães
 Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e
 Adultos / Ana Lidia Felipe Guimarães Guimarães. --
 Rio de Janeiro, 2019.
 233 f.

 Orientador: Maria Judith Sucupira da Costa Lins
 Sucupira Lins.

 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2019.

 1. Educação de Jovens e Adultos - Corporalidade.
 2. Aprendizagem - Ética - Corporalidade. 3. Educação
 de Jovens e Adultos - Ética. 4. Prática pedagógica -
 Indicadores psicossociais. I. Sucupira Lins, Maria
 Judith Sucupira da Costa Lins, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “**Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos**”

Doutorando(a): **ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES**

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a) Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)**

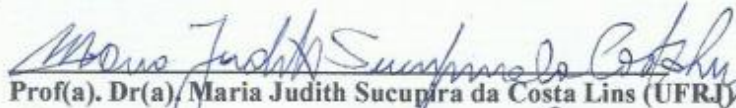
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

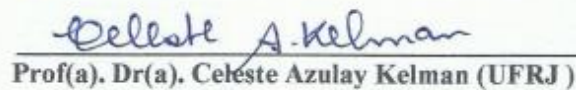
Rio de Janeiro, 27 de março de 2019.

Banca Examinadora:

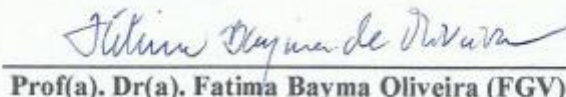
Presidente:


Prof(a). Dr(a) Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)


Prof(a). Dr(a) Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Celeste Azulay Kelman (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ligia Silva Leite (UERJ)


Prof(a). Dr(a). Fatima Bayma Oliveira (FGV)

Dedico, esta e todas as demais conquistas, a minha filha amada Maria Morena, que tenho imensa gratidão, meu melhor e maior presente desta vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Universo,

Por me fortalecer no caminho dessa construção, aprender com cada obstáculo e pelos momentos felizes de encontro.

A minha mãe Assunta Maria

Um agradecimento especial, pelo amor e apoio, que me impulsiona na vontade e no ânimo para chegar até o final desse sonho. Eu a amo incondicionalmente!

A Orientação

Agradeço imensamente a minha Orientadora **Maria Judith Sucupira da Costa Lins** pelo aprendizado que adquiri em todas às dimensões humanas, pela amizade e confiança.

A minha irmã e ao meu irmão

Tereza Cristina Felipe Guimarães pelas palavras e ajuda técnica metodológica e ao Dario Guimarães pelas palavras de força, credibilidade e por estar junto na finalização desse trabalho.

A minha Tia Luzia Felipe

Obrigada pelo incentivo, amor e confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e aos professores que compõem a banca dessa Tese.

Minha imensa gratidão por tudo que aprendi e vivenciei nessa caminhada.

Às minhas amigas

Desde o mestrado, as queridas Alessandra Pio, Simone Silva, Fernanda Lima, Andrea Souza e Thaís Martins, que sempre me incentivaram e tiveram escuta sensível.

As amigas queridas Janaína Larrate, Aida Cristina, Fátima Fernandes e Cláudia Pires, que sempre acreditaram e apoiaram

As amigas queridas Micheleni Moraes, Michele Pereira Fonseca, Ana Paula Santos, Rita Oliveira, Erika Leme e ao amigo Leandro Tófilo pelas trocas, ensinamentos e cumplicidade.

As Amigas Mércia Cabral e Vera Savaget, que de forma indireta contribuíram para essa tese.

A amiga Adyr Gomes pela parceria, irmã e cúmplice de vida, muito obrigada pela compreensão em todos os momentos e de tantos não para viagens e saídas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ

Com carinho e admiração a pessoa e profissional Solange Rosa! Agradeço aos demais funcionários à dedicação destinada a Universidade pública de qualidade.

À 2ª Coordenadoria Regional de Educação

Em especial as professoras Denise Barcellos e Adriana Monteiro pelo direcionamento ao *Lócus* de pesquisa e outras providências.

A Escola Municipal Friedenreich,

Em especial a Diretora Sandra Russomano e as professoras Andrea Neves e Andrea Filardi pelo reconhecimento e importância dada ao estudo na vida do professor, da mesma forma a compreensão do tempo sempre que possível disponível para realização da pesquisa.

Aos gestores, professores e estudantes sujeitos desta pesquisa

Pelo acolhimento, participação, confiança e honestidade com que contribuíram para o esta Tese e para a educação escolar do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Cidade do Rio de Janeiro.

A todos (as) as pessoas queridas e que eu amo pela compreensão da minha ausência.

RESUMO

GUIMARÃES, Ana Lidia Felipe. **Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos**. 2019.232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o significado da corporalidade na dimensão Ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/RJ) no contexto de diversidade e acrescentar possíveis indicadores que contribuam para a formação integral e da permanência de jovens no programa. A hipótese é de que Corporalidade e Ética são indissociáveis no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial teórico foi pautado na tríade Corporalidade, Ética e PEJA. Os autores que embasaram a corporalidade como totalidade existencial foram Merleau – Ponty (1999, 2004) Courtine, Corbin e Vigarello (2011) e Taborda de Oliveira (2006). No que diz respeito à Ética, Aristóteles (Séc. IV a. C), Ricoeur (2015), Arendt (2003, 2007, 2009), Bauman, (1998, 2003, 2004, 2011, 2013, 2014), MacIntyre (2001) e Sucupira-Lins, 2009, 2013, 2015, 2018) foram os autores centrais que lançaram questões fundamentais para se pensar a ética no espaço escolar. Na EJA destacamos as obras de Freire (1987, 1990 1991), Paiva (2005; 2015), Di Pierro (2001, 2010) como pontos relevantes da concepção e da história. Na metodologia, devido à elaboração do problema, a tese foi respaldada pela abordagem qualitativa. A utilização da abordagem quantitativa teve como objetivo complementar os dados qualitativos para fortalecer as interpretações (IVENICKI; CANEN, 2016). A pesquisa contemplou duas Escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro – uma escola situada na zona norte e a outra na zona sul da cidade. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a entrevista com os gestores, professores e estudantes na Escola Norte. Na Escola Sul os instrumentos foram a entrevista com gestores, grupo focal com os professores e oficinas com os estudantes. A *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977) foi utilizada para tratar os dados coletados. Os resultados mostraram a que gestores, professores e estudantes de ambas as Escolas pensam sobre a corporalidade, ainda que numa perspectiva do paradigma cartesiano, mas há um movimento de transformação e de reconhecimento da própria pessoa humana. No tema ética, não há um trabalho efetivo de forma geral nas práticas pedagógicas dos professores, o que é refletido na conceituação e entendimento dos estudantes. Os gestores e professores necessitam de conhecimento acerca do tema, já os estudantes necessitam de debates. No PEJA não se explora a transversalidade ética, que se mostra enriquecedora para o desdobramento de outros temas de dimensão social e do cotidiano dos estudantes de forma sistemática. Os dados analisados apontam para a relação corporalidade e ética, e possibilitarão ações no espaço escolar potencializando a permanência do jovem no PEJA.

Palavras-chave: Corporalidade. Ética. Programa de Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Ana Lidia Felipe. **Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Thesis (Doctorate in em Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The objective of this research was to investigate the significance of corporeality in the Ethics dimension with regard to the Youth and Adult Education Program (YAEP/ RJ) in the context of diversity and to add possible indicators that contribute to the integral formation and permanence of the young people in the program. The hypothesis is that Corporeality and Ethics are found inseparable in the Youth and Adult Education (YAE). The theoretical framework was based on the triad Corporeality, Ethics and PEJA. The authors who supported the Corporeality as existential totality were Merleau - Ponty (1999, 2004) Courtine, Corbin and Vigarello (2011) and Taborda de Oliveira (2006). Regarding the Ethics, Aristotle (Séc. IV a. C) Ricouer (2015), Arendt (2003, 2007,2009), Bauman (1998, 2003, 2004, 2011, 2013, 2014), MacIntyre (2001) and Sucupira-Lins, 2009, 2013, 2015, 2018) were the main authors who raised key issues to think about ethics in the school space. With respect to the YAE we highlighted the work of Freire (1987, 1990 1991), Paiva (2005, 2015), Di Pierro (2001, 2010) as relevant points of conception and history. In the methodology, we adopted the qualitative approach due to elaboration of the problem. The quantitative approach aimed to complement the qualitative data to strengthen interpretations (IVENICKI; CANEN, 2016). The research contemplated two Schools of the Rio de Janeiro Municipal Network where the Youth and Adult Education program was held - one school based in the north zone of the city, while the other in the south zone – The procedures for data collection included the interview with the school manager, teachers and students at the North School, whereas, at the South School the instruments for data collection were the interview with the school manager, focus group with the teachers and workshops with the students. Content Analysis (BARDIN, 1977) was used to handle the data collected. The results showed that managers, teachers and students from both Schools think about corporeality, though from the Cartesian paradigm perspective though. However, there is a movement of transformation and recognition of the human person himself. With respect to the theme ethics, there is no effective work connected with the pedagogical practices of teachers, which reflects in the conceptualization and understanding of the students. Managers and teachers need to acquire knowledge about the subject-matter, while students lack debates on the theme. The Programme (YAEP) does not explore the ethical transversality, which is enriching for the unfolding of other themes of social dimension as well as the students' daily life in a systematic way. The analyzed data point to the relationship of corporeality and ethics - allowing future actions carried out in the school space that maximize the permanence of the young people in the program (YAEP).

Keywords: Corporeality. Ethics. Youth and Adult Education Program.

RÉSUMÉ

GUIMARÃES, Ana Lidia Felipe. **Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'éducation, de l'Université Fédérale do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Cette recherche a eu comme l'objectif rechercher la signification de la corporalité sur la dimension Étique au Programme d'Éducation de Jeunes et Adultes (PEJA/RJ) dans le contexte de diversité et ajouter des indicateurs possibles que contribue à une formation intégral et de permanence de jeunes au programme. L'hypothèse c'est que la Corporalité et Étique sont indissociables à ce que se concerne l'Éducation de Jeunes et Adultes (EJA). La référence théorique a été réglé par la triade Corporalité, Étique et PEJA. Les auteurs qui ont fondé la corporalité comme la totalité existenciale ont été Merleau – Ponty (1999, 2004) Courtine, Corbin et Vigarello (2011) et Taborda de Oliveira (2006). Sur étique : Aristóteles (Séc. IV a. C), Ricouer (2015), Arendt (2003, 2007, 2009), Bauman, (1998, 2003, 2004, 2011, 2013, 2014), MacIntyre (2001) et Sucupira-Lins, 2009, 2013, 2015, 2018), fondamentaux pour penser à l'étique dans l'espace scolaire. Au EJA on souligne les oeuvres de Freire (1987, 1990, 1991), Paiva (2005 ; 2015), Di Pierro (2001, 2010) comme les points plus importants de la conception et de l'histoire. À cause de l'objet de recherche la méthodologie utilisée a été la qualitative. L'utilisation de l'approche quantitative s'est occupée à compléter les donnés qualitatives pour renforcer les interprétations (IVENICKI; CANEN, 2016). La recherche a envisagé deux Écoles de la Réseaux Municipale du Rio de Janeiro : une école localisée sur la zone nord et une autre à la zone sud de la ville. Les procédés de ramassages de donnés ont inclus l'entretien avec les gérants, professeurs et étudiants de l'École Nord. À l'école sud les outils choisis ont été l'entretien avec les gérants, groupe focal avec les professeurs et des ateliers avec les étudiants. *L'Analyse de Contenu* (BARDIN, 1977) a été choisi pour mieux travailler le ramassage de donnés. Les résultats ont montré que les gérants, professeurs et étudiants des deux Écoles pensent sur la corporalité, même si dans une prévaut le paradigme cartésien il y a un mouvement de transformation et reconnaissance de la propre personne. Dans thème étique n'y a aucun travaille effectif, d'une façon générale, dans les pratiques pédagogiques des professeurs ; que reflète à la conceptualisation et compréhension des étudiants. Les gérants et professeurs ont besoin de connaître le thème, une fois que les étudiants ont besoin de les débattre. Au PEJA la transversalité étique n'est pas explorée, ce que se montre enrichissant pour le développement des autres thèmes de dimension sociale et du quotidien des étudiants d'une façon systématique. Les donnés analysés indiquent une relation entre corporalité et étique, que rendront possible les actions sur l'espace scolaire en renforçant la permanence du jeune au PEJA.

Mots clés: Corporalité. Étique. Programme de Jeunes et Adultes.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo na gestão escolar – PEJA.....	150
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica.....	165
Gráfico 3 – Tempo Educação Básica / PEJA.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco da Capes – março de 2015.....	25
Quadro 2 – Portal de periódicos – junho de 2015.....	25
Quadro 3 – Banco da Capes – junho de 2016.....	26
Quadro 4 – Reunião Anual Nacional da ANPED – Novembro de 2016 – 33. ^a /34. ^a /35. ^a /36. ^a /37. ^a	27
Quadro 5 – Matriz curricular do PEJA /2018.....	33
Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa.....	34
Quadro 7 – Unidades contraditórias.....	35
Quadro 8 – Conceituação das Unidades Contraditórias.....	36
Quadro 9 – Oficina 1.....	38
Quadro 10 – Técnica de pesquisa.....	38
Quadro 11 – Matrix curricular II.....	68
Quadro 12 – Contexto das unidades escolares.....	147
Quadro 13 – Índices de análises dos sujeitos da pesquisa.....	149
Quadro 14 – Perfil profissional dos sujeitos de pesquisa.....	149
Quadro 15 – Perfil das unidades escolares – PEJA.....	153
Quadro 16 – Temas centrais da pesquisa – categorias <i>a posteriori</i>	155
Quadro 17 – Categoria de análises – corporalidade.....	155
Quadro 18 – Categoria de análises – ética.....	157
Quadro 19 – Categorias de análises – jovem no PEJA/idas e vindas e permanência.....	160
Quadro 20 – Inserção do PEJA no PPP.....	161
Quadro 21 – Virtudes do educador/perspectiva freiriana.....	161
Quadro 22 – Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.....	163
Quadro 23 – Virtudes do educador na perspectiva freiriana 2.....	165
Quadro 24 – Perfil dos jovens.....	169
Quadro 25 – Categorias de análises – corporalidade.....	170
Quadro 26 – Categorias de análises – ética.....	171
Quadro 27 – Categorias de análises – jovem no PEJA/idas e vindas e permanência.....	172
Quadro 28 – Identificação geral.....	175
Quadro 29 – Categoria escola/exclusão.....	175
Quadro 30 – Categoria escola/permanência.....	176
Quadro 31 – Categoria desistência.....	176

Quadro 32 – Temporalidade/PEJA.....	177
Quadro 33 – Categorias de análises – corporalidade 2.....	177
Quadro 34 – Categoria aparência física.....	178
Quadro 35 – Categoria ética/moral.....	178
Quadro 36 – Ética/vida.....	179
Quadro 37 – Categoria ética/escola.....	180
Quadro 38 – Categoria ética/aprendizagem.....	180
Quadro 39 – Categoria corpo/ética.....	181
Quadro 40 – Categoria identidade profissional.....	182
Quadro 41 – Categoria de análise – demanda de jovens no PEJA.....	184
Quadro 42 – Sistemas de ideias – ética.....	185
Quadro 43 – Categoria análise – ética.....	186
Quadro 44 – Categoria – discurso/prática.....	187
Quadro 45 – Categoria – palavra/silêncio.....	187
Quadro 46 – Sistemas de ideias – corporalidade.....	188
Quadro 47 – Categoria de análises – corporalidade.....	189
Quadro 48 – Categoria – subjetividade/objetividade.....	190
Quadro 49 – Categoria – aqui e ali.....	191
Quadro 50 – Categoria – espontaneísmo/manipulação.....	192
Quadro 51 – Categoria – paciência/impaciência.....	194
Quadro 52 – Categoria texto/contexto.....	195
Quadro 53 – Diálogo sobre a carta.....	196
Quadro 54 – Oficinas/estudantes.....	198
Quadro 55 – Eu, tu e nós.....	200
Quadro 56 – Eu te olho e me vejo.....	201
Quadro 57 – Juntos confiamos.....	202
Quadro 58 – Conviver para aprender.....	204
Quadro 59 – Indicadores da Corporalidade/Ética	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDH	Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano
BIE	Bureau Internacional L' Éducation
CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
ERN	Ensino Regular Noturno
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPEE	Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação
GRALE	Global Reporton Adult Learning and Education
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MDMs	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NEC	Nova Educação de Caráter
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PEJ	Programa de Educação de Jovens
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PJU	Pro jovem Urbano
PLANFOR	Programa Nacional de Qualificação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade
SESC	Serviço Social da Indústria SME
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNLD	Década das Nações Unidas para a Alfabetização

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	TEMA E PROBLEMA.....	17
1.2	HIPÓTESE E OBJETIVOS.....	21
1.2.1	Objetivo geral	22
1.2.2	Objetivos específicos	22
1.3	JUSTIFICATIVA.....	22
1.4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
1.5	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	31
1.5.1	Sujeitos pesquisados	33
1.5.2	Procedimentos de coleta de dados	34
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CORPORALIDADE E ÉTICA	40
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E HISTÓRICO.....	40
2.1.1	CONFINTEA: caminhos para o avanço da Educação de Jovens e Adultos	52
2.1.2	Programa de Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro ...	61
2.2	CORPO ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA.....	70
2.2.1	Corporalidade e Educação de Jovens e Adultos	80
2.2.2	Corporalidade e abordagem da aprendizagem	85
2.2.3	Reflexões sobre David Ausubel e Jerome Bruner na Educação de Jovens e Adultos	88
2.3	ÉTICA E CORPORALIDADE.....	99
2.3.1	Experiência estética e corporalidade	120
2.3.2	Resiliência como princípio ético	134
3	A PESQUISA	146
3.1	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	146
3.1.1	Análise de dados	146
3.1.2	Das entrevistas: a voz da gestão escolar	149
3.1.3	Das entrevistas: a voz dos professores	163
3.1.4	Das entrevistas: a voz dos estudantes	174
3.1.5	Do grupo focal: a voz dos professores	182
3.1.6	Das oficinas: da ação ao pensamento	198
	CONCLUSÕES	206

REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES.....	227

1 INTRODUÇÃO

“O itinerário humano (individual ou coletivo, biográfico ou histórico) parece mais um pêndulo que uma régua.”

Zygmunt Bauman

Este capítulo tem o propósito de apresentar a trajetória e inquietações da pesquisadora e os objetivos da pesquisa, como também inserir os temas EJA, corporalidade e ética para a constituição do objeto de estudo, o problema, a relevância e o caminho da pesquisa, no que concerne à fundamentação teórica e o campo de pesquisa.

1.1 TEMA E PROBLEMA

A presente tese parte da motivação do tema ética na educação, como objeto de pesquisa, que passou a fazer parte da minha vida de forma mais consciente desde o início da graduação em Licenciatura em Educação Física, na Faculdade de Educação Física e Desporto da UFRJ. Já o tema referente à Educação de Jovens e Adultos surge das inquietações de vivenciar o fracasso e a evasão escolar de adolescentes/jovens do processo de escolarização.

Saliento a minha participação no Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação na UFRJ (GPÉE) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do qual a Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins é coordenadora. Essa pesquisadora vem desenvolvendo pesquisas científicas sobre ensino e aprendizagem de ética, na perspectiva da Filosofia Moral de MacIntyre (2001) e outros autores relevantes à temática nas modalidades do ensino fundamental, ensino médio e na formação de professores.

Atuando hoje na Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro como coordenadora pedagógica de uma unidade escolar e como professora regente do componente curricular Educação Física, posso observar em várias situações do cotidiano escolar a importância de se fortalecer um agir ético com critérios inteligíveis por parte de gestores e professores. Destaca-se que, diante dessas várias situações, torna-se necessário um processo constante e dialético de ação e reflexão sobre a ética na educação e, principalmente, a ética no processo de ensino/aprendizagem dos discentes da educação básica na sua formação como pessoa humana.

Na atualidade, observa-se um cenário complexo no qual emergem problemas referentes à ética, de modo que MacIntyre (2001) chega a identificar uma *desordem moral* na

sociedade. O autor descreve que a *desordem moral* existente na sociedade está especialmente ligada a um estado de *Emotivismo* no plano da vida ética. A teoria do *Emotivismo* de Stevenson explicada por MacIntyre (2001) tem como ideia central a valorização da emoção como explicação, que está na polaridade entre o prazer e o racionalismo. MacIntyre (2001) argumenta ainda que a *Virtude* enquanto qualidade da pessoa se apresenta como proposta fundamental em contraponto a esse estado de *desordem moral*. Esse filósofo está atento às transformações do contexto social articulado a ética, em que destaca a moralidade como institucionalidade própria de cada sociedade, buscando uma comunicação racional, coerente e inteligível para o bem da pessoa humana e da comunidade.

Há ainda constatações de tensões e conflitos que surgem na escola de ordem ética/moral nas práticas pedagógicas e na forma de compreender o corpo humano. Entendemos o corpo humano como a própria pessoa conforme a perspectiva do personalismo, que se revelam “como a única realidade que conhecemos, e que simultaneamente, construímos de dentro” (MOUNIER, 2004, p. 2), porém essa construção tem como referência a realidade sócio-histórica. Na escola, são fundamentais o incentivo e o investimento no saber conviver que está inserido na dimensão ética/moral. O saber viver está implícito ao ato de pensar e é relevante para que seja possível a formação dos discentes como pessoas éticas nesse contexto plural.

No que diz respeito à escola, constatam-se inúmeras situações e vivências que desencadeiam a exclusão/inclusão dos discentes (SANTOS, 2013) nessa instituição ainda bastante tradicional, no que tange às demandas sociais. O processo de exclusão (LIBÓRIO; KOLLER, 2009; BAUMAN, 2012; CAPUCHO, 2012; PIMENTA, 2014; PEREGRINO, 2015) dos estudantes da instância escolar é a preocupação de estudiosos de diversas áreas que pesquisam sobre o tema.

A partir desse fato, sinalizamos a nossa inquietude diante da saída e afastamento de discentes jovens do ensino fundamental na educação básica. Entre as razões de afastamento e saída de grupo da escola, segundo Paiva (2005) estão as desigualdades socioeconômicas das famílias que obrigam muitos jovens a buscar trabalho como alternativa de renda. Há ainda o desencantamento pela escola, em virtude do fracasso no processo de aprendizagem, a indisciplina e formas de violência psicológica e moral que os jovens sofrem no espaço escolar (PAIVA, 2005; VENTURA, 2008; SILVA, 2010).

Devido ao fracasso e ao abandono dos discentes jovens em seus percursos escolares, observamos que o retorno à escola pode ser feito pela Educação de Jovens e Adultos (EJA),

embora, muitas vezes, o fracasso escolar se repita, levando a contínuas repetências e à evasão, comum nessa modalidade da educação (PEREIRA, 2012).

Continuando com esse enfoque, Silva enfatiza que:

A escola de ensino noturno sempre está associada à relação entre educação e trabalho, mas também ao fracasso escolar, às reprovações, à desistência e à evasão. As pesquisas sobre ensino noturno concluem, de maneira geral, que é necessário um projeto político-pedagógico que seja construído conjuntamente e que dê início à reconstrução da escola noturna. (2010, p. 27).

Assim como diz o autor, sabemos da importância do projeto político pedagógico com a participação da comunidade escolar na construção e organização da unidade escolar para alcançarem os objetivos articulados com todos os segmentos inseridos nesse espaço.

Concerne a esta tese de doutorado tratar da dimensão da aprendizagem ética/moral na relação com a corporalidade na Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar. Busca-se o tema da corporalidade para compreender o sentido e significado da pessoa enquanto também corpo humano. É entendida aqui como a educação do corpo da própria pessoa, a qual transcende o uso do corpo como instrumento ou coisa no processo de ensino e aprendizagem ou como a dicotomia da pessoa nos aspectos cognitivo, afetivo e motor. A pessoa, que é a sua corporalidade, tem todas essas dimensões de forma única e integrada.

Focamos o tema corporalidade a partir da contribuição de Taborda de Oliveira (2006; 2008; 2013). A corporalidade, como já foi dito, está ligada à educação do corpo, à história da educação dos sentidos e da sensibilidade, ou seja, do corpo humano na cultura escolar. Nessa vertente, consideram-se o corpo e suas manifestações em uma perspectiva histórico-cultural. Pretendemos compreender o corpo humano em todo seu potencial na busca da formação humana, sendo que o corpo humano em uma perspectiva histórico-cultural está contido de dimensão ética/moral, principalmente nas diversas formas de se estabelecer as relações interpessoais e na própria maneira de ser no contexto social.

Segundo Oliveira (2008), no espaço e tempo da escola há as disciplinas concebidas para educar o corpo e outras para educar a mente. Essa afirmação reforça o dualismo cartesiano de fragmentação do ser humano, criando barreiras para uma “educação do corpo” (OLIVEIRA, 2008) ou da pessoa humana. O corpo se liga à ética nesse espaço de formação humana, pois a pessoa é seu corpo, que fala, sente, pensa, decide, resiste, silencia e tantas outras ações humanas que a torna existência e transformação.

A corporalidade na dimensão da Educação de Jovens e Adultos nos remete a um olhar sobre o corpo ainda fragmentado, porém um corpo que busca um posicionamento no tempo e espaço escolar, apesar de tantas idas e vindas. Ainda recai sobre a corporalidade jovem um posicionamento de uma normalidade utilitária, de ordem e disciplinadora (SOARES, 2000), que parece incentivar a saída/evasão desses jovens do contexto escolar. Dessa forma, torna-se relevante um olhar para o corpo que reconhece a dimensão ética inserida na perspectiva histórico-cultural e não mais apenas na abordagem de um corpo biológico, das ciências naturais, as quais levam à naturalização do corpo dissociando o de sua totalidade humana.

A corporalidade na EJA, diante de tantas idas e vindas, torna-se no olhar de muitos no cotidiano escolar como a corporalidade do *estranho* (BAUMAN, 1998). No tema *estranho*, apontamos o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman. Observamos em sua obra uma análise de fatos cotidianos, que envolvem problemas sociais das pessoas humanas na contemporaneidade. Esses problemas sociais refletem no cotidiano escolar de forma contraditória e silenciosa interferindo na ordem da cultura escolar.

O *estranho* apontado por Bauman (1998) é formado pelo conjunto de pessoas que não se encaixam no que o autor chama de mapa cognitivo, moral ou estético. O estranho existe, o que legitima uma corporalidade histórico-cultural excluída. Dessa forma, todas as sociedades produzem *estranhos*, que, pela sua simples presença, deixam perplexo e impreciso o que deveria ser transparente.

Na Educação de Jovens e Adultos, o tema *estranho* é de fundamental importância, principalmente quando consideramos que esse grupo se apresenta como os excluídos e os fracassados do sistema educacional. Uma educação que se relaciona à ética e à corporalidade é uma exigência para um mundo mais humanizado dentro de uma perspectiva de respeito entre pessoas humanas.

Dessa forma, observamos a consideração apresentada por Freire (1998, p. 37) ao afirmar que “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Como tal, na Educação de Jovens e Adultos é importante salientar as experiências sociais do discente, como também incentivá-lo a interrogar sobre si mesmo e seu lugar no espaço escolar relacionando todas as dimensões humanas.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, centralizamos o estudo no Programa de Jovens e Adultos (PEJA), do Município do Rio de Janeiro. Inicialmente, esse programa foi intitulado de “Projeto de Educação Juvenil” para depois se tornar “Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA” por meio do Parecer 05/06 em fevereiro de 2006, referendando,

legalmente, as mudanças na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Público de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Diante do objeto de estudo, as seguintes questões se tornaram relevantes como aspecto motivador para esse projeto do doutorado:

- a) O que significa para esses jovens discentes estarem na PEJA?
- b) O que pensam sobre a dimensão ética na atualidade?
- c) Qual o significado do corpo na escola?
- d) Qual o significado de corpo para a sua vida?
- e) É importante ensinar/aprender ética na PEJA?
- f) O que os jovens do PEJA entendem sobre ética?
- g) Como gestores (diretores e professor articulador) e professores pensam o corpo na escola? Há corporalidade em todos os momentos de ensino/aprendizagem na escola?
- h) Enquanto pessoas, há um olhar para a corporalidade e para o tema ética na escola, de maneira que contribua para a permanência dos discentes jovens na PEJA?

Essas indagações são fruto das reflexões e estudos diante dos aspectos que envolvem a evasão ou desistência de estudantes jovens, na sua ruptura com a sua formação geral e do direito à educação. Esses questionamentos orientarão a proposta deste projeto, mas o de caráter central que estabelece o problema é o seguinte: o pensamento dos professores e diretores atuante do PEJA quanto à corporalidade e à relação com a dimensão ética para a formação de jovens estudantes e o que esses jovens pensam sobre sua corporalidade e a dimensão ética para o fortalecimento de sua permanência no PEJA é o que esperamos que possa ser entendido a partir de indicadores que surgirão na pesquisa de campo.

1.2 HIPÓTESE E OBJETIVOS

A corporalidade é a própria pessoa humana. Assim sendo, o processo de ensino/aprendizagem na EJA contempla o corpo humano na totalidade. A formação humana global do jovem da EJA exige a dimensão ética e estética numa perspectiva crítica da Educação. Isso implica eliminar barreiras para que esses jovens permaneçam no espaço escolar, da mesma maneira que se sintam e de fato sejam incluídos para finalizarem o processo de escolarização do Ensino Fundamental. Diante dessa premissa, nossa hipótese é a seguinte: corporalidade e ética são indissociáveis na EJA.

1.2.1 Objetivo geral

A pesquisa empírica tem como objetivo geral investigar o significado da corporalidade na dimensão ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos no contexto de diversidade e acrescentar a produção de indicadores que contribuam para a formação integral e da permanência de jovens do PEJA.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a aprendizagem de ética dos discentes e docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro;
- b) Analisar os conceitos de corpo na perspectiva da corporalidade dos discentes e docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro;
- c) Analisar, por meio dos instrumentos metodológicos, as aproximações e os distanciamentos entre a tríade ética, corporalidade e Programa de Educação de Jovens e Adultos;
- d) Elaborar indicadores a partir dos conceitos de corporalidade e ética como proposta de apoio pedagógico para a permanência na escola desses jovens.

1.3 JUSTIFICATIVA

A Educação de Jovens e Adultos, como parte da educação básica, tem como Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade, provenientes do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2000, três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora, com o objetivo de superar o sentido compensatório. É relevante destacar que o sentido compensatório está ligado à ausência de escolarização na idade certa, isto é, quando criança, os jovens e o adulto não obtiveram o processo de alfabetização, o que caracteriza a função reparadora. Entretanto, há hoje uma visão de educação continuada na EJA.

A função reparadora diz respeito à realidade histórica-social de exclusão, tratando com igualdade a diversidade existente nessa modalidade de ensino, dando oportunidade aos

estudantes que não tiveram a escolarização em idade regular e de restaurar um direito que lhe foi negado.

A segunda função, a equalizadora, busca uma reentrada de alunos que tiveram sua escolaridade interrompida forçadamente pela repetência ou pela evasão, no sistema educacional e dar condições para sua permanência. Essa função dá oportunidade a todas as pessoas de todas as idades a trocar novas experiências e construir conhecimentos.

A terceira função, a qualificadora, de acordo com a legislação e estudiosos, é a função que merece mais atenção, pois tem por objetivo uma educação continuada. Dessa maneira, propõe ajudar o estudante a compreender e a querer uma educação que não dure somente o período em que ele esteja na escola. Os conhecimentos devem ser usados e, ao mesmo tempo, aprendidos durante toda a vida (RIO DE JANEIRO, 2007).

É importante salientar que essas funções têm o caráter contínuo e permanente, enfatizando a criação de uma sociedade solidária e heterogênea. Essas características que buscamos da sociedade são o ideal da educação. Pensar a educação, dessa forma, é pensar a educação numa perspectiva emancipatória e justa. (ADORNO, 2010).

Salientamos que, a partir das avaliações sistemáticas do programa realizadas nos encontros com os estudantes, no que concerne à implantação da Educação Física na matriz curricular do PEJA, Carvalho (2011, p. 29) afirma que essas avaliações realizadas expressaram “[...] especialmente dos mais jovens, na ocasião representada pelos 480 representantes, clamava por esse trabalho e pela importância da incorporação do mesmo na retomada de sua trajetória escolar, ou seja, no ingresso na Educação de Jovens e Adultos”.

A inclusão da Educação Física no PEJA se estabeleceu no ano de 2005 em dez escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, uma em cada Coordenadoria de Educação (CRE), por meio da metodologia de projeto-piloto com acompanhamento da experiência e diálogos com a comunidade escolar para ajustes necessários quando problemas fossem sinalizados pelo grupo (VALENTE; MACHADO, 2011). Depois do período de um ano do projeto-piloto, a equipe que acompanhava pôde observar o que afirmam Valente e Machado:

O desejo de nossos alunos mais jovens que, inicialmente, estimulou ao movimento do encontro da Educação Física com a Educação de Jovens e Adultos, foi rapidamente compartilhado pelos adultos e idosos, que se apropriaram do prazer das experiências corporais vivenciadas e produzidas, a partir do conhecimento da linguagem do nosso corpo e da interação com o corpo do outro (2011, p. 32).

Podemos fazer um elo com a afirmação acima, pois a educação perpassa pelas experiências corporais com um investimento em uma “Ética forte” (ERIKSON, 1972). De acordo com Erikson (1972), o jovem, ao enfrentar conflitos afetivo-morais no seu desenvolvimento social, diante das demandas difíceis de serem cumpridas em relação ao grupo e à família, sente-se desorientado. Faz-se necessário nesse momento que haja a cooperação e a intervenção de adultos para garantir o desenvolvimento das virtudes que proporcionam o caminho dessa *ética forte*. Entendemos virtude como qualidades humanas, que são aprendidas.

A *ética forte* (ERIKSON, 1972) diz respeito aos jovens que se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse momento de juventude, por meio da formação de turmas e criando estereótipos de si próprios em busca de seus ideais. Os jovens estão insistentemente inclinados a observar “[...] as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores” (ERIKSON, 1972, p. 133). A forma de estabelecer relações de cooperação nesse período é a maneira que o adolescente tem de manter um equilíbrio em suas relações, mesmo que temporariamente.

Nesse sentido, temos como pressuposto relacionar as experiências corporais no contexto da EJA na perspectiva da dimensão ética para o fortalecimento da virtude da justiça com objetivo de contribuir para a efetivação da permanência dos estudantes jovens na escola.

Desse modo, é imprescindível, no contexto da EJA, que os professores e gestores se comprometam em se apropriar da importância do conceito da corporalidade contemplando ainda os princípios de uma educação emancipatória (ADORNO, 2010) na perspectiva da pedagogia crítica na contemporaneidade.

A abertura para se pensar o corpo no âmbito escolar está notadamente localizada na componente curricular da Educação Física. Desse modo, percebemos que há uma negação e uma fragmentação do corpo em outras disciplinas.

Olhar o corpo, ou seja, o ser humano por outra vertente, enquanto construção histórica, social e cultural, torna-se significativo para a percepção dos espaços, em que há afirmação da corporalidade.

O tema desta pesquisa revela a preocupação com o enfraquecimento da dimensão ética/moral para a educação do corpo como materialização humana. Dessa maneira, ratificamos que, devido à instabilidade social (BAUMAN, 1998), pelo aumento de violência e indisciplina nas várias instâncias, há uma crise de valores morais (SUCUPIRA-LINS, 2007), que atinge a escola tanto em seus objetivos e procedimentos pedagógicos como nas relações interpessoais (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

De acordo com essas afirmativas e nos aproximando do problema proposto para esta tese, consultamos o banco de teses da Capes e o Portal de Periódicos Capes, desde março de 2015 a outubro de 2016. Consultamos também o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no que diz respeito às publicações das 33.^a, 34.^a, 35.^a, 36.^a e 37.^a Reunião Anual Nacional. Utilizamos como critério as palavras-chave:

Quadro 1 – Banco da Capes – março de 2015

Palavras-chave	
EJA. Ética	0
EJA. Ética. Educação Física	0
EJA. Ética. Corporalidade	0
EJA. Ética. Corpo	0
EJA. Ética. Moral	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca.

Podemos observar um número inexpressível de trabalhos encontrados. Na busca das palavras-chave EJA, Ética e Moral, foi encontrada uma dissertação intitulada: “Ética e moral na Educação de Jovens e Adultos” defendida em 2011, na Universidade Santa Cruz do Sul (UNESC). Constatamos que o conceito de ética foi elaborado a partir de outro autor, que se aproxima de uma visão pós-moderna, a qual é uma visão oposta à perspectiva de ética para esta pesquisa. Apresentaram a discussão sobre ética/moral e Educação de Jovens e Adultos, mas não com potencial de apoio para essa pesquisa, o que não nem fere o princípio de originalidade para a presente tese.

Quadro 2 – Portal de periódicos – junho de 2015

Palavras-chave de 2010/2015	
EJA. Ética	3
EJA. Ética. Educação Física	0
EJA. Ética. Corporalidade	0
PEJA. Ética. Corporalidade	0

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca.

Encontramos três artigos, intitulados: “A compreensão leitora de jovens e adultos tardiamente escolarizados” (BOTTINO; CORREA, 2013); “Ética y pedagogia: uma postura

de flexibilidade” (GAVIRIA, 2013) e “Moral no mundo adulto: a visão de jovens sobre os adultos de hoje” (IMANISHI; PASSARELLI; TAILLE, 2011).

O artigo “A compreensão leitora de jovens e adultos tardiamente escolarizados” (BOTTINO; CORREA, 2013) analisa a importância das habilidades linguísticas cognitivas para a compreensão da leitura. Esse trabalho se mostra distante do problema central do projeto de pesquisa.

O artigo “Ética y pedagogia: una postura de reflexividad” traz na dimensão ética as categorias da autonomia e responsabilidade (GAVIRIA, 2013), as quais consideramos como essenciais para a prática pedagógica. Esse artigo apresentou preocupação com o campo da Ética, mas seu referencial se distancia do que será abordado nesse projeto.

Já o artigo “Moral no mundo adulto: a visão de jovens sobre os adultos de hoje” (IMANISHI; AMSTALDEN; TAILLE, 2011), no que tange às dimensões ética/moral, apresentou contribuição quanto à metodologia e ao resultado. Nos resultados obtidos, os jovens mostraram certa desconfiança em relação à moralidade dos adultos. A maioria dos jovens não considera as pessoas adultas éticas e de forma geral, além de fazer crítica à sua condição na esfera pública.

Sucupira-Lins (2007) destaca a urgência em impulsionar investigações sobre a questão ética/moral, não só da moral em si mesma, mas de os educadores terem consciência de que existe uma crise de moral, de que há falhas nos procedimentos educacionais em questões e também, buscar os encaminhamentos para novas práticas docentes na formação ética de seus estudantes. Tudo isso é de primordial relevância.

Quadro 3 – Banco da Capes – junho de 2016

Palavras-chave de 2011 /2016	
EJA. Ética	0
EJA. Ética. Educação Física	3
EJA. Ética. Corporalidade	0
EJA. Ética. Corpo	1
PEJA. Ética. Corporalidade	0

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca.

Destacamos as consultas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da Capes, em junho de 2016. Encontramos no entrecruzamento das palavras-chave mostradas acima referente a tese “Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Freiriana” (PEREIRA, 2013). O autor destaca o papel da Educação Física e da

Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar com a contribuição de Paulo Freire, no que tange a formação e saberes docentes. Dessa maneira, não apresentou o tema corpo, corporalidade e ética, que são o objeto de estudo deste trabalho.

A tese “Representações das aulas de Educação Física para alunos da Educação de Jovens e Adultos no II segmento e o trabalho docente” (MARTINS, 2014) destacou os temas da representação social, o processo de ensino-aprendizagem e novas estratégias de aprendizagem no ensino da disciplina Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos, que foi a base fundamental desse estudo. Como tal, essa tese não apresentou os temas de estudo abordados neste projeto.

Encontramos a dissertação “As práticas e as concepções de corpo no Centro de Jovens e Adultos Licínio Monteiro da Silva” (SILVA, 2013), no qual o autor pretendeu descrever quais as concepções e práticas corporais que estão presentes na Educação de Jovens e Adultos. Observamos a presença do tema corpo, porém a dissertação não apresentou o tema corporalidade, ética, o que fortalece o fato de que a pesquisa desta tese é um trabalho inédito.

A dissertação “Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sul do RS: Um diagnóstico sobre a Educação Física no ensino médio” (COELHO, 2014) centrou-se no estudo dos conteúdos da Educação Física na EJA, no fazer pedagógico frente aos desafios atuais para a contribuição do relativo quadro de incertezas, no que diz respeito à real contribuição da importância da Educação Física na EJA. Dessa forma, essa dissertação se afasta dos temas propostos para a presente tese.

Passamos para as consultas da Reunião Anual Nacional da ANPED nas edições 33^a, 34^a, 35^a, 36^a e 37^a. Não foi encontrada nenhuma publicação com as palavras-chave já estabelecidas, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Reunião Anual Nacional da ANPED – Novembro de 2016 – 33.^a/34.^a/35.^a/36.^a/37.^a

Palavras-chave de 2016	
EJA. Ética	0
EJA. Ética. Educação Física	0
EJA. Educação Física	0
EJA. Ética. Corporalidade	0
EJA. Ética. Corpo	0
PEJA. Ética. Corporalidade	0

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca.

Salientamos que esta tese está vinculada à linha de pesquisa inclusão, ética e interculturalidade, principalmente porque consideramos esses três temas imprescindíveis à educação na atualidade. Nesse caso, envolvem complexidades, desafios e debates de ideias que despertam a importância da corporalidade, da ética na educação e as possíveis contribuições para o campo educacional.

Destacamos que a formação de jovens procede de uma interlocução com o cotidiano escolar aliada a uma proposta imbuída da diversidade (CANEN, 2001) com a possibilidade de reflexões sobre a corporalidade e aprendizagem da ética e do aprofundamento acerca das suas potencialidades humanas na construção de uma cultura inclusiva (SANTOS, 2011) na busca e efetivação de uma educação de qualidade.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A referida tese buscou, por meio de autores de diversas áreas do conhecimento, dialogar numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Acreditamos que essas perspectivas possibilitam refletir sobre a condição humana diante das transformações ocorridas no decorrer do processo de humanização. E, ainda, contribuíram para pensar e agir no contexto da aprendizagem escolar, na formação ética da pessoa humana e na compreensão da corporalidade do jovem na modalidade da EJA no Ensino Fundamental.

De acordo com Sousa e Pinho (2017), as atitudes de diálogo e abertura colaborativa entre as pessoas é fundamental na ação de investigar e conhecer junto. Um dos pilares de fundamentação desta tese é o conceito de que o ser humano é indivisível e dotado de “[...] dimensões complementares, mente/corpo, razão/emoção, material/espiritual, indivíduo/natureza, o qual se constitui em meio a uma relação complexa a partir de uma realidade que é multidimensional e multirreferencial” (SOUSA; PINHO, 2017, p. 98). Há alternativas para a efetivação das ações pedagógicas no contexto *presencial* dessa modalidade EJA. É importante pensar nesse caso no âmbito da virtude da justiça, como resgate de responsabilidade moral (BAUMAN, 1998; MACINTYRE, 2001) das instituições compromissadas com a formação da corporalidade da pessoa humana.

Iniciamos o suporte teórico com um breve histórico da Política de Educação de Jovens e Adultos com textos clássicos, como o relatório Sucupira (1978) e as obras de Freire (1987; 1990; 1991), no que tange ao âmbito nacional e local para conhecer o Programa de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro. Destacamos a importância da função da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na Educação de Adultos, assim

como o processo de Juvelinização na EJA, de acordo com Carrano (2008) e Pelegrino (2015). O movimento internacional das CONFINTEAs (BRASIL; UNESCO, 2014), que trouxe reflexões e avaliações de documentos, incentivando o aprofundamento dos debates do próprio conceito de Educação de Jovens e Adultos e do conceito da aprendizagem ao longo da vida. Esses documentos direcionam as políticas da EJA nos níveis estaduais e municipais.

Na política educacional da cidade do Rio de Janeiro, a EJA foi incluída em 2003 (VALENTE; MACHADO, 2011), por meio de resoluções, pareceres e decretos, os quais encaminham ações pedagógicas para o Programa de Educação de Jovens e Adultos. O que almejamos com esse esboço histórico é pensar a história e as mudanças dessa modalidade. Dessa maneira, salientamos Freire (1992, p. 16) quando diz que “[...] pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza”. A educação pode contribuir para a possível transformação da pessoa e da comunidade para que resulte em um mundo mais humano e com sentido de vida.

Apresentamos o corpo humano e seu significado como sendo a própria pessoa que é, em particular no contexto da instituição escolar. Tratamos da educação do corpo na escola, considerando a influência da cultura no corpo humano biológico e a construção das relações sócio-históricas na formação da identidade pessoal (MACINTYRE, 2001; RICOUER, 2015). A educação do corpo se fundou nesta tese com o termo corporalidade (OLIVEIRA, 2006), que tem o mesmo significado conceitual de corporeidade formulado pelo fenomenologista Merleau-Ponty (1999). O que diferencia um termo do outro é que a educação do corpo, da corporalidade, traz o conteúdo do tempo e da interpretação. No que diz respeito à interpretação, os termos corporalidade e corporeidade convergem.

Merleau-Ponty (1999, 2004) é um crucial filósofo da fenomenologia da percepção. Sua teoria tem relevância para o entendimento do corpo como totalidade existencial, pois expressa na vivência da pessoa a vivência corpórea no mundo, ou seja, a existência da pessoa é seu corpo nas ações do mundo.

Complementamos a fundamentação com as ideias de Courtine (2001), que é um pensador da linguística por formação. Junto com Corbin (2011) e Vigarello (2011), os três se debruçaram sobre o estudo do corpo, em que articulam história, cultura e antropologia. Nessa perspectiva, Courtine lança a seguinte pergunta: “Meu corpo será sempre meu corpo?” (2011, p. 12), a qual consideramos relevante para esta tese. Buscamos aqui entrelaçar os conceitos de corporalidade, ética e Educação de Jovem e Adulto, tendo como base essa pergunta e o objetivo de não negligenciar o corpo na formação integral da pessoa, já que esse é uma

referência carnal, material e existencial (OLIVEIRA, 2006), o que dá suporte à nossa humanidade.

As questões de aprendizagem na EJA são trabalhadas nas perspectivas de David Ausubel (1978; 2001), Jerome Bruner (1975; 2001) e Vygotsky (1987; 1996). A ênfase dada no ato de aprender mostrou o conceito de aprendizagem significativa e por descoberta como ações que envolvem o ato cognitivo. A aprendizagem acontece de forma integrativa, ou seja, na totalidade corporal. Bruner e Ausubel são “[...] dois grandes nomes que marcaram a psicologia da aprendizagem, e por derivação, também a educação escolar no mundo” (SUCUPIRA-LINS, 2018, p. 99). Bruner (2001) valoriza em sua teoria, conceitos referentes aos estudos de Liev Vigostki.

No que concerne à Filosofia, não poderíamos deixar de ter como sustentação Aristóteles (século IV. a.C.) com a obra *Ética a Nicômaco* (2009), em que trata da ciência da ética como ação individual, por meio das virtudes humanas na busca da mediania, a qual visa atingir “o ponto mediano nas paixões e nas ações” (ARISTÓTELES, E.N, II, 9,1109a1) para a felicidade humana.

Na contemporaneidade, destacamos MacIntyre (2001), com sua obra *Depois da virtude*, que tem como caráter fundamental a Filosofia Moral, no que tange ao tempo histórico e a razão. Esse filósofo analisa e aponta os erros do relativismo e hedonismo atual. Sucupira-Lins (2007) destaca que esse célebre autor enfoca questões com base em princípios relevantes da Filosofia Moral, alertando para o conceito de *Desordem moral* e do *Emotivismo*. A pedagoga e filósofa vê a educação e diz que há urgência na aprendizagem Ética, por meio das virtudes como responsabilidade social no âmbito escolar.

Outro pertinente filósofo de relevância nesta tese é Paul Ricoeur (2006; 2015). Procuramos trazer para o presente estudo a ética da pessoa, que concerne ao ser e o seu próprio corpo, o que possui um corpo, por meio da narrativa da formação da identidade pessoal fundada na questão “quem sou eu?” (RICOEUR, 2014, p. 180).

O sociólogo Bauman (1998; 2003; 2004; 2011; 2013; 2014), cujas obras têm grande importância e é forte suporte deste trabalho, traz em sua teoria a valorização do pensamento social que diz respeito à humanidade. Tester (2011, p. 53) ressalta que a obra desse sociólogo “[...] é ética na própria natureza e que ela está impregnada de compromisso ético”. Há, nesse momento social e político, a proposta de repensar todos os valores para um estado de satisfação. O sociólogo enfatiza que, na chamada pós-modernidade, temos a chegada do conceito *estranho*, o qual causa uma insegurança na vida diária. Transferimos esse conceito para os estudantes jovens, que na era da modernidade/pós-modernidade adentram na

Educação de Jovens e Adultos como *estranho e precário* (BAUMAN, 1998; 2013; 2014) no processo de escolarização. Outro termo desse sociólogo nesta tese é o de comunidade como possibilidade de expressão de grupos de pessoas, que tem experiências em comum. A escola representa a busca dessa comunidade (BAUMAN, 1998; MACINTYRE; 2001; DEWEY, 2010), que significa a luta pelo direito como pessoa de convivência e sobrevivência com o propósito da vida ter um significado em sociedade.

A filósofa Arendt (2003; 2007; 2009) focaliza questões fundamentais do processo educativo e da formação humana. Essa autora faz críticas ao declínio da tradição, que gerou uma crise na formação de crianças e jovens no mundo moderno. No tocante à violência, observou-se a destruição do sentido compartilhado e do juízo ético. A ética e a estética são temas indispensáveis na formação integral da EJA. Na estética, elencamos Lipps (1923), Eco (2014; 2015) e Adorno (1985; 2010) com a abordagem da experiência estética para despertar o sentimento do belo e aproximação de conteúdos, que remetem à linguagem e historicidade (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008), mas sem perder a experiência presente na vida de qualquer pessoa (DEWEY, 2010) como princípio e para alcançar os objetivos e a finalidade da educação (PINTO, 1982).

1.5 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Ressaltamos o pressuposto do paradigma teórico-crítico como escolha para esta tese em Educação da UFRJ. O paradigma teórico-crítico fundamenta-se por meio dos princípios: ontológico, epistemológico e metodológico (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Abordamos a teoria crítica, pois as construções dos sujeitos em pesquisa são impulsionadas pela ciência e pelo confronto dialético. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), a metodologia na teoria crítica abre canal para o diálogo e a transformação como vias eficientes para o processo de conscientização crítica do sujeito da pesquisa. Destacamos a seguir Bauman (2001):

A teoria crítica só poderia ser separada e colocada num arquivo distinto como “uma escola” se ou quando a corrente principal da sociologia estivesse ocupada em modelar a reprodução da mesmice e a reafirmar a monotonia essencial da autorreprodução societária (sistêmica). Entende por esse termo o tipo de teorização que aceita, em primeiro lugar, que as coisas não são necessariamente o que parecem; em segundo, que o mundo pode ser diferente do que é. (2011, p. 43).

Dessa forma, entendemos que o percurso desta pesquisa envolve inquietações e busca do diálogo em prol do potencial humano.

No que diz respeito à elaboração do problema, o presente trabalho se constituiu da abordagem qualitativa e abordagem quantitativa. A abordagem quantitativa tem como objetivo complementar os procedimentos e os dados qualitativos para fortalecer as interpretações dos dados. Ivenicki e Canen (2016, p. 17) afirmam “[...] que pesquisas quantitativas e qualitativas têm suas utilidades, seus potenciais e suas limitações. Ambas as metodologias são úteis e se complementam”. A escolha da abordagem qualitativa é pelo fato de que ela tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos e submetidos à análise interpretativa dos dados. Essa perspectiva que apresenta a pesquisa no sentido de que “A análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.162). Consideramos significativa a forma interativa de lidar com os dados, pois, dessa maneira, apreendemos os diversos sentidos na análise dos dados.

Esta pesquisa é de caráter descritivo, a qual não se preocupa com a causalidade. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como objetivo levantar opiniões, atitudes, crenças de um grupo e ainda, nesse tipo de pesquisa, habitualmente, os pesquisadores sociais se preocupam com a atuação prática sem, contudo, haver nenhuma posição normativa. Ainda, esse autor diz que essas pesquisas são as mais solicitadas nas instituições educacionais, nos partidos políticos e em outras organizações.

Este trabalho contemplou duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que tenham o Programa de Educação de Jovens e Adultos no universo de escolas públicas que oferecem o PEJA no Município do Rio de Janeiro. Uma unidade escolar escolhida se situa na zona norte da cidade e tem o projeto piloto de Educação Física. Esse projeto possibilitou para a pesquisa dados diferenciados sobre o entendimento da categoria corporalidade. A outra unidade escolar se situa na zona sul da cidade e não tem esse projeto piloto. O tema corpo é reconhecido no ambiente escolar, por meio do componente curricular Educação Física. O tema corpo é a centralidade nesta pesquisa, conforme salienta Pereira e Santos,

A Educação Física é entendida como aquela que pode orientar os estudos sobre o corpo na escola, buscando a dimensão interdisciplinar, porém as diversas concepções que compõe a área da Educação Física dificultam os estudos sobre o corpo para a EJA. (2012, p. 11).

O tema corpo abrangerá nesta pesquisa o processo de ensino-aprendizagem para a formação humana articulado com a dimensão ética no âmbito escolar na Educação de Jovem e

Adulto. Há o objetivo de reconhecer na pesquisa o corpo humano em todos os componentes e espaços escolares.

É de suma importância registrar que a presente tese passou pelo procedimento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 682076175.0000.5582 e n.º do Parecer 2224.803. Dessa maneira, atende à Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, no que concerne tanto às normas como às exigências estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CONEP).

Destacamos também que a pesquisadora tem um compromisso ético de apresentar os resultados da pesquisa sobre o processo n.º 07/000.900/2017 à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à 2.ª Coordenadoria Regional de Educação, conforme a Portaria E/DGED n.º 41/2009 no prazo de 12 meses.

1.5.1 Sujeitos pesquisados

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos pelos gestores, o professor articulador, os professores das unidades escolares que compunham as turmas e os discentes jovens de 15 a 25 anos do PEJA I e PEJA II.

O PEJA I diz respeito à classe de alfabetização, ou seja, aos anos iniciais do Ensino Fundamental referente ao 4.º e 5.º ano. Já o PEJA II diz respeito às unidades de progressão dos anos finais do ensino fundamental referente ao 8.º e 9.º ano. Ambos se subdividem em bloco 1 e bloco 2, com o objetivo de organização dos conteúdos. Foi selecionada em cada escola uma turma para coleta de dados, isto é, em uma unidade escolar uma turma do PEJA I/bloco 2 e na outra unidade escolar uma turma do PEJA II/bloco 2, conforme o quadro que segue:

Quadro 5 – Matriz curricular do PEJA /2018

ESCOLA NORTE – PEJA I Estudantes de 15 a 25 anos	Bloco 2 - Interdisciplinar – um professor por turma.	Estudantes oriundos do Bloco 1, com comprovação de escolaridade do 2.º e 3.º ano, comprovação que já tenham alcançado processo inicial de alfabetização.
ESCOLA SUL – PEJA II Estudantes de 15 a 25 anos	Bloco 2 - Professor de Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências/Saúde, Linguagens	Unidades de progressão I, II e III.

	Artísticas.	
--	-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com documento SME-RJ.

Salientamos que neste estudo não há a intenção de comparação entre as unidades escolares, mas sim de se fazer uma análise das singularidades de cada contexto no modo de pensar, agir e representar o processo educacional na EJA, no que tange aos objetivos propostos.

1.5.2 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados da tese incluíram, na escola norte, o PEJA I/bloco 2, o instrumento da entrevista com os gestores, professores e estudantes. Na escola sul, os instrumentos utilizados foram a entrevista com gestores, grupo focal com os professores e oficinas com os estudantes. Nas entrevistas, optamos pelo tipo misto, com uma parte mais estruturada e outra mais aberta (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), pois o objetivo é possibilitar a análise dos fatos com maior profundidade e uma análise estatística dos dados (GIL, 1999) como complemento. Na amostra, não há intenção apenas numérica, mas a ideia é de ampliar o contexto da pesquisa para assegurar aprofundamento e abrangência da compreensão do fenômeno pesquisado (IVENICKI; CANEN, 2016).

Apresentamos os quadros a seguir para sintetizar os sujeitos e o tipo de instrumento utilizado para a coleta de dados.

Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	GESTÃO	PROFESSORES/	ESTUDANTES/ 15- 25 ANOS
PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	Entrevista (PEJA I/PEJA II)	Entrevista (PEJA I/ bloco2)	Entrevista
		Grupo focal (PEJA II/bloco 2)	Oficina

Fonte: Elaborado pela autora.

O instrumento da entrevista aberta, no que concerne aos gestores (diretor, diretora adjunta e professores articuladores – PA) das Escolas norte e sul e aos professores regentes do PEJA I/bloco 2 da escola norte, seguiu o quadro dos temas abaixo de acordo com Freire (1982; 2001).

Quadro 7 – Unidades contraditórias

PROCEDIMENTO TÉCNICO	
ENTREVISTA ABERTA	
T E M A S	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Humanização/convivência ✓ Discurso/prática ✓ Palavra/silêncio ✓ Teoria/prática ✓ Paciência/impaciência ✓ Texto/contexto

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Virtudes do Educador de Paulo Freire

A técnica do grupo focal foi escolhida para atuação com os professores do PEJA II/ bloco 2, com a finalidade de favorecer um conjunto de procedimentos que visam organizar os registros de modo que revelem com objetividade e isenções possíveis como os grupos pesquisados percebem a proposta e se relacionam com o foco do estudo (ROSA, 2013). Destacamos Gatti para ratificar a técnica do grupo focal:

O trabalho com grupos focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismo, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. (2012, p. 27).

A técnica do grupo focal teve como proposta a obra de Paulo Freire *Virtudes do educador*” (1982; 1985). Essa publicação foi composta em duas ocasiões histórico-sociais diferentes, em que Freire (1982; 1985) apresenta textos nos quais expôs suas ideias acerca das qualidades necessárias para o educador/professor. O primeiro texto diz respeito ao pronunciamento da Reunião Preparatória da III Assembleia Mundial de Educação de Adultos, promovida pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). O segundo texto se refere à Campanha da Fraternidade, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1982).

Consideramos os textos *Virtudes do educador* um documento atual independente do tempo e espaço em que foi produzido. Os educadores/professores que participaram da técnica do grupo focal puderam, por meio dos temas apresentados nos textos, pensar e se expressar sobre sua ação pedagógica relacionada às dimensões do PEJA, da corporalidade e da Ética. Nos encontros com os professores, estabeleceu-se uma dinâmica de interação positiva, que emergiu diversos pontos de vista, processos socioemocionais (GATTI, 2012), permitindo a captação de dados significativos para a análise. A técnica do grupo focal foi composta de cinco encontros. Em cada encontro, houve a proposta de um tema relativo aos textos/livro *Virtude do educador* (FREIRE, 1982; 1985), de acordo com quadro que se segue:

Quadro 8 – Conceituação das Unidades Contraditórias

1.º Encontro ✓ Discurso/prática	Ser coerente entre o que se diz e o que se faz.
✓ Palavra/Silêncio	Saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio.
2.º Encontro ✓ Subjetividade/ Objetividade	Trabalhar criticamente a tensão entre a subjetividade e a objetividade.
✓ Aqui/Ali	Diferenciar o aqui e o agora do educador do aqui e agora do educando.
3.º Encontro ✓ Espontaneísmo/manipulação	Evitar o Espontaneísmo sem cair na manipulação.
✓ Teoria/prática	Vincular teoria e prática.
4.º Encontro ✓ Paciência/Impaciência	Praticar uma paciência impaciente.
✓ Texto/Contexto	Ler o texto a partir da leitura do contexto.
5.º Encontro Carta Aberta a Educadoras e Educadores	Leitura e debate

Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro *Virtudes do Educador* de Paulo Freire

A oficina foi escolhida e realizada com os alunos do PEJA II/bloco2 da Escola B como meio de pesquisa empírica para reunir os estudantes numa aula prática com o objetivo de observar, escutar e intervir. Essa prática se origina na metodologia *pesquisa-ação com maior comprometimento* (SUCUPIRA-LINS, 2015). A oficina é entendida ainda como um espaço que permite ligar a teoria “[...] à realidade concreta do aluno e do professor e às condições reais de trabalho e estudo” (SOUZA NETO, 2005, p. 136). Ressalta-se que a dissociação entre teoria e prática é um equívoco que pode ser superado no espaço de uma

oficina. A técnica da oficina será dividida em dois momentos. O primeiro momento se caracteriza como vivência corporal, no qual existe a prática corporal propriamente dita. No segundo momento, há um espaço de expressão e reflexão denominado a *voz dos estudantes* (IVENICKI, 2006). As vivências corporais são elaboradas pela pesquisadora. Para tal propósito, depois da entrada em campo da pesquisadora, torna-se significativo conhecer os sujeitos e o contexto da pesquisa. A turma como um todo, o grupo de sujeitos jovens de cada turma e o *locus* são desse modo integrados.

O espaço da oficina é analisado a partir do método de pesquisa *ação com maior comprometimento* (SUCUPIRA-LINS, 2015), conforme citado. São duas etapas:

- a) a prática com a descrição das oficinas; e
- b) o espaço de voz dos estudantes.

O método de pesquisa Sucupira-Lins (2015) surgiu de estudos de críticas e estudos da metodologia de pesquisa-ação de René Barbier (1985), que faz a pesquisa-ação com *escuta sensível* sem intervenção por ser de cunho antropológico. O método de *pesquisa-ação com maior comprometimento* (SUCUPIRA-LINS, 2015) é do âmbito educacional. Salientamos que “[...] esse método se expressa como de maior comprometimento e sua ênfase está em uma maior responsabilidade do pesquisador e na exigência para que este se envolva nos processos educativos”. (SUCUPIRA-LINS, 2015, p. 54).

O método mostra dois diferenciais em relação à metodologia de pesquisa-ação René Barbier (1985). O primeiro é pelo fato de existir um processo de intervenção, por meio da observação participante e da técnica da *escuta sensível*; o segundo é a responsabilidade e o envolvimento do pesquisador com objetivo de transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

A priori, planejamos a 1ª oficina, devido a algumas observações relatadas pela equipe gestora e professores regentes. O encontro com a turma escolhida tem finalidade de esclarecer a pesquisa, o procedimento ético e a proposta das oficinas. Na entrada no campo de pesquisa com os estudantes do PEJA II/bloco 2 da escola sul, ficou explícito depois da realização da *oficina I* que se deve modificar a dinâmica e o tempo de realização, conforme registro no procedimento de análise de dados. O tempo de realização concerne inicialmente a 60 minutos e o quantitativo de atividades planejadas para cada oficina. Isso quer dizer que o tempo variou entre 50 e 60 minutos, da mesma maneira o quantitativo de atividades. No quadro a seguir, há a descrição da oficina I que foi planejada e não aconteceu na íntegra.

Quadro 9 – Oficina 1

OFICINA	DESCRIÇÃO
Atividade expressiva e colaborativa	<p>1.º <i>Momento</i> – O grupo em círculo, representar seu nome, por meio de um movimento ou ação;</p> <p>2.º <i>momento</i> – Dividir o grupo em cinco subgrupos. Apresentar cinco virtudes (amizade, coragem, perseverança, responsabilidade e justiça). Cada subgrupo terá que criar três movimentos ou ações diferentes relacionada à virtude que escolheu. Em seguida, cada subgrupo mostrar ao grupo/turma.</p> <p>3.º <i>momento</i> – roda de conversa: a voz do estudante.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses procedimentos instrumentais foram selecionados de acordo com os objetivos traçados e para configurar a triangulação “como critério de rigor relativos às pesquisas na metodologia qualitativa” (IVERNICKI; CANEN, 2016, p. 29) e uma fundamentação teórica, que permite olhar os dados (MYNAIO, 2004) para além do que está sendo mostrado com a finalidade de gerar conhecimento.

É importante ressaltar que o instrumento da oficina e do grupo focal tem como objetivo se tornar *o encontro* (QUINTÁS, 2004). O conceito de encontro, nesta tese, segue a perspectiva de vínculos com a realidade e o ambiente circundante, denominado de “âmbito” (QUINTÁS, 2004, p. 51), que implica dinamicidade, iniciativa, possibilidades de agir com sentido e estar presente. “A presença supõe uma proximidade lúdica” (QUINTÁS, 2004, p. 126). Nesse sentido, a pesquisadora, tanto nas oficinas quanto no grupo focal, deslocou-se e se situou próximo do lugar que as pessoas e os âmbitos ocupam.

Segue no Quadro 10 uma síntese das técnicas e dos instrumentos do estudo.

Quadro 10 – Técnica de pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	DIREÇÃO/ PROFESSOR ORIENTADOR	PROFESSORES/ EDUCADORES	ESTUDANTES/ 15- 25 ANOS
PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	Entrevista	Entrevista (PEJA I/ BLOCO 2)	Entrevista
		Grupo focal (PEJA II/ BLOCO 2)	Oficina

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados foram agrupados em categorias temáticas e analisados à luz da metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977). As categorizações favorecem a reunião de grande número de informações e esquemas do processo de pesquisa para correlacionar e classificar os dados obtidos. As categorias podem ser formadas *a priori* ou *a posteriori*. Utilizamos inicialmente nesta pesquisa as categorias *a priori* de corporalidade, ética, escola e permanência, sendo que poderão emergir outras categorias a partir da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa e do material analisado. Desse modo, as análises e interpretação dos dados levantados visaram responder às questões inicialmente apresentadas nesta tese. Isso ocorre porque “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 1977, p. 40). Em conclusão, a análise de conteúdo permite determinar a significação do conteúdo estudado por meio das inferências realizadas.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CORPORALIDADE E ÉTICA

“Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da história.”

Paulo Freire.

Este capítulo tem como objetivo realizar o diálogo entre a tríade Educação de Jovens e Adultos (EJA), corporalidade e ética como temas relevantes de sentido na formação do jovem na contemporaneidade.

Inicialmente, procuramos os fatos com a compreensão crítica e as reviravoltas da história dessa modalidade, assim como a influência de instâncias internacionais como a UNESCO nas políticas públicas educacionais do país e do município do Rio de Janeiro intitulado Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Sob a ótica do corpo humano, elencamos o conceito de corporalidade como singularidade e dimensão socio-histórica e a filosofia da fenomenologia com a ênfase no olhar, sentir e agir do corpo-próprio.

Para pensar a ética e a estética, discutimos o ser humano para além do binarismo corpo/mente, razão/alma e matéria/espírito ao encontro do salto de qualidade de ser corporalidade como totalidade, isto é, um ser biopsicosocio-histórico e político.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E HISTÓRICO

Destacamos pontos relevantes da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, por meio de pesquisas realizadas por Porcaro (1996), Paiva (2005; 2015), Ventura (2008) e Pereira (2012), entre outros, no decorrer do texto. Essas pesquisas identificaram e apresentaram os momentos históricos da EJA tanto nas instâncias nacionais como internacionais, e a recente história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Um primeiro aspecto de relevância é o papel da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) referente ao contexto da educação de adultos. A UNESCO está vinculada à história da EJA e é a instituição internacional a qual contribuiu para a conceituação, difusão e prática da educação de adultos em todo o mundo (SUCUPIRA, 1978). A importância da UNESCO no campo da educação de adultos é incontestável em termos político e social desde meados do século XX, no que diz respeito à ação na formação da pessoa.

Sucupira (1978), em Conferência na Universidade Federal da Paraíba, salientou análises da educação de adultos por meio das linhas de evolução e das perspectivas das atividades da UNESCO. Entre essas análises, ressaltamos um trecho no qual reconhecemos a significativa ação dessa instituição internacional:

A UNESCO cabe o mérito indiscutível de haver contribuído decisivamente para o aprofundamento do conceito de educação de adultos e para suas aplicações nos Estados-membros, o que equivale a dizer em todo mundo. É que a promoção da educação de adultos constitui um dos objetivos a que se propôs a Organização desde os primórdios de sua existência. Não somente nas conferências internacionais especialmente destinadas a estudar esse tipo de educação, mas também em suas Conferências Gerais, nas conferências internacionais de educação organizadas pelo Bureau Internacional de Educação, em conferências regionais, seminários e publicações, a UNESCO tem discutido o conceito de educação de adultos em seus múltiplos aspectos teóricos e em suas implicações práticas. (SUCUPIRA, 1978, p. 11).

A história da Educação de Jovens e Adultos está concomitante à história da educação brasileira e interligada com a agenda mundial, política, econômica e sociocultural. Não foram os pedagogos que inventaram a formação dos adultos. O movimento da educação de adultos se inicia no século XX, especialmente na Inglaterra e na Dinamarca, depois da Segunda Guerra Mundial, pois foi a partir daí que esta modalidade começou a ser pensada como forma de educação organizada do sistema educativo. A educação de adultos existia na vida sem ser ideia ou atividade especializada (SUCUPIRA, 1978), não se constituindo um setor próprio.

Com isso, a educação de adultos passa a se institucionalizar e a se estender a todas as camadas da população nessa faixa etária. A ação da UNESCO encontrou força no final da década de 1940 e início da década de 1950. Em 1949, a UNESCO convocou a I Conferência Internacional de Adultos, que se constituiu como o marco primordial do movimento de educação de adulto, sendo realizada em Elseneur, na Dinamarca, pois, como já foi citado, considera-se esse país como o berço da Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos o fato dos delegados nessa I conferência terem a intenção de chegar a uma definição e função sobre a educação de adultos, porém os delegados não conseguiram e conceberam uma perspectiva restritiva e superficial da definição e função (SUCUPIRA, 1978).

Sucupira (1978) fez uma crítica à concepção de educação de adultos quando no relatório final da I Conferência Internacional da UNESCO fica explícita a consagração, em linhas fundamentais, de uma concepção de educação de adultos próxima à concepção britânica, isto é, uma educação de adultos para países desenvolvidos, aqueles que haviam

atingido na época a universalização da escola primária. Esse não era o caso do Brasil, visto que, nesse momento histórico, tínhamos altos índices de analfabetismo (PORCARO, 1996).

Neste trabalho, evidenciamos os períodos referentes ao século XX e o século XXI em termos de continuidade, avanços e rupturas da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como as influências de eventos e políticas internacionais. Iniciamos com o período dos anos 1930, com a implantação do sistema público de educação, o qual inseriu os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema. Essa implementação diz respeito ao *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, com foco no ensino profissionalizante (JARDILINO; ARAÚJO, 2014), que culminou na constituição de 1934. Nessa constituição houve textos normativos com menção à necessidade de se oferecer a educação de adultos, todavia somente na década de 1940 aconteceram iniciativas concretas em prol da escolarização dessas pessoas excluídas da escola com amplitude nacional em níveis estaduais e municipais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Nesse momento histórico, houve uma ampliação do Ensino Supletivo para adultos com o programa da educação primária com o Fundo Nacional do Ensino Primário a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) entre 1938 e 1942. É importante destacar que Anísio Teixeira dirigiu o INEP de 1951 a 1969 (BONW, 2002) e seu estudo e preocupação sempre foram pela democratização do ensino público e eliminação das barreiras (FERNANDES, 2002) que tornaram a educação um privilégio.

Em 1947, o governo brasileiro lançou a 1.^a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a qual efetivou ações econômicas e políticas para a alfabetização dessa população. Dessa maneira, abre-se em nosso país um debate sobre o analfabetismo e a Educação de Adolescentes e Adultos. (PORCARO, 1996). Essa campanha foi lançada no Brasil com orientações da Organização das Nações Unidas a partir de dois episódios políticos. O primeiro episódio foi o pós-guerra (Segunda Guerra Mundial 1939-1945), e o segundo episódio se referiu à redemocratização do país, isto é, o fim do Estado Novo, conforme afirmação de Paiva:

Desde o pós-guerra a educação de adultos veio sendo marcada por significados e compreensões diversas, em função dos inúmeros movimentos realizados junto aos setores populares, tanto originados na Igreja Católica, quanto por governos de diferentes matizes, quanto por entidades representativas dos interesses de empregadores e de grupos da sociedade civil, organizando movimentos e campanhas. O caráter desenvolvimentista, marcadamente posto na condição de homem-trabalhador-força-de-trabalho, teve papel fundamental na história da educação de adultos e na conceituação que o termo assumiu entre nós. (2005, p. 18).

É importante destacar que Lourenço Filho, um dos signatários do chamado movimento da Escola Nova brasileira e, por ter fundado nossa moderna tradição educacional (MONTELLO, 2010), foi quem dirigiu a política da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947. O ponto fundamental de entendimento da educação de adultos nessa política é a elevação dos níveis educacionais da população como um todo e da urgência do enfrentamento do problema do analfabetismo adulto. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Lourenço Filho destacava que são indissociáveis a educação dos adultos da educação das crianças, pois ambos são efeitos positivos de um mesmo projeto para a elevação cultural dos cidadãos efeitos. Desse modo, considerando essa campanha, observe-se o que dizem:

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Entretanto, a 1.^a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos não obteve sucesso. Esse insucesso teve como causa o método de alfabetização adotado, o que gerou precárias condições de funcionamento das aulas e inadequação do programa e do material didático. (PORCARO, 1996).

No início da década de 1960, começou no Brasil uma mobilização da sociedade civil em torno de reformas, chamadas de base, dentre elas: reforma agrária, urbana, eleitoral, educacional e outras. Essas reformas contribuíram para alavancar iniciativas relacionadas a políticas públicas para a educação de adultos. Nesse período, ressaltamos ações que “[...] descortinaram um cenário de maior reivindicação de participação popular no processo político e pleiteia-se um investimento maior do Estado na expansão do acesso à educação como, em 1961, a campanha em Defesa da Escola Pública” (VENTURA, 2008, p. 60). Esse foi um momento de valorização democrática em prol da Escola Pública com a participação popular e de intelectuais determinantes no cenário da Educação Brasileira.

É interessante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 decretou o Exame de Madureza, que fixou em idade mínima de 16 e 19 anos o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial, com a finalidade de

atender às necessidades das pessoas excluídas da rede escolar utilizando como recursos o rádio e a televisão conforme Ministério da Educação, a TV Cultura e a Fundação Padre de Anchieta, em São Paulo.

Os exames de Madureza eram conferidos pelo Decreto n.º 43.033, de 14 de janeiro de 1958, que regulamenta a Lei n.º 3.293, de 29 de outubro de 1957, e foi substituído pelo Ensino Supletivo, conforme a Lei 5692/1971 (MENEZES; SANTOS, 2001). Quanto a obtenção de certificados década de 1950 de licença ginásial ou colegial, ressaltamos ponto relevante:

A década de 1950 foi marcada por processos de discussão sobre o analfabetismo e a situação de discriminação vivenciada por homens e mulheres, do campo e dos grandes centros urbanos. Existem poucos registros de ações nesse período, à exceção do Sistema de Rádio Educativo da Paraíba. Criado em 1958, como reforço para a campanha de Alfabetização, a exemplo de outros serviços de rádio educação, mais tarde foi incorporado pelo Movimento de Educação de Base – MEB. (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 50).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado pela Igreja Católica, tendo como objetivo fazer chegar a educação de adultos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio do rádio. Segundo Jardimino e Araújo (2015), as ações do MEB foram investigadas pelo governo depois do Golpe Militar de 1964, porém continuou suas ações com o apoio da Igreja católica.

No contexto dos anos de 1960, surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP) no estado de Pernambuco como meio de instrumento a favor da luta pelas pessoas da camada popular. Esse movimento – considerado pluralista, pois não tinha credo ou convicções religiosas – teve o objetivo fundamental de promover a inserção no trabalho. A educação de adultos buscou um novo caminho, ou seja, um novo paradigma (PORCARO, 1996) que teve como referência Paulo Freire com a ideia de um novo método alfabetização que respeita a pessoa adulta no processo educativo, o qual deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo.

A Comissão Nacional de Alfabetização, organizada em 1963, construiu o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como fundamento o método Paulo Freire, cuja meta era elevar o nível educacional e cultural dos brasileiros (JARDILINO; ARAÚJO, 2015). Esse plano teve uma existência curta devido à suspensão da democracia e à nova proposta organizada pelo governo da época, conforme trataremos no decorrer deste texto.

No período de 1958 a 1964, registrou-se o crescimento dessa concepção, que foi considerada um novo paradigma, visto como emancipatório, pois gerou a conscientização política da camada popular, além de incentivar a organização e autonomia rumo ao projeto de transformação social. (VENTURA, 2008). Dessa forma, a alfabetização englobava uma atitude de homens e mulheres conscientes do seu contexto, que auxiliava os adultos no domínio de técnicas para escrever e ler. Com essa iniciativa, desenvolveu-se posteriormente uma intensa atividade cultural com a intenção de se trabalhar a conscientização política diante dos problemas brasileiros. Diante disso, foi criada, em 1962, uma cartilha do Movimento de Cultura Popular para a alfabetização de adultos, por meio de recursos, que destacamos abaixo:

Suporte para os programas radiofônicos que eram transmitidos, na época, pelos rádios Clube de Pernambuco e Continental. Além de aulas, ministradas à noite, os alunos podiam contar com a utilização do espaço das escolas durante o dia, o que era feito frequentemente por crianças e adolescentes. Todo o processo era coordenado por um grupo ligado ao MCP e apoiado por estudantes de diferentes universidades. (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 57).

No ano de 1963, o governo encerrou a 1.^a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), como mencionamos. Paulo Freire já vinha desenvolvendo a experiência de alfabetização de adultos de maneira positiva, por meio de formação de grupo de alfabetizadores, e foi também o responsável pela organização de todo o trabalho da “[...] educação popular e cultura popular, que se apresentavam como um de seus objetivos de contribuir para gerar mudanças na estrutura socioeconômica do país”. (VENTURA, 2008, p. 61). Mas não havia só esse objetivo, como também oportunizar a alfabetização à pessoa do jovem adulto. Logo em seguida ao Golpe Militar de 1964, Paulo Freire vai para o exílio.

Redefiniu-se, a partir daquela data, o pacto de poder no Brasil refletido em todas as dimensões sociais, inclusive na educação. Os movimentos de conscientização popular são desativados e seus líderes, punidos, por serem considerados subversivos.

Dentro desse contexto, se deu início aos programas de Educação de Adultos caracterizados como assistencialistas e conservadores. Porcaro (1996), salienta que a literatura, a qual trata da história da educação de adultos, ratificam essas características, que não impediu que houvesse ações educativas voltadas à educação popular inspiradas na concepção de Paulo Freire. Essas aconteciam com frequência, conforme citam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários.

Salientamos que, no ano de 1960, a UNESCO promove a II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, Canadá. Segundo Sucupira (1978), nesse momento o mundo passava por transformações na política, na esfera social, econômica e cultural. Notamos essa mudança na seguinte observação: “O mundo ocidental deixa de exercer a hegemonia política ocorrendo verdadeiro processo de deseuropeização” (SUCUPIRA, 1978, p. 15). Surgem nesse cenário, como um processo de descolonização, novos países, cada qual com sua cultura para participar da comunidade científica e tecnológica criada pelo ocidente. Essas transformações ocorreram em virtude do processo de industrialização com o desenvolvimento da ciência e tecnológica. A educação de jovens e adultos estava inserida no contexto da educação com uma visão econômica para o desenvolvimento nacional (VENTURA, 2008). Ressaltamos, que Arlindo Lopes (1979) foi o primeiro presidente do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1974 a 1976, em que emergiu o Programa Profissionalizante. Esse envolveu o conceito do homem para o trabalho, entendido como uma preparação para uma profissão com objetivo de uma ascensão socioeconômica, por meio do ensino técnico oferecido pelos setores do Serviço Social de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social do Comercial (SESC).

Entre os anos de 1967 e 1969, o governo criou e organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização com atividades efetivas no início do ano de 1970 (PAIVA, 2005). O objetivo principal desse momento foi de alfabetização funcional instrumental, no que concerne a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio para melhoria de vida e integração à sociedade (PORCARO, 1996; VENTURA, 2008; JARDILINO; ARAÚJO, 2015). Todavia, constatou-se uma ausência do processo de alfabetização de cunho emancipatório.

Na educação, observou-se a incorporação das orientações impostas pelas organizações multilaterais, consolida-se a influência da Teoria do Capital Humano, ligada complementarmente à perspectiva tecnicista em expansão, reduzindo a educação a fator de produção, apresentando-a como solução para os problemas de caráter econômico decorrente do modelo capitalista dependente implantado. (VENTURA, 2008, p. 61).

O processo de alfabetização de cunho emancipatório concerne à afirmação dos homens enquanto pessoas, no diálogo com humildade, na ação e reflexão do homem sobre o mundo na busca da transformação (FREIRE, 1987), que culmina no pensar crítico. Mas também é o encontro de consciências no ato de aprendizagem, ou seja, transmissão de uma consciência a outra (VIEIRA PINTO, 1982) como aquilo que uma pessoa já adquiriu e a outra não.

Na década 1970, o MOBRAL teve sua expansão com o mesmo objetivo almejado por todas as políticas anteriores, o de acabar com o analfabetismo e dar oportunidade aos jovens e adultos de iniciar e prosseguir nos estudos. Porém, não preconiza o princípio do diálogo e do papel do estudante como sujeito da aprendizagem na busca de um caminho crítico para a produção cultural e transformação social. Di Pierro, Joia e Ribeiro analisam um ponto de vista que distingue esse período político na Educação de Jovens e Adultos de outros momentos anteriores:

Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. (2001, p. 61).

A distinção sinalizada na história da educação brasileira pelos autores mostra que esse investimento não trouxe modificações no quadro do analfabetismo. Houve por parte de um grupo a intenção de controle político para que essa camada da população não tivesse formação, que Paiva (2005) intitulou de controle ideológico das massas diante dos movimentos que ainda existiam devido à natureza da política desse período. O controle ideológico estava presente no interesse de direcionar a camada da população analfabeta à produção econômica do país, naquele momento do regime militar autoritário.

É primordial destacar que a EJA foi inserida pela primeira vez na Lei de Diretriz na LDB 5692/71 do capítulo IV com o título do Ensino Supletivo. Anteriormente, a EJA vinha como uma campanha de alfabetização para suprir a escolarização dos que não conseguiram concluir seus estudos no período regular tendo como meta um ensino de profissionalização, atualização e aperfeiçoamento, de acordo com Ventura (2008) e Jardimino e Araújo (2015). É essencial ressaltar um passo significativo recomendado pela Lei Federal 5692/71, que foi a flexibilização oferecida aos estudantes da EJA que não haviam realizado ou completado seus estudos, na idade própria da escolaridade obrigatória. Dessa maneira, os estudantes teriam a possibilidade da organização do ensino em modalidades diversas, como: cursos supletivos, centros de estudos, ensino a distância e outros. A Lei Federal 5692/71 teve como motivo a reformulação do sistema de ensino no 1.º e 2.º grau com finalidades utilitárias às necessidades daquele momento social e político, e ainda dispôs de regras fundamentais para a educação supletiva. É nessa perspectiva que se entende que:

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição da escolaridade, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

Observamos que houve um ponto significativo, no que tange à distinção das funções da suplência, porém na aplicação da lei ficaram lacunas no processo de aprendizagem, as quais culminaram posteriormente em novas propostas de programas de alfabetização com a preocupação em relação à educação das pessoas jovens e adultas numa abordagem integral.

No ano de 1974, foram implantados os Centros de Estudos Supletivos (CES) pelo MEC. De acordo com Porcaro, (1996) esses CES se organizavam pela tríade tempo, custo e efetividade, e ofereciam material didático em módulos instrucionais, atendimento individualizado, sessões de estudos com a frequência livre e a autoinstrução.

No ano de 1985, o MOBREAL foi extinto e surgiu em seu lugar a Fundação EDUCAR, a qual adotou as mesmas características do MOBREAL. Segundo Porcaro (1996) e Paiva (2005), a Fundação tinha o mesmo propósito de todos os programas, ou seja, pretendia a médio e a longo prazo erradicar e reduzir o analfabetismo. Também foi criada para financiar e investir tecnicamente em projetos existentes, por meio de supervisão e acompanhamento às instituições e secretárias, que recebiam recursos. A Fundação EDUCAR fazia parte do Ministério da Educação, sendo extinta em 1990, com as mudanças de governo do país.

Mencionamos Haddad e Di Pierro (2000) quando destacam que a extinção da Fundação Educar foi um marco na descentralização da escolarização de pessoas jovem e adulta. Dessa forma, houve a transferência direta dos programas de alfabetização e pós-alfabetização para a responsabilidade pública da União e municípios.

Conforme já nos referimos, houve uma retomada do Sistema S representado pelo Serviço Social da Indústria (SESI), SESC, SENAI e Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC) nesse processo de organização da EJA na Campanha Nacional com o objetivo de Erradicação do analfabetismo na educação de adultos com início da década de 1940 (PAIVA, 2005). O Sistema S teve um caráter desenvolvimentista e ainda uma função fundamental na história da educação de adultos (CARMO, 2010), principalmente na condição de trabalhador/força de trabalho.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo (MOVA/SP), do qual Paulo Freire foi diretor, firmou pressupostos de cunho alfabetizador com uma concepção pedagógica, que consolida um ambiente democrático, priorizando a

formação intelectual com diálogo, organização social, trabalho e mobilização por condições cidadãs (JARDILINO; ARAÚJO, 2015). O ambiente democrático sempre foi uma prerrogativa do método Paulo Freire, está no processo histórico e político da educação brasileira e é necessário no ensino/aprendizagem da pessoa jovem e adulta.

A Constituição de 1988 legitimou no texto da lei a educação para todos, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito independentemente da idade, isto é, o direito à educação básica ampliou o dever do Estado com a EJA. Ainda com referência ao MOVA, esse se tornou uma Rede Mova-Brasil com implementação oficial em 2003. Em 2013, ao comemorar dez anos de existência, havia a participação de 629 municípios no interior de 11 Estados do Brasil (JARDILINO; ARAÚJO, 2015), o que evidencia ser essa uma importante instituição de formação global na educação de jovens e adultos.

Na década de 1990, houve no contexto educacional de reformas novas premissas que atingem a Educação de Jovens e Adultos, as quais Ventura (2008) afirma que ocasionaram retrocesso e desqualificação da EJA. A substituição da expressão educação básica por educação supletiva colocou a EJA no lugar secundário na educação. A partir dessa premissa, houve o entendimento da educação da pessoa jovem e adulta limitada à educação supletiva concomitante com a retomada do Exame de Madureza, o qual foi qualificado como anacrônico para o período da década de 1990. Ventura (2008) considera a Lei n.º 9.394/96, no que tange à EJA, como contraditória e destaca alguns pontos, dentre os quais os que importam para esta pesquisa:

1) A Emenda Constitucional nº 14/96, que modificou o inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias; 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que tratou a EJA de forma contraditória, pois se por um lado conferiu à EJA uma nova identidade, assumindo-a como uma modalidade da educação básica, por outro lado, manteve a ênfase em cursos e exames supletivos; 3) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº 9.424/96 – e, em seguida, a exclusão da EJA desta forma de financiamento, o que desestimulou a criação de vagas.

Apesar das legislações vigentes assegurarem uma nova identidade para a EJA, a falta de recursos pelo FUNDEF desqualificou a modalidade, mesmo a com ampliação das vagas, pois, com a aplicação de recursos, algumas ações poderiam garantir a permanência desses estudantes no espaço escolar.

É essencial ressaltar que um dos retrocessos da EJA foi causado pela manutenção da ênfase no exame supletivo e diminuição da idade mínima para o acesso de estudantes de 18

para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. Como tal, a intenção dessa ação visava à correção do fluxo etário no sistema e restringir o FUNDEF aos estudantes dos cursos supletivos em relação aos estudantes atendidos no Ensino Fundamental (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). O próprio sistema educacional que negou a esses jovens o sucesso e permanência no Ensino Fundamental os levava para a EJA com a finalidade de completar essa etapa. Ventura (2008) assinala que a redução das idades mínimas não desqualificou somente essa modalidade, mas a própria escola, pois priorizou a certificação em detrimento dos processos pedagógicos.

Destacamos que, a partir da década de 1990, houve o fenômeno da juvenilização da EJA (PEREGRINO, 2011; 2015), com a expansão da escolarização como um ponto relevante no âmbito educacional. O que é esse fenômeno? É o aumento significativo de pessoas jovens na EJA, ou seja, atualmente a EJA não é composta somente de adultos analfabetos ou em processo de alfabetização. A cada dia, há a entrada de jovens egressos do sistema público regular de ensino (PELLEGRINO, 2011; 2015) devido a diversas situações, principalmente jovens oriundos de camadas sociais mais vulneráveis. Entretanto, aconteceu uma migração de jovens para a Educação de Adultos, desde o início de 1970. Esses foram admitidos na EJA nos segmentos do chamado ginásio e até hoje mantidos no segundo segmento do Ensino Fundamental exatamente a partir da segunda metade da década de 1990. Na realidade, esses jovens não conseguem continuar sua escolarização de modo a concluir o Ensino Médio.

Não há somente esse aspecto relacionado com a entrada de jovens na EJA, mas, como se sabe, a escolaridade perdida na idade adequada gera o processo de exclusão dos jovens do Ensino Fundamental:

A década de 1990, em especial sua segunda metade, busca caminhos de atenuação da seleção, em especial de seus efeitos, por meio de processos que, se não evitam a produção de exclusões por parte da escola, mantém por tempo mais longo os “excluídos” no interior da instituição. Esses “caminhos” se estendem até os nossos dias. (PEREGRINO, 2015, p. 26).

No caminho da educação para todos, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, houve uma variedade de legislações e ações no decorrer da virada do milênio. No início do ano 2000, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 1/2000 estabelece a especificidade das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA expressas no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Esse parecer é considerado um marco legal importante na EJA, o qual surgiu das audiências públicas e debates dos

sujeitos envolvidos na EJA com a finalidade de recuperar a valorização dessa modalidade apresentando avanços e limites (VENTURA, 2008; JARDILINO; ARAUJO, 2015).

Há, nesse contexto do novo milênio, vários programas e ações voltadas para a EJA, como: Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Brasil Alfabetizado, Programa Saberes da Terra, Projeto Escola de Fábrica, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), Projeto Juventude Cidadã e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). (VENTURA, 2008). Salientamos que, a partir de 2007, se instituiu o *Projovem Integrado*, que se subdividiu em Projovem do campo, Projovem adolescente, Projovem trabalhador e o antigo Projovem, o qual passou a ser chamado em *Projovem Urbano* (PJU). Esse concerne oferta educacional para a juventude desde 2010 em condições semelhantes à oferecida pela EJA (LUGLI; JEFFREY; GRACIANO, 2015), destinado a jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. De acordo com Souza e Ribeiro (2015), o Projovem Urbano, no ano de 2010, atendeu cerca de 550.000 jovens, o que tornou esse Programa significativo para o público jovem.

Todos os programas e projetos citados, destinados à educação e profissionalização de jovens, estavam sob a responsabilidade não só o MEC, mas também de outros Ministérios e Secretárias da instância Federal, havendo também parcerias com empresas, universidades e Organizações Não governamentais. Dentre esses, destacamos para esta tese o Programa Brasil Alfabetização (PBA), que teve como finalidade alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais, as quais foram excluídas da escola ou não tiveram a oportunidade de ler e escrever (BRASIL, 2004). Muitos são os programas com essa finalidade, no entanto a educação brasileira ainda não encontrou o caminho por meio de políticas públicas para a modalidade da EJA no processo de minimizar e até mesmo de erradicar o analfabetismo no país.

O Programa Brasil Alfabetização consistiu em duas ações: uma voltada para a formação de alfabetizadores e a outra, a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A presente tese selecionou como foco de pesquisa jovens de 15 a 25 anos. Com isso, o PBA busca a continuidade da alfabetização desses sujeitos. Nesse contexto, salientamos que até o momento o compromisso do Ministério da Educação é o seguinte:

Para garantir o acesso e permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados de jovens e adultos adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do país. (BRASIL, 2011, p. 7).

O Programa Brasil Alfabetizado sofreu várias críticas (VENTURA, 2008), sendo a principal a que diz respeito à constatação dos resultados. Esse programa foi analisado, e os resultados obtidos ainda não são os esperados. Entretanto, a preocupação do PBA foi universalizar a alfabetização de jovens e adultos (BRASIL; ZAPELLI, 2017) e valorizar as diferenças e a diversidade rumo à educação inclusiva.

2.1.1 CONFINTEA: caminhos para o avanço da Educação de Jovens e Adultos

A Conferência Internacional de Educação de Adultos, conhecida como CONFINTEA (*Conférence Internationale sur L' Education des Adultes*), é um evento que se reafirma como um dos fóruns mais influentes e conceituados no cenário internacional. Até a presente data, houve seis CONFINTEA, em que a UNESCO tem ações de decisões e direções representadas pelos seus membros. Desde o início, o MEC sempre esteve alinhado com a UNESCO, notadamente na década de 1970 por meio do seu órgão de Assuntos Internacionais.

O movimento internacional das CONFINTEAs tem possibilitado reflexões e avaliações de documentos que incentivam o aprofundamento dos debates do próprio conceito de Educação de Jovens e Adultos e do conceito da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, educação permanente. Nesses sessenta anos de conferência, os registros salientam avanços, mesmo que vagarosos, mas sem os quais ainda estaríamos distantes de políticas e ações voltadas para essa modalidade (UNESCO, 2014). Ressaltamos, o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidido e elaborado por Faure et al. (1973), o qual foi publicado como livro com o título *Aprender a ser* (1973). Esse foi um dos principais documentos sobre o tema da educação permanente.

Consideramos a relevância da CONFINTEA nas políticas e ações locais na EJA com discussões e elaborações sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos. Todas as conferências geraram coletas de dados e relatórios finais que possibilitam a obtenção de informações importantes, confiáveis e comparáveis para o planejamento e replanejamento, e, ao mesmo tempo, solicitações aos países envolvidos das responsabilidades políticas e sociais com a educação de jovens e adultos.

Há uma busca de conhecimentos científicos no decorrer das conferências, por meio da produção de relatórios e outros trabalhos, que podem inferir em prováveis temas de relevância e para a continuidade dessas conferências. Passamos a seguir à apresentação de um breve histórico da CONFINTEA naquilo que admitimos ser essencial para a presente tese.

A I CONFINTEA aconteceu em 1949, em Elsinore e foi um marco na questão da consulta internacional e na abertura de caminhos para a cooperação entre os países envolvidos. Por ser a primeira conferência, a coleta de informações ocorreu de forma dispersa, com a participação somente de 27 países. Na agenda dessa conferência, não entraram dois temas-chave e ainda tão contemporâneos: a alfabetização e a educação profissional. Contudo, a justificativa da UNESCO quanto ao tema da alfabetização foi de que esse estava inserido na educação fundamental, distinguindo-a da educação de adultos (BRASIL, 2014). Entendemos que atualmente a ausência desse tema é inconcebível diante dos dados de analfabetismo e das exigências políticas e socioculturais na formação da pessoa humana jovem e adulta.

A II CONFINTEA aconteceu em 1960, em Montreal, Canadá, com ênfase no conceito de educação de adultos, abrangendo o tema alfabetização e educação técnica, isto é, com inclusão de processos de escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação continuada. Essa conferência recomendou que a educação de adultos fosse inserida no sistema nacional de educação para reduzir o risco de marginalização das pessoas como processo contínuo ao longo da vida, como também, um direito de todos e de responsabilidade da humanidade. É interessante como a proposta dessa conferência é atual, salvo a conceituação que sofreu transformações.

A III Conferência Internacional de Tóquio, em 1972, contou com a representação de 83 países e teve como tema: “A Educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”. (BRASIL, 2014, p. 20). Caracterizou-se por ser uma conferência profissional, que se fundamentou em regras e em estabelecer procedimentos com centralidade na aprendizagem *aprender a ser*, conforme já foi citado e que trouxe um impacto relevante aos debates sobre educação. A conclusão dessa conferência trouxe 33 recomendações, que continuam atualíssimas. (BRASIL, 2014). Diante desse fato, destacamos algumas dessas recomendações.

A primeira diz respeito à necessidade de investimento em livros de todos os níveis e categorias na educação de adultos, visando à ampliação do universo da leitura das pessoas; a segunda concerne à chamada do papel das universidades para desempenhar a sua função na formação inicial e continuada dos professores, na pesquisa e na articulação de conhecimento e informações; e a terceira se refere a um projeto inicial desenvolvido pelos Estados-membros para a coleta, análise e processamento de informações estatísticas, pois se torna significativo para avaliações e replanejamentos de ações dos Estados-membros. Com essa conferência, a UNESCO atendeu, depois de quarenta anos (BRASIL, 2014), à reivindicação de reuniões internacionais em países em desenvolvimento.

A formação de especialistas foi uma das recomendações da III Conferência que o Brasil cumpriu. A Universidade Federal da Paraíba instaurou, diante dessa recomendação, o primeiro mestrado em educação de adultos, proposta pela delegação brasileira representada pelo professor Newton Sucupira. Importante sinalizar que o Professor Newton Sucupira foi o delegado brasileiro em várias Conferências Internacionais de educação de adultos e nas assembleias gerais (SUCUPIRA, 1978), tendo sido eleito presidente do BIE em 1972.

O marco dessa III Conferência é a elaboração do documento que definiu as situações institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos de cada país. A contextualização da educação de adultos ao longo da vida como educação básica foram pontos relevantes. Nesse momento, a categoria jovem é inserida na Educação de Adultos, que passa a ser intitulada Educação de Jovens e Adultos.

Dois temas fundamentais estiveram no auge do debate: o da educação permanente e do conceito de unidade de diversidade, que fecharam com êxito dentro da perspectiva educativa mundial naquele período (BRASIL, 2014). Notamos que esses temas são contemporâneos e carecem de debates contínuos. Nesse sentido, Sucupira (1978) destaca que as discussões na Conferência de Tóquio marcaram uma abordagem pragmática, se bem que também foram evidenciadas considerações éticas e humanistas, que ocuparam um lugar preponderante.

A IV Conferência aconteceu em Paris, no ano de 1985, e teve como tema central o desenvolvimento da *Educação de adultos: aspectos e tendências*. Nela, foi discutido o conceito de educação de forma ampla, de acordo com a Recomendação de Nairóbi (1976), no Quênia.

A Recomendação da Conferência de Nairóbi (1976), que se realizou entre a III e IV CONFINTEA, trouxe para aquele momento contribuição fundamental para a Educação de Jovens e Adultos e com repercussões na contemporaneidade. Conforme ressaltam Jardimino e Araújo (2015), essa conferência da UNESCO estabeleceu uma discussão que merece destaque devido, principalmente, à abrangência do termo educação de adultos, da mesma forma que a *Recomendação* garantiu direito fundamental à educação quando se efetivou o compromisso dos Estados-membros. Salientamos o comentário sobre a *Recomendação*, no que tange à garantia do direito.

Para cada Estado-membro deverá reconhecer a educação de adultos como um elemento constitutivo e permanente na construção das políticas públicas para o desenvolvimento social, cultural e econômico, com a criação de estruturas, programas e métodos educativos para todas as categorias de adultos, sem discriminação de gênero, raça, origem geográfica, idade ou posição social. (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 80).

No que concerne à Recomendação de Nairóbi, nessa IV Conferência houve por parte dos Estados-membros o fornecimento de informações, especificamente para refletir sobre e estimular as recentes tendências na Educação de Adultos. Um dado importante é que, nessa Conferência, o público dobrou com representantes dos movimentos africanos, tais como: Liberação Nacional e o Congresso Africano Nacional da África do Sul (ANC), entre outros componentes de organizações intergovernamentais, instituições e fundações (BRASIL, 2014) diversas.

O conceito de educação de adultos permaneceu nos debates das CONFINTEAs com transformações no decorrer das políticas públicas. No entanto, mesmo com as mudanças, este (que apresentamos a seguir) é o conceito fundamental, o qual guiou por muito tempo os debates:

O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente; a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente; a expressão *educação permanente* designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo; num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão; a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, entender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade; os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo. (BRASIL, 2014, p. 43).

O conceito citado se torna essencial porque veio a ser tendência mundial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de equidade social e educacional. Outro ponto nuclear em relação ao conceito foram os desdobramentos e ressignificações nas CONFITEAs posteriores.

Quanto à expressão *educação permanente*, Edgar Furter (1978) destacou a como universalização da autoformação. Para essa universalização houve a redistribuição dos

investimentos educacionais para manter fundamentalmente a relação entre a educação e a formação. Consideramos a relevância do termo em razão da transversalidade presente nos textos das CONFITEAS desde a Recomendação de Nairóbi (BRASIL, 1976). Nesse sentido, expomos o conceito de *educação permanente* segundo Sucupira (1978) em Conferência na UFPb no período da década de 1970.

A educação permanente implica conceber o ser humano em estado de formação contínua, o que significa reconhecer e afirmar sua capacidade de se ultrapassar em toda idade e em todas as situações. E considerar o homem como ser capaz de se transformar e de se reconstruir de maneira ininterrupta através de todas as etapas de sua vida. Isto quer dizer, principalmente, que a socialização dos jovens não é mais um processo fechado e acabado, mas que a educação assume sua responsabilidade plena, preenche, de fato, funções mais complexas, mais numerosas e globais. A finalidade da educação, de certo não pode restringir-se simplesmente à aprendizagem de técnicas à aquisição de qualificações precisas ao domínio de uma cultura particular, pois a permanência mesma do processo põe em causa cada realização parcial. Existe, assim, uma correlação entre o desenvolvimento da educação e a aceitação da relatividade fundamental das formas de cultura. (SUCUPIRA, 1978, p. 32).

O conceito de educação permanente abre reflexões cruciais ainda hoje. Notemos que Sucupira (1978) destacou a socialização dos jovens como um processo inacabado e aberto e que tampouco pode se restringir a uma educação com finalidades técnicas. Desse modo, o referido educador reconhece a educação associada à cultura tendo o sentido de diversidade de pessoas. É instigante observar naquela época a contradição dessa perspectiva diante de um quadro de governo ditatorial. Podemos cogitar uma dicotomia entre o que os documentos propunham e a real possibilidade de efetivação de uma educação permanente devido aos avanços e retrocessos da política em educação. Os documentos concernem a legislações da época.

Para finalizar as considerações sobre IV CONFITEA, salientamos a palavra-chave dessa conferência: aprendizagem. Constatou-se que não houve metas claras e concretas para a aprendizagem ser alcançada e que, no relatório assinado por representantes de países industrializados, esses enfatizaram a “[...] redescoberta do analfabetismo nas suas sociedades. Conhecidos como “analfabetismo residual, analfabetismo funcional, recaída ao analfabetismo ou simplesmente o novo alfabetismo” (BRASIL, 2014, p. 44). Há diferenças entre os países em desenvolvimento, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, pois, nos países em desenvolvimento, o analfabetismo foi nomeado como analfabetismo de massa (BRASIL, 2014). Esse termo foi usado para designar um número relevante de jovens e adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados (UNESCO, 2008; BRASIL, 2014), sendo que tal fato

reafirma o número de jovens na EJA no país, estados e municípios que estão fora da escola ou abandonaram os estudos. Relevamos no esboço histórico do Programa de Jovens e Adultos na Cidade do Rio de Janeiro a trajetória de jovens nessa modalidade.

Vejam agora a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997. Essa conferência veio logo após um período de encontros e conferências internacionais durante a década de 1990, desde a Cúpula Mundial para a Infância (1990), pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), e a Conferência de Nova Délhi (1993), as quais reafirmaram compromissos e produziram documentos referentes ao atendimento da educação básica, isto é, atender às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Com esses movimentos de ordem internacional, ocorreu um crescimento da importância da EJA e, conseqüentemente, o seu reconhecimento, no que concerne ao fortalecimento da cidadania e formação cultural. Nesse sentido, abriu-se um canal para debates em países em desenvolvimento, e no Brasil não foi diferente. Logo, houve uma mobilização nacional para a organização de fóruns estaduais, regionais e distritais de EJA, com objetivo de diagnosticar e promover ações que se expandiram por todo o país (PORCARO, 2009). Houve incentivo do MEC e da UNESCO, para que acontecesse a V CONFINTEA.

É importante acentuar que esses fóruns são representações válidas da EJA no Brasil e se instituíram como interlocutores de discussões, resistências e aprofundamento da EJA nos espaços escolares e nas produções acadêmicas. “No Brasil, a preparação para esta CONFINTEA deu início aos Fóruns de EJA, hoje já consolidados em todo o País” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 85). O fórum é uma reunião estadual de EJA, que tem uma dinâmica própria intitulado *Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos* (ENEJA). É um fórum autônomo, no que tange à composição da delegação, na estrutura, periodicidade e organização (VENTURA, 2008).

Na V Conferência, o conceito de educação se expandiu e se aprofundou no que tange à expressão para todos os jovens e adultos ao longo da vida. Sinalizou-se que a educação de jovens e adultos passa a ter uma visão ampliada, não se restringindo somente ao âmbito escolar da educação básica, mas segue além do processo de escolarização como um direito, articulado a processos formais e informais de aprendizagem, tendo o sentido de educação continuada (VENTURA, 2008). Esse sentido de educação continuada tem uma relação com o conceito de jovens e adultos ao longo da vida, do qual se originaram dois documentos que são

referências da V CONFINTEA: *Carta de Hamburgo para o aprendizado na idade adulta e a Agenda para o futuro*.

Segundo Hinzen (2009), a UNESCO criou um grupo de trabalho ligado à aprendizagem ao longo da vida, que elaborou o Relatório Global sobre Aprendizagem e a Educação de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE), com início logo após a V Conferência. Esse grupo de trabalho visava construir uma cultura de formação escolar ao longo da vida, que se divide ou até mesmo compete com as instâncias da família, trabalho, religiosidade e outros. Com isso, ressaltamos que “[...] um dos documentos importantes foi um memorando publicado pelo Departamento de Cultura e Educação da Comissão da Comunidade Europeia sobre a educação ao longo da vida, que circulou nos países membros e sendo reelaborado muitas vezes”. (HINZEN, 2009, p. 351). Consideramos, dessa maneira, que haja uma política de mobilização para que jovens e adultos estudem. Podemos definir aprendizagem ao longo da vida como:

Do berço ao túmulo, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010).

A partir dessa reelaboração, originou-se a nova carta política da Comissão Europeia, a qual ressaltou os atributos da educação de adultos ao longo da vida formulados em cinco preceitos fundamentais: “[...] superação das insuficiências no acesso, garantia de qualidade na educação de adultos, reconhecimento e valorização dos resultados da aprendizagem, investimento em pessoas idosas e em migrantes e indicadores e pontos de referência”. (HINZEN, 2009, p. 351). Esses preceitos serviram como indicadores aos Estados-membros para uma concepção político-pedagógica com objetivo de concretizar, isto é, superar o que está no nível da retórica para a ação, de acordo com o lema da própria V CONFINTEA.

Salientamos que a V CONFINTEA se realizou em um ambiente participativo e democrático e contou com um número de público bem maior em comparação às outras conferências. A citada reunião envolveu uma numerosa e diversa representação da sociedade civil (IRELAND, 2014). Essa conferência trouxe à educação brasileira avanços da modalidade EJA. Dentre esses, destacamos como orientação significativa o seguinte: oferecer a oportunidade de articular a educação e aprendizagem de adultos com as estruturas internacionais primordiais em relação à educação e desenvolvimento (VENTURA, 2008) com base nas metas de Educação para Todos (EPT) e as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs) e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD).

No contexto brasileiro, de acordo com Porcaro (2010) o governo federal focalizou como metas ações nas regiões de maior pobreza e analfabetismo, por meio do Programa Alfabetização Solidária (PAS, 1995-2002), do Programa Brasil Alfabetizado (2003), ProJovem (2005) e do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (2003-2006).

Dessa forma, o governo federal assumiu a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos. É importante salientar que nessa gestão governamental se criou e implementou a política da diversidade com objetivo de inclusão social, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que foi instituída com dois departamentos, sendo que um deles se compôs de educação de jovens e adultos. A inclusão social é uma política com caráter compensatório (MOEHLECKE, 2009) voltada para ações afirmativas de cunho transitório, as quais se utilizam de mecanismos não universais de discriminações positivas.

A VI CONFINTEA aconteceu em Belém, no Brasil depois das Resoluções n. 5 e n.175 EX/ Decicion 9, em que foi anunciada ao governo do Brasil a confirmação da oferta de sediar a VI Conferência, que oficialmente teve como lema: *Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável*. Esse lema traz dois focos fundamentais que se articularam: a educação e a aprendizagem.

Os relatórios nacionais e o relatório global sobre a aprendizagem da EJA revelaram novas demandas e desafios educacionais e socioculturais. Observou-se que essas se agravaram nesse período até a realização da VI CONFINTEA nos níveis nacional, regional e global. Esses dados sobre as demandas e desafios evidenciaram como a EJA ainda precisa de ações políticas, que não seja subestimada em seu papel e lugar ao longo da história. Diante disso, destacamos que a expectativa de reconstrução da aprendizagem e educação de adultos na V CONFINTEA não se concretizou. Isso gerou novas recomendações no que se refere aos eixos da alfabetização; das políticas; da governança; do financiamento; da participação, inclusão; e da equidade. Todos esses eixos foram compromissos assumidos na Declaração da Evidência elaborada na VI CONFINTEA.

Ressaltamos a partir dessas recomendações os sete eixos sobre alfabetização, que consideramos importante, os quais enfatizam os compromissos que foram renovados e ampliados para a EJA.

- a) o primeiro eixo da alfabetização da EJA concerne a uma ação fundamental na construção de capacidades das pessoas com a finalidade de enfrentar os desafios e as complexidades da vida, cultura, economia e sociedade;
- b) o segundo eixo que precisa ser abordado, de forma abrangente, é o das políticas e medidas legislativas para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, torna-se essencial a articulação de todos os componentes da aprendizagem e da educação na perspectiva inclusiva e da aprendizagem ao longo da vida, que seja educação permanente fundamentada em abordagens setoriais e intersetoriais;
- c) o terceiro eixo diz respeito à implementação da política de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. Para isso, há a dependência de uma governança considerada boa. Como tal, a governança precisa da participação de todos, que são indispensáveis para garantir os resultados na busca às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis;
- d) o eixo quarto concerne ao investimento na aprendizagem e educação de adultos representado como valioso benefício social para criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. Dessa maneira, torna-se necessário um investimento financeiro significativo para garantir uma aprendizagem e educação de qualidade nesta modalidade;
- e) o quinto eixo da participação, inclusão e equidade diz respeito a impedir barreiras que levam a exclusão, decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade, pobreza, deslocamento, encarceramento. Entendemos esse como eixo primordial na concepção da educação inclusiva. Nesse contexto, é importante tomar medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos;
- f) o sexto eixo da qualidade na aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos diz respeito a criar uma cultura de exigência de conteúdos relevantes e também aponta a necessidade de avaliação centrada no educando, de profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, com a finalidade de elevar o conhecimento, o sentimento de pertencimento e partilha entre os indivíduos e as comunidades;
- g) o sétimo eixo da implementação do Marco de Ação de Belém foi o reconhecimento da relevância de dados quantitativos e qualitativos válidos e confiáveis para informar as decisões políticas relativas à aprendizagem e educação de adultos. Isto

somente será possível se houver um trabalho de parcerias com projeção para a implementação com objetivo de ter mecanismos regulares de registros e acompanhamento, tanto nos níveis políticos nacionais quanto nos níveis internacionais.

Descrevemos os sete eixos instituídos que orientam de forma global a EJA na articulação entre aprendizagem e educação, os quais são relevantes como medidas obrigatórias formadas pelos Estados-membros para aumentar as oportunidades de acesso, sucesso e permanência, principalmente nos países pobres e em desenvolvimento de sujeitos em vulnerabilidades. Houve o reconhecimento e o crescimento da EJA ao longo da história enfatizado em todas as instâncias, mesmo em tempos de contradições nas políticas públicas voltadas à educação.

2.1.2 Programa de Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro

A EJA não é constituída apenas de adultos analfabetos. Desde a década de 1980, tem crescido a população jovem presente na modalidade de EJA. Constituem jovem nesse programa o sujeito com 17 anos ou mais, porém são aceitos jovens de 15 e 16 anos, que são avaliados criteriosamente pela instância responsável, em casos especiais (PREFEITURA, 2017). Desse modo, de acordo com Peregrino (2015), há a ampliação da modalidade da EJA, principalmente com a chegada de jovens oriundos dos sistemas públicos regulares de ensino. Esse fluxo contínuo de jovens chegando à EJA como consequência do insucesso escolar e também pelas questões comportamentais, principalmente a indisciplina, concerne às grandes demandas socioeconômicas da atualidade.

A Educação da pessoa Jovem e Adulta da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro foi implantada devido à exigência de jovens das classes populares provenientes do ensino regular com idade entre 14 e 20 anos, que ultrapassaram a idade de escolarização obrigatória. Nessa rede municipal, a EJA se denomina Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) sob a responsabilidade da Gerência de Jovens e Adultos da SME.

O PEJA foi implantado entre 1984 e 1985 no sistema Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que privilegiava a alfabetização de jovens na faixa etária já mencionada e se denominava de Projeto de Educação Juvenil (PEJ).

Na década de 1980, mais precisamente no ano de 1985 (PAIVA, 2005; FÁVERO; BRENNER, 2007; SILVA, 2012), implantou-se a Educação Juvenil em 23 Cieps no horário

noturno para privilegiar a alfabetização dos jovens devido ao número comprovado de estudantes analfabetos procedentes de uma camada socialmente vulnerável.

Os primeiros vinte anos do PEJA são divididos por Favero e Brenner (2007) em três fases. A primeira fase (de 1985 a 1991), que se iniciou com o PEJ, teve como princípio organizador a busca de uma identificação cultural para que os jovens com suas experiências individuais se interessassem pelo processo educacional com foco em ações flexíveis. De acordo com esse princípio de organização curricular, as áreas de conhecimento abrangeram a linguagem, matemática, realidade social e cidadania, saúde, educação física, arte e cultura de forma interligada.

A proposta metodológica se compôs de uma perspectiva interdisciplinar, sendo avaliada “[...] como muito positiva, ainda que as maiores reivindicações dos alunos naquele momento fossem o diploma e a seriação”. (SILVA, 2012, p. 62). Mas somente no ano de 1988 aconteceu a regulamentação do PEJ, pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Conselho Municipal de Educação.

É pertinente salientar que houve outro programa dentro da Rede Pública da Educação Municipal, o Ensino Regular Noturno (ERN), voltado para estudantes jovens e trabalhadores até a idade de 20 anos. Esse programa atendia aos estudantes que não podiam frequentar a aula no horário diurno e ficou aproximadamente uma década funcionando em 26 unidades escolares (RIO DE JANEIRO, 2017). Na implantação do ensino noturno no sistema educacional, é relevante destacar que:

O ensino noturno passou a oferecer o 1º grau ficando, assim, coberta a oferta de 1ª a 8ª séries para jovens e adultos, em regime seriado, sem, no entanto, assegurar as premissas pedagógicas do PEJ; intensifica, também, a elaboração da Proposta Curricular, buscando a unificação das redes – a rede convencional de escolas e a decorrente do PEE, esta acusada de açambar a maioria dos recursos públicos da educação. A medida aproxima as equipes pedagógicas de uma e outra, dando à formulação de um único documento. (PAIVA, 2005, p. 278)

Na coexistência do Ensino Regular Noturno (ERN) com a EJA na Rede Pública, os gestores, daquele momento, precisaram encontrar alternativas e saídas nas propostas pedagógicas que sustentavam ambas as modalidades. “A Secretaria Municipal de Educação oferecia nesse período dois tipos de escolarização aos jovens da cidade com baixa escolaridade ou subescolarizados, o que não ocorre atualmente” (SILVA, 2012, p. 52). Nessa ação, houve a ausência de uma política mais unificada e efetiva para a escolarização dos jovens.

No ano de 1988, houve a ampliação do nível de escolarização do PEJ com uma nova estrutura elaborada com ampliação em dois blocos de níveis e conteúdo. Essa ampliação permitiu a entrada dos estudantes nas séries finais do 1.º segmento do Ensino Fundamental. Desse modo, o primeiro bloco concerne à alfabetização propriamente dita e o segundo bloco se referiu às séries finais do Ensino Fundamental, equivalentes ao 1º segmento atual. Quanto à certificação, nessa 1.ª etapa do Ensino fundamental, há autores que consideram o seguinte:

No momento inicial do PEJA não havia a possibilidade de serem emitidos certificados, porque não era reconhecido pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Encontravam-se formas diversificadas de encaminhamento dos alunos à 5ª série do ensino regular; o mais frequente era a transferência para o Ensino Supletivo (ES). (FÁVERO; BRENNER, 2007, p. 3).

No período da década de 1980, na Educação Municipal do Rio de Janeiro, o PEJ teve a concepção da educação popular fundamentada pela teoria de Paulo Freire (1991), explicada anteriormente. A concepção no ensino noturno foi a pedagogia crítica social dos conteúdos (histórico-crítica) de Dermeval Saviani (2011). A pedagogia histórico-crítica está inserida nas tendências críticas da educação brasileira. A abordagem histórico-crítica propõe, principalmente, a apropriação do saber produzido historicamente pelos estudantes, de maneira que se torne assimilável no espaço e tempo escolar (DERMEVAL, 2011). É relevante salientar que essa abordagem prevaleceu naquele momento político concomitante à implantação da Constituição de 1988. A proposta da pedagogia histórico-crítica foi reformulada atualmente com a contribuição de outros pesquisadores, que vem se dedicando a essa concepção.

Na segunda fase histórica do PEJA (FAVERO; BRENNER, 2007), no ano de 1992, observou-se um aumento significativo no número de turmas nessa modalidade. Porém, não há investimentos e recursos nessa época, nesse sistema específico, o que estava coerente com política nacional educacional.

Aspectos pertinentes da política do EJA ocorreram nessa fase da década de 1980, como: as alterações nas diretrizes curriculares com a retirada das áreas do conhecimento de Educação Física e Educação Artísticas. Além disso, aconteceu o afastamento de algumas unidades escolares da proposta curricular inicial do PEJA, que adotaram a seriação e a avaliação do mesmo modo que na organização da escola regular (SILVA, 2012). No período dos anos 1992 a 1996, a Secretaria Municipal de Educação enfatizou políticas públicas voltadas para ações no âmbito da Educação Infantil, prejudicando as ações voltadas para a

Educação de Jovens e Adultos. É importante evidenciar que, nesse momento, a política educacional nacional estava direcionada à Educação Infantil. Essa preocupação ocasionou uma perda de apoio e de legitimidade ao EJA.

No que diz respeito a legislações, na década de 1990, houve reformas nos sistemas públicos de todo o país. Na situação do EJA a reforma veio sob a parceria entre o privado e o público (DI PIERRO, 2001). Essa parceria aconteceu em virtude da restrição das fontes de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Governo Federal (DI PIERRO, 2010), e, por esse motivo, muitos gestores municipais ficaram com receio de ampliar as matrículas na modalidade para dar continuidade à política da EJA.

Quanto aos professores da SME/RJ, esses trouxeram uma luta expressiva para a permanência do PEJA nesse período, pela via legal, principalmente quando foi elaborado e instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No ano de 1996, de acordo com Silva (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96) contribuiu para a importância da valorização da EJA no sistema de educação do país. Houve uma pressão para a municipalização dessa modalidade, da mesma forma como ocorreu concretamente com o Ensino Fundamental.

Na terceira fase, dos anos 1996 a 2005, a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação (MEC) estabeleceram uma parceria por meio de convênios, aos quais foram destinados recursos financeiros relevantes até o ano de 2006. Essa política, por intermédio dos recursos, possibilitou uma “[...] ampliação do PEJA I (1.^a a 4.^a séries) de 64 pra 130 turmas, atendendo a 3.200 alunos, e a criação do PEJA II (5.^a a 8.^a séries), para atender 5.000 jovens no biênio 1998/1999” (FAVERO; BRENER, 2007, p. 4). Nesse período, o número de ofertas foi importante para a valorização do PEJA. Observamos a necessidade e urgência de recursos desde sempre ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos para garantir a permanência desses estudantes no processo de escolarização. Com isso, a formação permanente dos gestores e professores, aquisição de materiais e de profissionais se tornam uma preocupação da SME/RJ.

É pertinente evidenciar que os recursos citados possibilitaram nesse período a realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, o qual se enfatizou a necessidade de rever a idade dos estudantes jovens e adultos. Os estudantes adultos vinham reivindicando o acesso à educação básica, pois desde o PEJ os investimentos eram focados somente nos estudantes jovens. As reivindicações tiveram como

apoio os profissionais que atuavam no PEJA e trouxeram mudanças estruturais e curriculares para receber também os estudantes adultos.

Nesse momento, o PEJA passou a se organizar em dois blocos: bloco I e bloco II. Segundo Valente e Machado (2011), a estrutura e o currículo se constituíram no binômio texto-contexto (FREIRE, 1997), com o objetivo de aprofundar e enfatizar a abordagem interdisciplinar, devido à extensão da faixa etária na modalidade com a motivação de aumentar as turmas e, conseqüentemente, o número de estudantes.

Nessa intenção de aumentar as turmas, foi necessário concretizar um novo convênio entre a SME/RJ e o MEC para assegurar a estruturação mencionada, mais especificamente no que se refere aos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No mesmo ano, em 1996, houve por parte do Governo Federal uma Emenda Constitucional n.º 14, que suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos. Essa Emenda Constitucional n.º 14 dispensou a aplicação de verbas reservadas ao Ensino Fundamental, no que concerne à política educacional da EJA nos Estados e Municípios do nosso país (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). Com base nos poucos investimentos na EJA e colocando essa modalidade no plano secundário, na política educacional, outros canais foram criados, como podemos observar na citação:

O governo procurou silenciar a resistência a esse tipo de perspectiva, suspendendo em 1996 as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos criada no governo anterior, mas as vozes dissonantes encontraram outros canais de expressão nos fóruns de EJA que proliferaram nos estados a partir daquele ano (DI PIERRO, 2010, p.945)

Ressaltamos que essa ação política não impediu a ampliação da organização estrutural referente aos segmentos do PEJA na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Diante disso, torna-se importante elucidar que a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1998, apresentou ao Conselho Municipal de Educação (CME) uma proposta para a implantação do 2.º segmento no PEJ (PEJ II) e a regulamentação do 1.º segmento do Ensino Fundamental. O Conselho Municipal de Educação analisou, aprovou e instituiu na Rede de Ensino Público de Educação da cidade do Rio de Janeiro o Programa de Educação Juvenil como ação educacional para jovens e adultos a partir de 14 anos que não puderam concluir o Ensino Fundamental (MILETO, 2009; SILVA, 2012). Os professores e estudantes da EJA tinham uma expectativa significativa nessa aprovação, a qual estabeleceu a terminalidade e a faixa etária da população jovem que poderia ingressar no PEJ.

As propostas foram aprovadas no ano de 1999, e o Projeto de Educação Juvenil passou a ter as etapas PEJ I e PEJ II, com a aprovação do Parecer 03/99, trazendo o caráter de terminalidade e a garantia de documentação retroativa ao ano de 1998 para todos os jovens e adultos que frequentaram essa modalidade de ensino:

Com a implantação do PEJ II, o ensino da 5ª série à 8ª série, houve uma tendência a reduzir as unidades escolares que ofereciam o Ensino Regular Noturno. Apesar de não haver um movimento para a extinção deste tipo de ensino, a preocupação com a utilização de metodologia, avaliação e currículo voltados para as especificidades do aluno jovem e adulto, que favoreceu a ampliação do PEJ, provocando o esvaziamento do Ensino Regular Noturno, que logo depois foi extinto. A publicação do Parecer 03/99 do CME, significou um marco na Educação de Jovens e Adultos na nossa Rede e, a partir daquele momento, um aspecto observado foi a velocidade com que ocorreu a sua expansão. (VALENTE; MACHADO, 2011, p. 22).

Salientamos que até o ano de 1998 o PEJ não podia emitir documentação oficial de certificação para os estudantes, o que só veio a acontecer em 1999, com o já citado Parecer 03/99, conforme anexo.

No ano de 2003, a modalidade de ensino da EJA estava inserida na política educacional da cidade do Rio de Janeiro. É relevante destacar que, “[...] no período de 1998 a 2003, a matrícula na modalidade aumentou cerca de 8,5 vezes, saltando de 2.968 alunos para aproximadamente 26.000” (VALENTE; MACHADO, 2011, p. 23). Esse salto no número de estudantes influenciou a política educacional municipal, a respeito da formação em serviço de professores. Apresentou-se, com as mudanças, um relatório ao Conselho Municipal de Educação para análise e pareceres dos conselheiros, tendo o propósito de novas ações na busca de fortalecer a Política de Educação de Jovens e Adultos. Essa deveria estar pautada nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, conforme o Parecer CEB/CNE 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Destacamos que essas funções da EJA já foram citadas e explicitadas.

Nos anos seguintes, as matrículas passaram a aumentar gradativamente, e, a partir daí, fez-se necessária a implantação de Classes Anexas do Programa de Educação de Jovens, que compunham o Programa Aumento de Escolaridade, com a parceria da Secretaria Municipal de Assistência Social e Adultos.

Um Parecer importante para EJA da Rede Municipal de Educação foi o Parecer 06/2005/CME- RJ, conforme a Lei n.º 9394/96, que fez da EJA um programa, a partir do parecer citado, no sistema de ensino de forma legal, passando a ser intitulado PEJA. Desse modo, indagamos: qual a diferença e importância entre projeto e programa?

Na concepção de Projeto, há a dimensão de início e de fim, não há estatuto legal, e é um alvo fácil parar se desconstruído (VALENTE; MACHADO, 2011). Com isso, estabelecem-se objetivos e metas para serem alcançados com determinadas condições e metodologias.

Quanto ao programa, esse é incorporado ao sistema de ensino com garantia de benefícios existentes, pela Secretaria Municipal de Educação. Há, por exemplo, concursos para professores, uma organização curricular integrada à Educação Básica, planejamento político pedagógico e projetos de formação continuada, quadros de pessoal, entre outros direitos legítimos (PAIVA, 2005; SILVA, 2012). Como programa, também há incentivos aos profissionais, principalmente professores e outros direitos referentes ao Ensino Fundamental.

Nessa Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2004 foi implantado o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, o CREJA, que funciona para atender aos estudantes do PEJA nos períodos da manhã, tarde e noite. Esses são divididos em seis turnos, de duas horas, pois, além de os estudantes frequentarem as aulas no horário destinado, podem assistir à aula em outros na forma de complementação, ou seja, como flexibilização, sempre que necessitarem e desejarem.

A mudança da designação teve impacto não só sobre o atendimento aos adultos que procuravam as escolas, mas também impulsionou a ampliação da oferta de vagas no oferecimento da modalidade no horário diurno (SILVA, 2012). Dessa forma, houve um aumento de procura nesse programa.

No ano de 2009, houve um aumento de 13 unidades escolares, que passaram a ter no PEJA o horário matutino e/ou da tarde (PREFEITURA, 2005). Atualmente, há 18 unidades escolares que oferecem o horário diurno com faixa etária média de estudantes entre 24 e 32 anos, porém se notou uma busca significativa de jovens na faixa etária de 15 e 16 anos decorrente da saída precoce do ensino regular.

Hoje, há o Centro Educação de Jovem e Adulto (CEJA) da Maré, inaugurado em setembro de 2012, com capacidade para atender 430 estudantes com no mínimo 15 anos completos e sem limite superior de idade. A CEJA tem os moldes da CREJA funcionando na modalidade semipresencial, com duas horas de aulas presenciais e duas de atividades extras ao horário escolar, as quais são orientadas e sistematizadas pelos professores.

No mesmo ano, no CREJA, foi oferecida aos estudantes do PEJA II, bloco II, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, a modalidade de ensino a distância (EaD), no qual há tutoria diariamente pelos professores e são disponibilizados o laboratório de informática, a sala de leitura e a sala de EaD.

Nos PEJAs noturnos da SME/RJ, o horário de funcionamento é das 18h às 22h e o currículo é estruturado com apenas uma disciplina por dia com duração de 4 horas de aula. Na proposta da SME/RJ, esse tempo de aula é considerado necessário e foi determinado pelo CME/RJ para a implementação das ações relacionadas ao projeto político pedagógico e a recuperação paralela, para que o processo de ensino-aprendizado se efetive pelos estudantes (PREFEITURA, 2017). Consideramos apropriado destacar essas informações, que são essenciais, já que esta pesquisa se realiza em duas unidades escolares de horário noturno, numa unidade escolar e no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Apresentamos a seguir um quadro com a organização curricular do PEJA com o propósito de tornar clara a política educacional da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Quadro 11 – Matrix curricular II

PEJA I	1.º Segmento do Ensino Fundamental – EF					
	Idade	Bloco 1	Duração	Bloco 2	Duração	
			12 meses		12 meses	
Período de iniciação	14 a 22 anos	Alfabetização (abordagem interdisciplinar)		Áreas do conhecimento (introdução às especificidades)		
PEJA II	2.º Segmento do Ensino Fundamental – EF					
	Unidades de progressão – UP					
	Idade	Bloco 1 – Áreas específicas		Bloco 2 – Áreas específicas		
	Alunos que não concluíram o EF	14 a 25 anos	Língua Portuguesa, Matemática Ciências, História e Geografia e Artes Cênicas 870 horas		Língua Portuguesa, Matemática Ciências, História e Geografia e Língua Estrangeira 870 horas	
			<i>3 unidades de progressão – 60 horas</i>		<i>3 unidades de progressão – 60 horas</i>	
		objetivos e habilidades		objetivos e habilidades		

Fonte: Elaborado pela autora com base em documento SME/RJ.

A unidade de progressão (UP) é a forma de organização do bloco de aprendizagem contendo os objetivos, conteúdos e habilidades. Essa organização curricular específica diz respeito ao PEJA II, com duração média de três meses e meio cada. Os estudantes podem fazer os blocos e as UPs quantas vezes forem necessária.

Como mencionamos, o PEJA é regulamentado pelos Pareceres, Portarias e Resoluções (SME/RJ). Nesse contexto, destacamos a Resolução SME n.º 25, de outubro de 2017 (PREFEITURA, 2017), que regulamenta a matrícula e enturmação de cada modalidade de ensino, no que tange à entrada dos estudantes. Anteriormente, a entrada era na faixa etária de 15 anos, no entanto, hoje, com essa resolução, a faixa etária passou a ser 17 anos ou mais. Com isso, a SME/RJ diminui a concentração de jovens entre 15 e 16 anos, uma vez que tem aumentado significativamente a ida desses jovens para o PEJA, mas, em contrapartida, esses jovens são encaminhados para os projetos de aceleração da aprendizagem.

Entretanto, no documento oficial do PEJA (PREFEITURA, 2017), há um destaque à admissão de jovens de 15 e 16 anos na modalidade, que concerne em casos específicos e avaliados com critérios pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Mas não são expostos no documento, o que seriam os casos específicos e critérios.

No decorrer da década de 1980, com PEJ adentrando no século XXI, o PEJA completou 30 anos no ano de 2015. Todavia, a concentração na PEJA continua sendo dos jovens que evadem do sistema regular de ensino. Há evidências da situação da população jovem na modalidade da EJA, segundo dados do IBGE, referente ao Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013, conforme mostramos na citação a seguir:

[...] essa modalidade está recebendo alunos mais jovens, provenientes do ensino regular. Outro fator a ser considerado nessa modalidade é o elevado índice de abandono, ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades dessa faixa etária. (MEC/SASE, 2014, p. 37).

Há a necessidade de ampliar a compreensão do processo de educação e de escolarização na formação dos sujeitos jovens, principalmente com referência ao que esses pensam da escola e investimentos em políticas públicas de EJA, de forma contínua, para se quebrar barreiras que impedem a aprendizagem de fato dos estudantes, visando minimizar a evasão.

De acordo com os números levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação (MEC) relativos a 2015, houve avanços no atendimento educacional aos primeiros anos de vida escolar da idade adequada, porém, no processo de escolarização como um todo, o analfabetismo e a escolarização incompleta predominam entre jovens e adultos. De acordo com o Movimento Todos Pela Educação (2017), existem cerca de 1,5 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos que não frequentam a

escola. Se houver a pretensão que a EJA responda a essa situação atual, será necessário criar uma aprendizagem atrativa para os jovens, e isso depende de cada município.

Para finalizar essa parte, destacamos o atual Plano Nacional de Educação (PNE) do Governo Federal (BRASIL, 2014), o qual se constituiu em 20 metas. O PNE fornece a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipal com foco central em construção de metas alinhadas. Dentre as 20 metas, a 10 diz respeito ao aumento de matrículas para a modalidade EJA com o propósito de sanar a dívida histórica que o país tem com as pessoas, as quais não tiveram acesso à educação na idade certa e também com a sua exclusão (MEC/SASE, 2014).

O Plano Municipal da Educação/SME (2018) faz referência à meta 10, que diz ampliar a oferta de matrículas da EJA no Ensino Fundamental de forma integrada à educação profissional. Para a efetivação, foram traçadas seis estratégias, as quais envolvem a formação profissional inicial articulada a universidades pública e outras instituições públicas.

Os aspectos até aqui referenciados tiveram como objetivo elencar e contextualizar fatos que contribuam para compreensão do processo de escolarização de jovens e adultos da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

2.2 CORPO ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA

A história do corpo humano é a própria história da humanidade. Não temos a pretensão de apresentar uma história do corpo humano neste capítulo, mas trazer pontos significativos para pensá-lo e fazer o seu reconhecimento enquanto existência humana. Concordamos com Sant'Anna (2001, p. 3) quando explica que “[...] realizar uma história do corpo é um trabalho vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história da vida”. Essa autora ainda destaca que existem formas de conhecer o corpo humano, da mesma maneira que existem possibilidades novas de estranhá-lo.

Iniciaremos com reflexões sobre o corpo humano no contexto do século XIX, pois foi quando surgiram os estudiosos interessados em pesquisar sobre o corpo humano (COURTINE, 2001). Não vamos neste capítulo tratar da linha do tempo das concepções referentes à corporalidade humana, mas trazer abordagens do corpo humano, no que tange aos sentidos dados e recebidos no decorrer do século XX e na virada para o século XXI. O propósito de destacar pontos significativos desses momentos da história do corpo humano é compreender o que ainda existe como traços que vieram de um passado. Esses tocam e

marcam o grupo social e estão presentes na contemporaneidade da pessoa humana em termos das representações, ideologias e imaginário.

Salientamos que a existência humana, no que concerne à formação da corporalidade, como diz Rodrigues (1990, p. 31), está no “[...] pretérito e presente, que formarão para nós uma espécie de globalização única, em que o antes e o depois coexistirão de maneira tensa, antagônica e cúmplice”. Entendemos que há na história do corpo um passado e um presente, que se misturam e que podem originar novos significados da corporalidade no decorrer do tempo e espaço, mas na forma de integração do movimento com o corpo.

Damos ênfase nas ciências humanas para compreender os momentos históricos desses pontos de constituição do corpo da pessoa humana, intitulado de acordo com Oliveira (2006) como corporalidade. Torna-se pertinente fazer a distinção entre os aspectos instrumentais e expressivos do corpo, uma vez que esses são o que nos interessa no PEJA. Nesse contexto, ressaltamos Rodrigues (2006), quanto à distinção entre o aspecto instrumental e expressivo do corpo humano. Ao corpo, atribuímos crenças e sentimentos que são a base da vida social, as quais chamamos de representações, que se sobrepõem ao fundamento natural e material. Dessa maneira, formam-se forças físicas e sociais, que estão simultaneamente juntas e separadas. Com isso, a atividade expressiva é uma ideia, ou seja, um modo de dizer ou demonstrar alguma coisa. É uma atividade simbólica e como tal convém indagar: o que está sendo dito ou o que significa? A atividade instrumental diz respeito ao fim que visa e para que serve. Essas duas dimensões se complementam para fundamentar todas as ações humanas. Citamos, a seguir, observações referentes a essa complementação:

O corpo como instrumento para educação, não somente para o desenvolvimento da motricidade global e plástica, mas como um instrumento que sirva como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo. Esse corpo estabelece a solidariedade entre o pensamento e os movimentos, e é esse passo da ação corporal e representação, em que se baseia a psicomotricidade, que permite Vayer dizer que o Eu corporal se encontra sempre presente e é o centro mesmo de sua personalidade, motivo pelo qual a educação deve ocupar-se dele. (VILLA, 2003, p. 185).

O Eu corporal concerne às duas dimensões mencionadas da ação humana, no que tange à experiência e ao processo (ARENDDT, 2007) em sua complexidade, sobretudo na educação corporal dos jovens no espaço escolar. Buscamos transformar a corporalidade como parte do processo social e histórico nesse referido local, sem ignorar o aspecto biológico do corpo humano, o qual também participa da história da humanidade (MILSTEIN; MENDES, 2010), que se constitui por meio de relações interpessoais.

No que diz respeito à integração do movimento do corpo, enfatizamos a expressão corpo em movimento numa perspectiva da vivência corpórea com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Nessa perspectiva, a história do corpo tem o sentido de lhe proporcionar o encontro e a compreensão de *si mesmo* e também sobre o futuro que almejamos para a vida humana, conforme destacamos:

Compreender que a visibilidade do corpo, em todas as suas formas, permite dar maior visibilidade à injustiça de nossas relações sociais; permite viver e reconstruir nossa própria sociabilidade pelo desejo e necessidade do outro. A valorização do corpo pode nos ter levado ao narcisismo e ao individualismo, mas também pode nos conduzir-nos a perceber mais fortemente os limites do indivíduo e do individualismo. Pode permitir-nos compreender a convivência, senão a necessidade moral, de convivermos em nossa corporeidade com o outro, respeitando precisamente a dignidade do corpo do outro, do outro como tal. (SILVA, 2007, p. xiv).

Existem diferentes abordagens sobre o estudo do corpo humano, desde a Medicina à Arte, passando pela Antropologia, Moda, Filosofia, Sociologia e Linguística. Há possibilidades inéditas de conhecer o corpo e até mesmo, de estranhá-lo ou excluí-lo como um sistema de significação, a partir do código gerado por uma convenção sociocultural, a qual Eco (2014, p. 25) identifica como uma “estrutura elementar da comunicação”. Entendemos a explicação desse autor e ressaltamos que os códigos se integram uns aos outros para a construção simbólica (NEIRA; NUNES, 2011), os quais garantem a compreensão do mundo por meio da linguagem verbal e não verbal.

Retomamos a influência do século XIX até meados do XX, aproximadamente, referente à ideia de corpo, em que predominou o pensamento científico positivista. Esse pensamento ficou conhecido como o modelo mecanicista (LE CAMUS, 1986) e que de forma diferenciada adentra no século XXI com arranjos em algumas instâncias sociais.

O modelo mecanicista é uma tradição filosófica cartesiana, a qual atribuiu um papel secundário ao corpo humano. Foi Descartes que apresentou essa proposta filosófica, resgatando e intensificando a importância da razão, ao mesmo tempo que questionava o teocentrismo medieval. Dessa maneira, essa concepção filosófica separou o *res cogita* e *res extensa* (SCOPINHO, 2003, p. 91), o que significa dizer que o corpo humano é dividido em duas partes, uma constituída de mente e sua extensão de corpo. A mente e o corpo interagem mutuamente e essa divisão dificultou a compreensão nas ciências (CAPRA, 1999), pois, como a Biologia e a Medicina, a Psicologia também esteve sob referência do paradigma cartesiano. O paradigma cartesiano teve sua contribuição para as ciências (SCOPINHO, 2003), mas essa

gerou uma fragmentação do corpo, em que suas partes foram estudadas independentes das demais, excluindo outras dimensões que o compõem na sua totalidade.

O que sobressai essa fragmentação e destacamos como pensamento racional está sintetizado na famosa expressão de Descartes, *Cogito, ergo sum, Penso, logo existo*. Esse enunciado nivelou a identidade do indivíduo à sua mente racional, confundindo o conceito de totalidade do corpo. Isso levou a redução da complexidade do funcionamento mental às regras elementares (CAPRA, 1999), desconsiderando assim, o organismo. Observamos que até hoje nos deparamos com os efeitos dessa divisão entre mente e corpo na cultura contemporânea como mostra a citação:

A divisão entre espírito e matéria levou à concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais, por sua vez, foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente todos os fenômenos naturais. Essa concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas. (CAPRA, 1999, p. 37).

Essa ideia diz respeito às abordagens científicas acerca da conceituação do corpo humano individual. No campo educacional, o corpo humano foi visto inicialmente tendo como princípio (SOARES, 2001) a ordem e a disciplina ligadas aos ideais militares. A partir dessas ideias, surge a educação do corpo voltada para o que chamaram de retidão dos corpos em que as pessoas se comportavam em razão da ordem e da lei, ou seja, todas as pessoas deveriam ter a mesma forma corporal, reduzindo, desse modo, o corpo humano à natureza biológica independente das influências da cultura.

Essa concepção médica do fim do século XIX, do corpo biológico, os chamados corpos dos anatomistas e fisiologistas, os quais os cientistas manuseavam e dissecavam, contribuiu para descobertas de doenças (FAURE, 2012) as quais orientaram para terminologias e representações da experiência corporal.

Nas instituições escolares, a valorização e a elaboração sempre tinha sido do corpo atlético (VIGARELLO; HOLT, 2012) e dos valores ligados ao *fair-play* e esportividade, sendo que a valorização do padrão do corpo atlético excluía outras formas da pessoa vivenciar o corpo nessa instituição. O corpo era um território clássico e estável na medicina, na religião, nas artes e no labor. Ainda no que diz respeito ao âmbito escolar, no início do século XX, notamos que houve uma importância exacerbada dada ao esporte e à ginástica, centrando-se o enfoque no desempenho de alto nível, no qual se evidenciavam os melhores jogadores. Nesse momento, a cultura escolar se voltou para uma educação do corpo desenvolvendo o esporte

como fenômeno de massa com ênfase nas teorias higienistas e eugênicas (OLIVEIRA, 2006) pela necessidade de limpeza física e moral. Nesse enfoque higienista e eugênico, destacamos a seguinte:

Da gymnastica, da hygiene, dos trabalhos manuais, das prendas domésticas, dos exercícios militares, da educação física, do desenho, do canto orfeônico entre outros, como saberes escolares; as teorias higienistas que sugeriam preocupações com o cansaço dos alunos, com a arquitetura dos edifícios escolares (claridade, ventilação, mobiliário, espaços de trabalhos e recreação etc...), bem como com o tempo escolar (distribuição racional das matérias ao longo da permanência dos alunos na escola, intervalos, recreios, diminuição e/ou expansão do tempo destinado a aprender e do tempo de permanência na escola etc.); as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da raça via todo um processo de inculcação de valores e hábitos. (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Nesse contexto, o corpo era considerado pautado nas ciências biológicas, levando a necessidade de controlar qualquer expressão afetiva. As habilidades corporais eram vistas somente voltadas para a disciplina, ou seja, era importante anular qualquer movimento espontâneo carregado de atitudes afetivas e sociais. O foco era para aptidões físicas sem a perspectiva de experiências sensoriais diversas.

A história do corpo no século XX se fundamentou na intervenção crescente da medicina, ou seja, durante os dois primeiros terços do século, a medicina obteve sucessos na exploração do corpo e no que tange ao prolongamento da vida no sentido de uma gestão do corpo:

No correr do século XX, o público leigo se impressionou com o poder das novas tecnologias, desde a descoberta dos raios X e sua cobertura pela mídia da época. O fascínio pelas tecnologias diagnósticas e a convicção de que o alcance das máquinas é maior do que o dos sentidos humanos nos fizeram depositar grande confiança no poder dos procedimentos técnicos da medicina. (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 31).

Nesse sentido, prevalece ainda o paradigma cartesiano com seus imperativos e nuances, porém com paradoxos nas condições e oportunidades socioculturais. Entre esses paradoxos, estão principalmente os temas como escolhas éticas/morais, gosto pessoais e variáveis de comportamento (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010) ligados às dimensões psicossociais. Nesse sentido, há na contemporaneidade uma forma de higienismo e eugenismo (SOARES, 2001) que se expressa no corpo como visibilidade que compõe uma perspectiva da aparência, ou seja, de afirmação narcísica e hedonista. Isso quer dizer “[...] que as anatomias emergentes do século XXI se constituem na tensão entre essas diferentes representações

culturais e nas formas pelas quais as pessoas se encontram identificados nelas” (FRAGA, 2001, p. 61).

A abordagem técnica da saúde, com excessiva ênfase nas terminologias médicas (CAPRA, 1999), refletiu no espaço escolar, mas também foi considerada o único caminho para melhoria da saúde. Observamos que o conceito de saúde estava ligado ao corpo distante de uma abordagem mais sistêmica, a qual envolveria outras áreas do conhecimento. No decorrer do século XX, encontramos uma visão mais distanciada (COURTINER, 2011) dessa visão clássica médica, com o avanço de outras ciências e da tecnologia.

A visão eugênica do corpo humano parece colocar a natureza de um lado, e o corpo físico e biológico e a cultura de outro, com ênfase no corpo socialmente entendida. No entanto, conforme Rodrigues (2006) salienta, a oposição entre esses dois campos não é real. Por meio da cultura, estabelecem-se as condições orgânicas e sociais da pessoa, que se relacionam dialeticamente e variam de cultura para cultura sem perder a universalidade.

A visão clássica do corpo humano se transformou com o surgimento da psicanálise, que trouxe a informação da complexidade das fronteiras entre o corpo sujeito e o corpo objeto (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012), entre o corpo individual e o corpo coletivo, entre o interior e o exterior. Portanto, a descoberta da psicanálise, no final do século XIX e início do século XX, possibilitou uma outra base teórica do corpo diferente da concepção clássica platônica da divisão entre o corpo e espírito. É importante mencionar nesta tese a obra de Sigmund Freud, *O mal-estar na civilização* (1930), pois contribuiu intensamente para a questão ética, no que concerne ao processo civilizatório e o conflito do indivíduo. Outra dimensão importante de seus estudos é o desenvolvimento afetivo-emocional relacionado às fases e partes do corpo como mudança de energia psíquica (SILVA, 2003) para o convívio com o outro. Como tal, o corpo precisa entrar em ação movido por intencionalidades que desencadeiam as ações humanas volitivas, afetivas e sociais.

Dessa forma, o corpo deixa de ser coadjuvante e passa ter o significado de unidade (COURTINE, 2011), o que gerou contribuições para a psicologia humana e uma nova maneira de se entender o corpo:

Os profundos *insights* de Freud sobre o funcionamento da mente e o desenvolvimento da personalidade humana tiveram consequências de extraordinário alcance para a interpretação de vários fenômenos culturais – arte, religião, história e muitos outros – e modelam significativamente a visão de mundo da era moderna. (CAPRA, 1999, p. 171).

No século XX, houve marcantes abordagens do corpo humano, no tocante ao conhecimento filosófico, antropológico, da psicanálise e da psicologia como já destacamos. Dentre esses conhecimentos, surgiu outra visão do corpo humano, que diz respeito ao significado do corpo, por meio da formação da *Imagem do corpo* (SCHILDER, 2006) da pessoa. O corpo humano é conhecido como “berço original” (COURTINE, 2011, p. 8) da pessoa. Essa expressão foi utilizada por Edmund Husserl (2000) como o precursor da filosofia fenomenológica, que propôs ser a experiência, ou seja, a vivência um todo como objeto de pensamento e não somente a percepção sensorial (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). A pessoa, que em si mesmo é o corpo, precisa reconhecer que como produtora de conhecimento, a percepção e o pensamento estão entrelaçados. Nesse caminho, “[...] é o olhar e não o olho que informa a existência mundana das coisas” (TEVES, 2001) e cada pessoa tem uma forma única de produção e construção do conhecimento, ou seja, de si própria. Concluímos que o olhar é desenvolvido afetivamente, socialmente e culturalmente, necessitando de aprendizagem para melhor desenvolvimento.

A vertente filosófica da fenomenologia trouxe o significado do “corpo consciente” (LE CAMUS, 1986, p. 30) a partir da filosofia de Edmund Husserl e de Merleau-Ponty. Para esses filósofos, “[...] a consciência não é um continente de imagens, emoções e ideias, mas, sempre, consciência de algo, que mira intencional de um objeto” (LE CAMUS, 1986, p. 33). Com isso, marcam o sentido de totalidade e as ações são entendidas mais que um ato de perceber. É a consciência próprio corpo como movimento e significado de existência. Nessa dinâmica, o corpo é a concretização das experiências. O ser humano é a própria corporeidade, “é o ser e o estar no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 212) e a existência humana tem significado nas ações no mundo, enquanto realidade não só do comportamento humano como da pessoa em si mesma.

A fenomenologia hermenêutica de Merleau-Ponty (1999; 2004) traz uma perspectiva diferente da concepção mecanicista e reducionista sobre o corpo humano. As visões sobre o corpo começaram a mudar no fim da década de 1960, principalmente devido a esses filósofos. A partir de episódios sociais, políticos e culturais (ORY, 2012), aconteceram grandes transformações no que tange pensar o corpo da pessoa humana. Uma dessas, é que o corpo da pessoa não é uma engrenagem e nem um instrumento utilizado somente de registro de informações (TEVES, 2001; NAJMANOVICH, 2002) como notamos no dizer de um desses autores:

Seus órgãos não são objetos de sensibilidade pura; seu sentir não é um sentir de qualquer corpo animal. Sua especificidade está exatamente no processo relacional homem/mundo, procede da sua existência concreta de sentir, pensar, agir, sonhar, imaginar, desejar, seduzir. Ele aprende a sentir, sentindo o mundo através do seu corpo. Isto foi esquecido durante muito tempo pelo cientificismo. (TEVES, 2001, p.26)

O corpo é descrito como vivo, interativo, criativo, pensante e múltiplo por todos esses autores citados. É nessa experiência humana que há abertura da pessoa para as várias possibilidades própria da constituição humana. Diante do exposto, salientamos a questão levantada Courtine (2011, p. 12): “Meu corpo será sempre meu corpo?”. Entendemos como essa indagação é pertinente no século XXI, com a retomada de sentido da vida, de mundo e de existência corpórea. Cabe reiterar o valor, no que tange à corporalidade da pessoa humana, principalmente quando se diz que o corpo não deixa marcas tão precisa para o estudo histórico. Cabe ao historiador pensar o que está dentro do sistema social e o que está fora desse que compõem o todo dos registros, dos quais dispõe (OLIVEIRA, 2006), pois esses são sempre mediações ou representações atribuídas também ao corpo durante o tempo e espaço sociocultural.

A representação social (MOSCOVICI, 2007), concerne a uma forma de conhecimento, que se cria e promove com a finalidade de popularização, ou seja, a pessoa cria, reconstitui, interpreta de acordo com seu universo interior. Rangel (2004, p. 64) destaca que “[...] a representação social tanto pode receber influências como influir na organização dos grupos e na configuração e avaliação de condutas e papéis dos indivíduos que os compõem”. Diante disso, as representações são construídas, adquiridas e influenciam as atitudes sociais tendo um significado e um símbolo individual ou coletivo.

Notamos que o corpo humano está submetido à influência dos ideais socioculturais das sociedades. Nessas, a corporalidade se constrói e se constitui como dimensão própria. Assim, podemos dizer que:

O corpo é a dimensão fundamental do homem, porque ele atesta a sua existência (eu existo em meu corpo), ter um corpo é inscrever-se na cena imperativa da vida, e inaugurar-se como ser humano, inaugurar-se como espaço, no espaço e no tempo. Tempo, esse fio com o qual tecemos nossa existência. Um, ser aí, esta é a primeira contingência que define minha facticidade. (VENÂNCIO, 2001, p. 75).

A corporalidade é um espaço singular. Uma corporalidade não é igual a nenhuma outra. Como tal, é somente numa relação de intimidade, que se diferencia o “meu corpo” e o outro (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63), pois há significado. Essa singularidade depende

também do espaço social do corpo, visto que a pessoa se conhece e se reconhece, conforme já mencionamos ao tratar da fenomenologia contemporânea. Assim, consideramos a corporalidade como lugar de multiplicidade de experiências, as quais afirmamos as diferenças pessoais inseridas na humanidade.

Este século traz polêmicas sobre o corpo e suas transformações, que podem encantar e desencantar, porém o que é urgente é a interpretação dessas mudanças (COUTO; GOELLENER, 2012). As transformações que vêm ocorrendo de forma progressiva naturalizam a experiência humana. Toda transformação do corpo afeta o ser humano como pessoa, entretanto novos arranjos da corporalidade com o mundo (NÓBREGA, 2007) apontam para a experiência e significado da expressão humana como forma de comunicação e linguagem. No processo de aprendizagem, é importante repensar como a corporalidade é diferenciada, classificada e hierarquizada (LOURO, 2012) como presença e condição humana. Mesmo com as transformações explicitadas, existe, ainda, a finalidade de categorizar a corporalidade efetivando formas de exclusão.

No que concerne à EJA, consideramos as representações na formação da corporalidade, pois se manifestam na cultura, por meio de imagens e símbolos (TEIXEIRA, 2001), situando a pessoa no mundo em relação aos significados diante das experiências. A corporalidade é construída em cada cultura, por meio da imagem corporal e do imaginário social, e isso significa, na perspectiva de Teves (2001, p. 30), que “[...] em qualquer grupo existe sempre uma imagem social do corpo, é, pois um símbolo; provoca sentimentos de identificação ou de rejeição dos sujeitos em relação a determinadas imagens”. O caminho da formação da corporalidade não é de maneira linear, mas se apresenta em diferentes percursos e arranjos no decorrer de uma vida. De acordo com Rodrigues, o corpo no cotidiano é tomado de diversas conotações:

Ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base da nossa vida social e que ao mesmo tempo não estão subordinados diretamente ao corpo. O mundo das representações se adiciona e se sobrepõe a seu fundamento natural e material, sem provir diretamente dele. As forças físicas e as forças coletivas estão simultaneamente juntas e separadas. (2006, p. 49).

Na atualidade a uma excessiva relevância do corpo, como forma de valorizar o lugar dos jovens na sociedade. Desse modo, há um sistema de expressão, que incita a exibição e ao mesmo tempo às fragilidades e às forças (SANT’ANNA, 2007) das corporalidades, que levam as vivências extremistas, gerando maneiras diversas de violência, que estão presentes até mesmo nas menores ações humanas.

Precisamos na EJA abordar cada vez mais a qualidade essencial do corpo comunicativo e do corpo como processo expressivo com desdobramentos criativos, evitando um único sentido. Segundo Louro (2012, p. 13), “Os corpos não se conformam sempre aos contornos que lhes são dados”. Nas escolhas das formas e de ser, a corporalidade experimenta e é sempre modificada pela experiência da cultura (RODRIGUES, 2006), criando concepções, sentimentos e tantos outros sistemas simbólicos. Com isso, a corporalidade nos surpreende, ultrapassa limites e se reinventa (NAJMANOVICH, 2002), produzindo novos sentidos.

Enfocar o corpo humano é também pensar a história da filosofia, pois toda reflexão sobre o corpo implica numa concepção ética. Compreender melhor o corpo é visualizar mais amplamente o que nos tornamos e em que precisamos nos transformar (VILLAÇA; GOES, 1998) para termos e possibilitarmos as condições necessárias de uma corporalidade que viva e sobreviva humanamente. Destacamos, a seguir, a complexidade de ser corporalidade:

O corpo humano é aquela organização que na sua complexidade tem manifestado novas opções no mundo da vida: a autoconsciência e o inconsciente, a razão e a imaginação criadora, a linguagem e a paixão. Essas dimensões da experiência, próprias dos seres humanos, tem conduzido a que seja, para nós, a produção de sentido o eixo vertebral do nosso devir no mundo (NAJMANOVICH, 2002, p. 103)

Entender a valorização do corpo nas relações sociais permite a convivência e percepção da necessidade moral nas relações humanas, respeitando a dignidade do corpo do outro (SILVA, 2007) em todas as dimensões. É importante salientar que o corpo abriga também todas as concepções e imaginação que não se aguenta ver em si próprio (RODRIGUES, 2006), pois a própria natureza humana passa a ser estranha à pessoa. Reafirmamos a expressão do corpo como fundamental no pensamento do ser humano com a ideia de Sucupira-Lins,

Compreender o ser humano como tal aparece então como indispensável para a atividade filosófica e educativa. A Filosofia enquanto questionamento da totalidade envolve o próprio ser humano, pois este é parte da totalidade, e desse modo a Filosofia é um questionamento do próprio ser humano. O ser humano é um ser que filosofa e nesta ação busca saber sobre si e sobre o mundo a sua volta. (2013, p. 33).

Diante disso, é preciso uma educação com sentido de se indagar e se problematizar como experiência para que os jovens possam sentir e representar suas emoções. A atividade educativa e filosófica deve possibilitar (SILVA, 2007) a visibilidade da corporalidade e propiciar da mesma forma à pessoa maior presença nas relações sociais de cunho menos

injustas. Nesse sentido, há transformações de padrões comportamentais culturais (RODRIGUES, 2006), por meio do aprendizado da sensibilidade como expressão da existência humana.

Na contemporaneidade, no tocante à corporalidade do jovem, é urgente educá-lo para uma diversidade, mostrando as armadilhas do relativismo e fortalecendo a experiência da colaboração como característica da sociedade justa (BOAVENTURA SANTOS, 2015). Mesmo sendo uma utopia, como professores temos de acreditar na transformação da realidade.

2.2.1 Corporalidade e Educação de Jovens e Adultos

Conforme mencionado, focamos na concepção da corporalidade como representação do corpo humano na formação da pessoa. Segundo Oliveira (2006; 2008), corporalidade é uma palavra polissêmica, que se define como expressão de bastante aproximação com a motricidade, sendo uma forma dinâmica de produção, circulação e apropriação cultural. Motricidade é um aspecto inseparável da corporalidade, porém não será enfatizado nesta pesquisa.

O conceito de corporalidade traz para a educação do corpo na escola uma abrangência de reflexões no campo da Educação e estabelece relação com a abordagem da pluralidade da pessoa humana. Tratar a educação do corpo na escola se considerou fundamental, pois é evidenciar as múltiplas formas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006) para a compreensão da diversidade de corpos que se formam e circulam nesse espaço.

A perspectiva que adotamos para esta tese sobre o corpo humano é a da educação do corpo na ótica da pessoa humana, da corporalidade, conforme foi explicado. A corporalidade é entendida como um conjunto de manifestações corporais historicamente produzidas, que contempla a complexidade das manifestações corporais humanas e suas potencialidades formativas, as quais pretendem possibilitar a consciência corporal, a comunicação e a interação de diferentes indivíduos (OLIVEIRA, 2006; 2008).

Observamos que, no espaço escolar, no *locus* de formação, a corporalidade recebe uma formação com medidas, generalizações e homogeneidades. Desse modo, quando pensamos o corpo, ou seja, a história desse corpo como corporalidade, há aproximações com a possibilidade única de estar no mundo, como construção sociocultural.

Se a visibilidade do corpo é incontestável, se o sentido agudo de sua presença acentua a necessidade de aprimoramento e refinamento de discursos que possam abarcar sua diversidade e polissemia em uma sociedade, o que é guardado, lembrado e esquecido da materialidade do corpo, de sua existência carnal é difícil de ser apreendido nessa mesma diversidade e polissemia mencionadas. (OLIVEIRA, 2006, p.xi).

Como lugar visível e como registro de cultura, os corpos e suas distintas expressões são objetos de constante intervenção do poder. A importância de pensar o corpo como elemento da cultura nos faz repensar as ações políticas sobre o corpo, principalmente no que tange às questões de identidades. Entretanto, para este trabalho, não entraremos na dimensão macropolítica da corporalidade, mas ficamos somente na abordagem da educação escolar. É sabido que há influências da dimensão da macropolítica da corporalidade no contexto escolar, porém nosso objetivo restringe-se ao que faz a corporalidade do *estranho* estar ou não estar dentro da escola.

A corporalidade do *estranho* se expressa e não é compreendido. Nesse contexto, constatamos corpos que se rebelam diante de práticas autoritárias, corpos que não querem ficar contidos em uma única forma e normas, impedidos de se movimentar. São corpos identitários que criam novos símbolos e que provocam para desafiar afirmando a sua existência.

A corporalidade do *estranho* passou por vários processos de exclusão. Dessa maneira, urge tornar-se visível e, ao mesmo tempo, revelar o preconceito social. É preciso desafiar os que compõem o espaço escolar para uma corporalidade que tem o desejo de aprender, de ser compreendida e de propor aos outros se despirem dos preconceitos na complexidade das relações sociais que marca a contemporaneidade. Destacamos as diversas referências corporais na educação de acordo com Oliveira:

As referências aos corpos e à sua educação são mesmo inúmeras, inúmeras também são as maneiras de pensar os corpos vivos, carnis, suas dores e prazeres; inúmeras também as maneiras de representá-los e de dar-lhes forma, de registrar mesmo essas formas múltiplas e plurais. No que concerne aos corpos, portanto, há uma enorme dispersão de fontes, de vestígios, de sinais e isso é mesmo assustador num primeiro momento, mas também, desafiador. Vigarello refere-se a “território do corpo”, afirmando mesmo que a profundidade do olhar revela a abundância dessa diversidade no interior de cada cultura e de cada sociedade. (2006, p. xii).

Na diversidade da cultura escolar, a corporalidade do *estranho* clama pelo respeito à diferença. É com muitas dúvidas e incertezas que a escola se perde e resiste a receber essa corporalidade do *estranho*. Todavia, a educação escolarizada mantém símbolos culturais que

diferenciam, agrupam, classificam, ordenam e que fundamentalmente marcam a corporalidade do estranho.

É sobre tudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, negra, magro, gordo, deficiente e etc.; partilhar (ou não) de tal ou qual sexo, idade, língua etc.; ter (ou não ter) tal ou qual costume, tradição, território, classe social e etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis. (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Salientamos as formas de compreensão sobre a corporalidade no interior da escola, enfatizando a importância para a necessidade de reconhecermos o que se determinou nas diferentes concepções de educação formas distintas de tratar o corpo. Nesse sentido, os preceitos que foram acionados em cada uma das diferentes concepções de educação conformaram os corpos infantis refletindo na corporalidade do jovem e adulto. Dessa forma, as ações são indiferentes e discriminatórias à corporalidade do *estranho* registrando marcas que dificultam o processo de escolarização, aguçando os sentimentos de não pertença.

Os sentimentos de pertença conferem às pessoas um posicionamento de maior ou menor presença e atuação na sociedade motivando para ações de maior ou menor significado. A corporalidade do *estranho* perpassa pelos problemas políticos da “maioria versus minoria” (BAUMAN, 2013, p. 71), ratificando a exclusão no sistema educacional, em que a corporalidade do *estranho* não pode consumir o conhecimento, pois não há o sentimento de pertencimento, logo são “[...] jogadores incapazes e indolentes que devem ser mantidos fora do jogo”. (BAUMAN, 1998, p. 59). Observamos que essa corporalidade do *estranho* não está isolada das demais categorias identitárias e não funciona sozinha. Há uma teia de inter-relações. Conceber uma corporalidade supõe participação, pertencimento, existência de dinâmica de intercâmbios e transformações. Dessa maneira, existe uma crucial importância na e para a educação escolarizada, de se pensar o *estranho* relacionado à Educação de Jovens e Adultos.

Quem são os estranhos modernos?

Evidenciamos esse conceito nas ideias de Zygmunt Bauman (1998): os *estranhos* modernos são especialmente aqueles sujeitos que não se ajustaram à visão de ordem na organização do Estado. Como tal, os *estranhos* impedem a satisfação, isto é, gerando insatisfações e incertezas, o que é próprio da pós-modernidade. Os *estranhos* são acusados de motivar uma vivência do mal-estar. Esse mal-estar foi incitado, segundo Bauman (1998), por

tensões geradas pela modernidade, na qual se definiu uma ordem. Os sujeitos sofrem divisões, classificações e exclusão pela criação de delimitação de espaços definindo fronteiras.

Destacamos que, ao se instituir a ordem harmoniosa e racional, declara-se uma guerra de interesses contra os *estranhos* e os diferentes. Nessa ordem da normalidade, inexistente um espaço para os *estranhos* que não são nem uma coisa, nem outra, pois estampam as diferenças que são desqualificadas pela ordem do normal.

Os conceitos de normal e o de *estranho* são uma possibilidade de reconhecer o normal como antítese do *estranho*, o qual passa a ser chamado de anormal. Dessa forma, os conceitos são binários e sem condições de nenhuma conexão. Ainda podemos encontrar o normal e o estranho constituídos pelas mesmas regras, alimentando a “forja ideológica” (BAUMAN, 2013, p. 70). A expressão “forja ideológica” traz o conceito de normalidade para designar a maioria, na qual os *estranhos* não estão incluídos. Nesse sentido, destacamos que a normalidade pressupõe a ausência de ajustamento à norma. Sobre isso, vejamos como Bauman (2013, p. 70) se expressa: “As ideias de norma e normalidade presumem uma dessemelhança: a divisão do agregado numa minoria, em a maior parte e alguns. A forja ideológica que mencionamos refere-se a sobrepor ao deve ser ao é”.

As regras que constituem o normal e o estranho podem estar explícitas, visíveis e escritas em forma de lei, mas ainda podem estar invisíveis e silenciadas. Na atualidade, no âmbito escolar, o normal e o *estranho* coexistem no mesmo espaço e tempo, constituindo a cultura escolar, ou seja, uma tensão de uma relação a outra.

A ordem é feita sob medida para a maioria, de modo que aqueles que são relativamente poucos e não se dispõem a obedecê-la constituem uma minoria fácil de desvalorizar como um “desvio marginal” – e, portanto, fácil de identificar, localizar, desarmar e subjugar. Selecionar, identificar e excluir a “margem da anormalidade” é um resultado necessário do processo de construção da ordem e um custo inevitável de sua perpetuação. (BAUMAN, 2013, p. 73).

Quando se traçam linhas divisórias dividindo os sujeitos, os estranhos apresentam incertezas, referente à certeza e à clareza do que devia ter imperado (BAUMAN, 1998). Na ordem harmoniosa e racional constituída, não há nenhum espaço para os cognitivamente ambivalentes, nem para os corporalmente instáveis e frágeis na condição humana. Nessa situação, existem duas estratégias alternativas, mas também complementares, que foram desenvolvidas de forma intermitentes.

A primeira é a antropofágica (BAUMAN, 2012), que significou acabar com os estranhos, transformando-os numa corporalidade indistinguível e invisível, corporalidade essa

que foi expelida e impedida de comunicação com os que estavam no mundo ordeiro. Dessa forma, essa corporalidade do *estranho* se caracterizou com o movimento de exclusão.

A segunda estratégia é a assimilação, que torna a corporalidade da diferença semelhante e impede as diversidades culturais. E ainda proíbe todas as tradições e a ética da lealdade, exceto as que alimentavam as conformidades da nova ordem. Essa nova ordem consiste em confinar os *estranhos* nos guetos e até mesmo destruir fisicamente os estranhos.

A expressão mais comum das duas estratégias foi o notório entrechoques entre as versões liberal e racista-nacionalista do projeto moderno. As pessoas são diferentes, dá a entender o projeto liberal, mas são diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularísticas em que eles crescem e amadurecem. São produtos da educação, criaturas da cultura e, por isso, flexíveis e dóceis de serem reformadas. (BAUMAN, 1998, p.29).

O *estranho* no contexto escolar resiste para não se tornar produto da educação e há uma reinvenção como criaturas da cultura. De forma geral, parecem ser flexíveis e dóceis para esconder o processo de exclusão produzindo pela diferença. Desse modo, para estar dentro da maioria, procuram anular sua diversidade.

Salientamos que a aniquilação física e cultural dos *estranhos*, ou seja, dos diferentes, de acordo com Bauman (1998; 2012), foi uma destruição criativa, pois construíram, ao mesmo tempo, um sentido de correção para a constituição da ordem. Seguindo as ideias desse sociólogo, “Os estranhos eram, por definição, uma anomalia a ser retificada”. (BAUMAN, 1998, p. 39).

A presença do estranho era *a priori* definida como temporária, assim como são os fracassados no âmbito escolar, que vivem em situações de etapas diante da permanência no processo de escolarização. Nesse sentido, observamos graves conflitos nas dimensões políticas e sociais, que geram consequências no convívio humano. Como tal, o convívio humano se torna impossível para o *estranho*, pois é constantemente designado como impuro. O autor em questão ressalta que os novos impuros, aqueles que não se ajustam ao novo esquema de pureza ou de normalidade, são encarados a partir da perspectiva do mercado consumidor e são verdadeiramente “objetos fora do lugar”. (BAUMAN, 1998, p. 24).

A corporalidade é forçada a se adaptar e a se enquadrar em ações no espaço escolar de forma contraditória e tensa, o que dificulta o processo de formação humana e continuidade da historicidade. Quando não há adaptação, há uma viscosidade do estranho.

A viscosidade dos estranhos e a política de exclusão originam-se da lógica da polarização [...]a polarização detém o processo de individualização, de genuíno e radical desencaixe para a outra nação – para a oprimida a que

foram negados os recursos de construção da identidade e, assim (por todas as intenções e propósitos práticos), todos os instrumentos da cidadania. (BAUMAN, 1998, p. 48).

A corporalidade nesse contexto se caracteriza como excluída e impura. A educação corporal na escola com jovens e adultos carece de um percurso de entendimento do corpo como repleto de significados, que aprende, que se expressa pelo discurso, que aprende a racionalizar, que transparece emoções, que quer conhecer e sentir. É uma corporalidade no mundo que quer viver para se reinventar em uma nova história de fato e de direito.

2.2.2 Corporalidade e abordagem da aprendizagem

Esta parte da tese busca compreender as questões sobre a aprendizagem e a relação com o universo da corporalidade na Educação de Jovens e adultos. No que diz respeito às questões da aprendizagem significativa, destacamos Ausubel (1958; 2001) e Bruner (2001). Serão focadas essas categorias de corporalidade e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aprendizagem significativa, e salientamos o corpo em movimento como representatividade de todas as dimensões do ser humano intitulado para este trabalho de corporalidade como potencialidade para a aprendizagem escolar.

A corporalidade e a aprendizagem significativa são categorias-chave para compreender o processo de aprendizagem escolar na modalidade de EJA, que perpassa pelos processos perceptivos, de ordem biológica e pelos processos complexos de ordem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1987; 1996). Esses se interligam para garantir uma qualidade no ensino/aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos conceitos relevantes da aprendizagem significativa nas ideias de Jerome Bruner e David Ausubel.

Jerome Bruner é um respeitado defensor da ideia da mente social na sua trajetória da psicologia cognitiva (CORREIA, 2003). Ele entende a mente como a criadora de significados e que a mente se constitui e é constituída pela cultura. Dessa forma, o autor ressalta que os seres humanos produzem significados nos contextos culturais. Os temas desenvolvidos por Bruner (2001) são temas que buscam compreender da melhor forma a atividade mental.

Em concordância com Jerome Bruner, Ausubel, Novak e Hanesian (1978) consideram a influência do meio sociocultural no processo de aprendizagem. Esses autores destacam que aprendizagem escolar é composta pelos fatores sociais, os quais inevitavelmente influenciam a aprendizagem de uma disciplina quanto à aprendizagem de valores e atitudes.

No entanto, Ausubel, Novak e Hanesian (1978) enfatizam a *teoria da aprendizagem significativa*, envolvendo os conceitos de subsunçores, ancoragem do conteúdo e os organizadores para a aprendizagem escolar.

Os subsunçores são um ou mais conceitos já existentes na estrutura cognitiva, em que os conceitos novos aprendidos irão se conectar em um primeiro momento, mas só depois esses conceitos serão incorporados à estrutura cognitiva de forma efetiva e completa, tornando-se mais um elemento da ancoragem do conteúdo. Dessa forma, na ancoragem seletiva de conteúdos relevantes existentes na estrutura cognitiva, há a interação entre as ideias novas e as existentes, nas quais surge um novo significado e a ligação de novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes nos intervalos da memória, e esse intervalo é a própria retenção.

No que diz respeito aos organizadores, salientamos que esses são ferramentas utilizadas como forma de prever a ligação necessária entre a estrutura cognitiva atual e a estrutura do material instrucional que se está ensinando. Os organizadores também são ideias âncoras relevantes para a aprendizagem significativa do novo conhecimento.

Outro ponto crucial no processo de aprendizagem escolar, no que tange à teoria da aprendizagem significativa, é a responsabilidade dos professores. A função do professor está além do “papel instrucional”, isto é, além de instruir, os autores ressaltam que o professor pode ser amigo, confidente e conselheiro. Entretanto, a função considerada mais importante do professor “é o de dirigir as atividades de aprendizagem”. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p. 501).

Bruner (1975) reitera e ratifica o papel do professor, qualificando-o como o principal recurso no processo de ensino, pois o professor é um comunicador do conhecimento e um modelo de competência para o estudante, além de ter a possibilidade da liberdade para ensinar e para aprender.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, na prática pedagógica apoiada na abordagem cultural, há contribuição relativa às questões relacionadas à construção do conhecimento ao reconhecimento da corporalidade como dimensão da aprendizagem escolar.

A forma de ser e a própria manifestação da pessoa pela única via existencial, que é a corporalidade, são muitas vezes compreendidas de maneira reducionista e dualista com ênfase no pensamento cartesiano na forma binária de corpo x mente, corpo x alma, corpo x cognição, corpo x afetividade, corpo x social, corpo x cultura, entre outras formas. Conforme já mencionamos, abordamos a corporalidade com enfoque histórico-cultural, no qual o corpo é entendido na totalidade na relação com tempo-espço. A cultura é resultado de um processo

de construção de significação, de produções humanas (HALL, 2003), por isso emergem na dinamicidade das relações inter e intraconflitos, as quais oportunizam a pessoa a construção de novos significados, criando e (re)criando formas culturais.

A escola é, por sua vez, uma das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa na construção de novos significados, de novas aprendizagens. É considerada mais um espaço de ensino/aprendizagem e de socialização, que vem se somar aos outros espaços, nos quais o ser humano vive e convive de uma forma ou de outra, segundo Lima (1997), imprimindo certas marcas nas formas de atividades que realizam e no uso que fazem tanto dos sistemas expressivos e quanto simbólicos.

Outro ponto importante no âmbito escolar é a interação que ocorre entre professor e estudante, ou entre os vários estudantes, que se caracteriza como parte do processo de aprendizagem. Ressaltamos a interação como um fenômeno complexo e que é de suma importância no cotidiano escolar no ensino e aprendizagem. A interação é um dos aspectos da aprendizagem humana, pois essa pressupõe a dimensão social e é um processo pelo qual as relações interpessoais favorece o desenvolvimento intelectual, organizando as diversas formas de representação da realidade por meio da cultura.

Sucupira-Lins (2004) descreve que a ideia de processo é um conjunto de passos e procedimentos, a partir de um determinado ponto no qual se considera a ausência de algo até a demonstração que evidenciará a presença desse num ponto de chegada. Ainda segunda a autora, a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre por aquisição. A aquisição é um dos pilares da aprendizagem, que se completa com a retenção e a generalização ou transferência em todo o processo.

O ato de aprender, de acordo com Lima (1997), sob o olhar interdisciplinar envolve o processo de aprendizagem em ao menos três dimensões, as quais se sabe muito pouco: a memória, a consciência e a emoção. A memória, de acordo com essa autora, possibilita qualificar a aprendizagem com a formação da memória de longa duração. A memória de longa duração funciona como estruturas do pensamento e se constitui em um espaço relativamente longo, em que os elementos são organizados em termos de categorias. Esses são processos complexos, em que as ações pedagógicas são determinantes para a tomada de consciência. A memória está intimamente ligada à emoção. Ambas formam a consciência, que caracteriza o estado de aprendizagem. “Isso quer dizer que os estados emocionais podem interferir, facilitando ou reforçando a formação de novas memórias, assim como podem, também, enfraquecer ou dificultar a formação de uma nova memória”. (LIMA, 2007, p. 9).

A aprendizagem, na perspectiva da corporalidade, é considerada o próprio ato cognitivo, afetivo e carregado de dimensão sócio-histórica e cultural, isso porque o corpo passa a ser compreendido além do paradigma cartesiano. Quanto mais a escola valorizar a pessoa humana representada pela sua corporalidade, melhor será a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos estudantes, no que tange ao conhecimento culturalmente reconhecido, ao convívio social e à inclusão escolar rumo ao desenvolvimento humano enquanto cidadão de direitos e deveres.

Salienta-se que a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2001) se caracteriza por aumentar a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira mais fácil, portanto a relação da aprendizagem significativa com a Educação de Jovens e Adultos parece oportunizar o conhecimento escolar que será retido e lembrado por muito mais tempo.

2.2.3 Reflexões sobre David Ausubel e Jerome Bruner na Educação de Jovens e Adultos

A aprendizagem significativa é um conceito central de David Ausubel, sendo sua teoria cognitivista e construtivista. Cognitivista por explicar o processo mental e construtivista ao assumir que o processo de apreensão do conhecimento é evolutivo. David Ausubel teve como preocupação explícita a situação de sala de aula, o que o aproxima de uma teoria de ensino.

Nesse sentido, as estruturas significativas são utilizadas por Ausubel para designar o conhecimento de um determinado assunto e sua sistematização e organização de forma clara e consistente. É nesse entendimento que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel se faz presente. Esse autor sustenta que a estrutura cognitiva de uma pessoa é o fator importante para a significação do conteúdo a ser aprendido.

Iniciamos destacando que há certa confusão, que gerou a ideia de que toda a aprendizagem receptiva, isto é, realizada por aulas expositiva, seja automática e que toda a aprendizagem por descoberta seja significativa. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978).

Na *aprendizagem receptiva significativa*, o conteúdo a ser aprendido é apresentado em sua forma já acabada por meio de um material que disponibilizam organizadores para o estudante e que o estimula a utilizar os subsunçores. Não se trata de aprendizagem como sinônimo de passividade, autoritarismo ou mecanicismo. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978), a importância dada à aprendizagem receptiva significativa é motivada pelo fato de ser o mecanismo humano por excelência de aquisição e armazenamento de grande quantidade de

ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimento. Nesse contexto, as aulas expositivas são uma metodologia importante para que o aluno adquira o conhecimento.

Na *aprendizagem pela descoberta significativa*, o estudante deverá relacionar as proposições apresentadas como problemas à sua estrutura cognitiva para, a partir dessa relação, transformar as proposições apresentadas em soluções ou novas informações (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978). Essa relação só será possível se houver um conhecimento previamente adquirido. O método da aprendizagem pela descoberta significativa deve ser aplicado em contextos educacionais específicos, tais como na aprendizagem de formação de conceitos e na aprendizagem de estudantes mais velhos no estágio mais adiantado de uma nova disciplina e as situações de teste para avaliar se o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem receptiva foi significativo.

A aprendizagem pela descoberta, para ser significativa, depende do quanto o estudante obteve de aprendizagem receptiva significativa, tipo de aprendizagem que desenvolverá a estrutura cognitiva do estudante e promoverá o enriquecimento da base de conhecimentos prévios relevantes nessa mesma estrutura. Dessa forma, a eficácia da aprendizagem pela descoberta significativa pode estar relacionada com a eficácia e o histórico da aprendizagem receptiva significativa. Se a metodologia de ensino for malconduzida, a aprendizagem pela descoberta poderá não ser necessariamente significativa, tornando-se tão mecânica e arbitrária quanto à aprendizagem receptiva mecânica.

Ambas as dimensões de aprendizagem podem ser significativas desde que tenham as seguintes características: relacionar novas informações aprendidas à estrutura de conhecimento existente, a atividade de aprendizagem seja potencialmente significativa e que a matéria ou conteúdo ensinado não esteja relacionado de forma arbitrária, mas de forma essencial à estrutura cognitiva de um estudante em particular.

O que Ausubel, Novak e Hanesian, (1978) querem dizer com a expressão “não arbitrária” na teoria da aprendizagem significativa?

No processo de ensino/aprendizagem, salientamos que a relação não arbitrária e substantiva (não literal), diz respeito ao fato de que as ideias são articuladas a alguma dimensão ou aspecto relevante na estrutura cognitiva do estudante. Exemplos dessa dimensão ou aspecto são as imagens, os símbolos, os conceitos ou uma preposição. Logo, espera-se do estudante uma disposição para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva.

Concerne à escola e ao professor, promover disciplinas e conhecimentos pedagogicamente apropriados aos estudantes. Desse modo, é necessário valorizar o planejamento do currículo escolar e se apropriar de metodologias de ensino adequadas, seja

para as aprendizagens por recepção ou descobertas significativas. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978).

A teoria cognitiva de aprendizagem significativa de David Ausubel está em oposição a uma aprendizagem verbal por memorização, isto é, a aprendizagem significativa se caracteriza por exigir dois tipos de memórias: a semântica e a episódica.

A memória semântica é resultado ideal de um processo de aprendizagem significativa, de onde emergem outros significados, e tem a tendência a ser de longo prazo, tornando-se parte de um conhecimento já existente (ancorado) e sempre em crescimento. E a memória episódica é mais informal, cotidiana e transitória, pois não são ativadas as várias operações cognitivas. Desse modo, há mais o processo de percepção que envolve um teor de consciência imediato.

Segundo Ausubel,

O conhecimento é significativo por definição, resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre as ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva *particular* de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa. (2001, p. 10).

Continuamos a tratar de alguns aspectos da aprendizagem por recepção e por descobertas segundo Ausubel, Novak, Hanesian (1978) e Bruner (1969). O primeiro indicador que destacamos é que ambos os tipos de aprendizagem podem ocorrer concomitantes na mesma atividade de aprendizagem. O segundo indicador é a característica essencial da aprendizagem por descoberta, em que o conteúdo principal será aprendido e não é dado; o estudante é o investigador e responsável pela pesquisa para se chegar ao conhecimento e a informação exigida no processo de aprendizagem.

O último indicador mostra que a aprendizagem por descoberta e por recepção se difere também no que concernem ao funcionamento e desenvolvimento intelectual. “Em geral, grande parte da aprendizagem acadêmica é adquirida por recepção, enquanto que os problemas cotidianos são solucionados através da aprendizagem por descoberta.” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p. 21).

Nesse sentido, na aprendizagem acadêmica, no que tange à Educação de Jovens e Adultos salientamos que há uma qualidade diferenciada em termos do funcionamento intelectual, no qual, para se compreender as proposições e os conceitos apresentados verbalmente, consideram-se situações de vivências do estudante para a aquisição de conceito. Ausubel, Novak e Hanesian (1978) mencionam Vygotsky (1962) quando esse apresenta que

no uso deliberativo de palavras como *porque* é possível, em relação à construção e aprendizagem de conceitos científicos, o professor lecionar com o estudante não somente explicando, mas também suprindo informações, questionando, corrigindo e solicitando a ele a explicação do que aprendeu. De acordo com Vygotsky,

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental: é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. (1987, p. 71).

Outro ponto crucial da aprendizagem significativa por recepção e pela descoberta é a linguagem. Os autores mencionam que essa é um facilitador da aprendizagem e desempenha um destaque integral e operativo no processo do raciocínio.

Ausubel, Novak e Hanesian (1978) se fundamentam a partir dos estudos de Luria, (1959) e Piaget (1958) e Vygotsky (1962) para ratificar que a linguagem assume um papel dominante na função cognitiva. Dessa forma, sugere-se que o desenvolvimento do pensamento lógico está interligado ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, a aprendizagem da sintaxe da linguagem na criança é diferente do adulto. Conforme salientam Ausubel; Novak e Hanesian,

Num processo de aprendizagem extenso e gradual, é comparável a outras formas de aprendizagem e aquisição significativas. Nesse caso, entretanto, a estrutura da linguagem propriamente dita é a tarefa ou objetivo da aprendizagem. A gramática utilizada pela criança é obviamente diferente da dos adultos, mas, apesar disso, manifesta uma estrutura própria, característica de cada estágio particular – uma estrutura que está relacionada de alguma forma “reduzida” à estrutura do adulto, a partir daquilo que é derivado. [...] De qualquer forma, os diferentes estágios da aquisição da sintaxe ainda não foram completamente compreendidos. (1978, p. 59).

Retomamos a aprendizagem significativa por recepção na conexão com o desenvolvimento da linguagem. Tanto a aprendizagem significativa por recepção como o desenvolvimento da linguagem são formas ativas. A qualidade da aprendizagem significativa por recepção acontece desde que se utilizem metodologias fundamentadas no ensino por exposição que levem em conta os princípios da diferenciação progressiva, da integração das matérias de instrução, das condições e considerações de desenvolvimento. Esses princípios são fundamentais para que a estrutura cognitiva do estudante incorpore os conceitos e que esse seja capaz de dar sentido e desenvolver procedimentos intelectuais mais complexos.

Dessa maneira, os organizadores são entendidos como articuladores entre o que o estudante já sabe e o que ele precisa saber.

Salientamos aspectos que caracterizam a aprendizagem significativa por recepção como: a retenção e a organização do conteúdo das matérias na estrutura cognitiva do estudante. A aprendizagem aqui é motivada pelo fato de ser um mecanismo humano por excelência, de aquisição e armazenamento de grande quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimento.

Observamos no espaço escolar, nas salas de aulas inadequações quanto ao ensino expositivo, pois em muitas situações de aprendizagem desse tipo as matérias são apresentadas ao estudante de modo que ele aprenda por simples memorização. Outro modo é fornecer um único modelo explicativo, utilizando formas laboratoriais de aprendizagem de memorização, desprovido de qualquer significado e compreensão.

Há vários aspectos que exemplificam algumas das práticas de aulas expositivas que não caracterizam a aprendizagem significativa por retenção, como: uso de técnicas verbais que não alcançam os estudantes, devido à imaturidade cognitiva ou a dificuldades diversas de aprendizagem; a falta de integração de novas atividades de aprendizagem com materiais anteriormente apresentados; os procedimentos avaliativos apenas avaliam a capacidade de se reconhecerem fatos e reprodução de ideias idênticas as originais. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978). Há uma relação entre aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, no que tange ao grau de retenção e de generalização do conhecimento aprendido, seja a aprendizagem por recepção ou pela descoberta.

No que diz respeito à aprendizagem mecânica, a informação nova não se associa aos conceitos existentes na estrutura cognitiva do estudante. O estudante internaliza, de modo arbitrário e literal, um conjunto de informações. Desse modo, há ausência de conexões com o contexto e a memória nessa aprendizagem, que é imediatista e de curta duração.

A aprendizagem significativa acontece quando se tenta dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou as novas informações e os conceitos e conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. O que foi aprendido está contido na memória de longa duração, conforme afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (1978).

A aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2001) inclui: a ancoragem seletiva de conteúdos relevantes existentes na estrutura cognitiva; a interação entre as ideias novas e as existentes surgindo um novo significado; a ligação de novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes nos intervalos da memória; e esse intervalo é a própria retenção. Portanto, esses intervalos de memórias são relevantes no que concerne à

aprendizagem de um novo conceito para que se incorpore ao que já existe na forma de reconciliação integrativa, a qual o conhecimento e as informações novas e as existentes na estrutura cognitiva sejam rearranjados, recombinaos e ressignificados para, *a posteriori*, abrir canal para novos intervalos e assimilações.

O processo de assimilação na retenção e no esquecimento está relacionado à força de dissociabilidade dos significados, porém as variáveis cognitivas, as sociais, de motivação da personalidade afetam a aprendizagem significativa e a retenção. (AUSUBEL, 2001).

De acordo com Ausubel (2001), a estrutura cognitiva na retenção dos significados precisos está relacionada à força de dissociabilidade ou disponibilidade quando a estrutura cognitiva for clara, estável e bem organizada. O fortalecimento da dimensão relevante da estrutura cognitiva é o que favorece a nova aprendizagem e a retenção.

A corporalidade na Educação de Jovens e Adultos é compreendida como a educação do corpo, isto é, como forma de linguagem expressiva contendo *a priori* conteúdos biológicos, mas carregado de histórias e signos culturais que confere ao corpo ser uma pessoa humana. Dessa maneira, negamos somente a aprendizagem técnica, pois não contribui para a construção do conhecimento, o qual necessita de um diálogo entre as Ciências Sociais, a Filosofia, as Artes, a Pedagogia e as Ciências Físicas e Biológicas numa perspectiva interdisciplinar e de complementariedade. (SOARES, 2000).

A corporalidade, na abordagem da aprendizagem significativa, caracteriza-se por meio do corpo em movimento, e esse não deve ser o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado (NEIRA; NUNES, 2007), mas o movimento humano como forma de linguagem, com sentido, com significado, com intenção comunicativa de ideias e sentimentos que transmitem significados culturais num contexto sócio-histórico-cultural.

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1978), a linguagem assegura a comunicação humana. Dessa maneira, destacamos abaixo:

No sentido amplo, entretanto, a aquisição da linguagem possibilita também aos seres humanos desenvolverem-se no sentido de aprender através da aprendizagem receptiva e usar na aprendizagem por descoberta um vasto repertório de conceitos e princípios que jamais conseguiriam descobrir por conta própria, em nenhum momento da vida. Esta é a razão por que a capacidade humana de representação simbólica e verbalização possibilita a *formação* criativa (descoberta) de ideias em nível excepcionalmente elevado de abstração, generalização e precisão, e a acumulação e transmissão dessas ideias durante o curso da história e da cultura. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p. 72).

Salientamos a corporalidade e linguagem como formas de aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos. A aprendizagem significativa, para Lev Vygostky (1996), tem um elemento fundamental, que é a cultura. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, um local de negociações, no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Em Vygostky (1996), salientamos o processo de internalização, cujo conceito é importante para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, *é interpessoal e se torna intrapessoal*.

Destacamos o termo função mental para se referir aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Vygostky (1996) descreve que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. A interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento humano.

No que concerne à linguagem, compreende-se como um instrumento complexo que viabiliza a comunicação, a vida em sociedade, pois, sem ela, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Como ser histórico, o corpo humano é o produto de um conjunto de relações sociais, nas quais os seres humanos estabelecem entre si uma relação e atividade significativa graças à mediação da linguagem.

Retomamos o pensamento de Ausubel, Novak e Hanesian no que diz respeito à aquisição da linguagem.

[...] a linguagem desempenha um papel facilitador central na aquisição de conceito. Em primeiro lugar, ao contrário do ponto de vista de Piaget (1964), a linguagem – devido às contribuições fundamentais que tanto o poder representacional dos símbolos quanto os aspectos aprimoradores da verbalização proporcionam ao processo de conceitualização – obviamente determina como também reflete as operações mentais (nível de funcionamento cognitivo) envolvidas na aquisição de conceitos abstratos e de ordem mais elevada. [...] a linguagem ajuda a assegurar uma certa quantidade de uniformidade cultural ao conteúdo genérico, consequentemente, facilitando a comunicação cognitiva interpessoal. (1978, p. 89).

Passamos à contribuição de Jerome Bruner, que defende a visão cultural do desenvolvimento da linguagem e coloca a interação social no centro de sua atenção sobre o processo de aquisição. Esse autor escreve o papel do professor em três principais

perspectivas: o professor como comunicador, o professor como modelo e o professor como figura de identificação.

O autor refere-se à sua teoria como a “psicologia cultural” por ser a ciência do subjetivo e dos processos relacionados à produção humana de significado. Enfatizamos um pressuposto importante, que “[...] é o fato de que a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura”. (BRUNER, 2001, p. 16).

Nesse contexto, o processo educacional está imerso na cultura, nas construções e produções de significados, em cultura local e global. No que concerne ao aspecto cultural local, configuram-se a motivação em aprender, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A corporalidade humana é influenciada pela cultura simbólica. (CORREIA, 2003). No aspecto global, destacamos os aspectos universais da cultura humana e a forma de organização na sociedade.

Desse modo, propõe-se uma psicologia com orientação cultural interessada no significado e na ação, cujo principal instrumento seria a psicologia popular ligado ao mundo real, por considerar as intenções, desejos, crenças, e os contextos em que as crianças/seres humanos nascem (BRUNER, 2001).

Há uma importância em se compreender a interação da mente que se constitui e é constituída pela cultura, da mesma forma que a construção de significado mediando a interação. Bruner (2001) cita que Vygotsky foi um dos poucos pensadores a ver a dimensão constitutiva da cultura.

Um conceito relevante é a intersubjetividade descrita por Bruner (2001) na concepção da teoria do culturalismo. Esse autor ressalta a forma que os seres humanos passam a conhecer as mentes uns dos outros, isto é, por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios.

Por mais que a psicologia cultural abarque o subjetivo em seu campo de ação e se refira frequentemente à “construção da realidade”, ela certamente não descarta a “realidade” em qualquer sentido ontológico. Ela argumenta (com base epistemológica) que a realidade “externa” ou “objetiva” só pode ser conhecida pelas propriedades da mente e pelos sistemas de símbolos nos quais a mente se baseia. (BRUNER, 2001, p. 23).

Outros aspectos de relevância nessa teoria são a valorização das emoções e os sentimentos na psicologia psicocultural, a qual enfoca a importância das representações nos processos de produção de significado e nas construções da realidade. Entretanto, a emoção requer uma interferência cognitiva prévia para ser enfrentada, isto é, da ordem da representação para avançar nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Nada poderá ficar

no nível da emoção, em especial na construção do *self* (EU), sendo essa a parte significativa à educação e na Educação de Jovens e Adultos, devido à exclusão sofrida no processo de escolarização. Nesse sentido, destacamos alguns preceitos mutuamente articulados, que orientam a concepção psicocultural à corporalidade na Educação de Jovens e Adultos no processo de aprendizagem significativa.

Destacamos os preceitos das restrições, do construtivismo e interacionismo, da externalização e da narrativa segundo Bruner (2001). Esses preceitos são significativos na ação didática pautadas na valorização da corporalidade no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, o preceito das restrições diz respeito à produção de significados, que é restringido de duas maneiras: primeiramente, a maneira ligada à natureza do próprio funcionamento mental do ser humano e a segunda maneira ao conceito de filogênese, que são as especializações da espécie em determinadas formas, como as características de saber, pensar, sentir e perceber. *Pensar sobre pensar* deve ser um ingrediente principal em qualquer prática da educação.

No preceito construtivista e intencional, Bruner (2001) salienta a realidade que atribuímos ao mundo que vivemos e habitamos como uma realidade construída. Portanto, a educação deve auxiliar o ser humano aprender a utilizar as ferramentas de produção de significados. Esse autor ressalta que é por meio da interação que as crianças e jovens descobrem do que se trata a cultura e a compreensão do mundo. Nesse sentido, o autor afirma que nós, humanos, ao contrário de qualquer outra espécie, ensinamos o conhecimento que será utilizado.

Como tal, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender cada qual de acordo com suas habilidades. É uma das propostas que sugere a abordagem psicocultural é que a educação na sala de aula seja possibilitada por uma aprendizagem mútua, com o professor planejando/organizando os procedimentos.

No que diz respeito ao preceito da externalização, Bruner (2001) menciona Meyerson com a visão principal de que toda função cultural coletiva é produzir obras. Essas obras para o autor incluem as artes e as ciências de uma cultura, estruturas institucionais, como suas leis e seus mercados, e até mesmo sua história no sentido canônico do passado.

Consideramos as obras de menores agrupamentos, de acordo com Bruner (2001) como importantes na formação da identidade e da continuidade da comunidade escolar. Exemplo: ganhar um campeonato, culminâncias pedagógicas, mostras de trabalhos, entre outros. Todas essas obras, muitas vezes modestas e locais, conferem também uma identidade. As obras

coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades colaborativas, além de promoverem uma sensação de divisão de trabalho que é necessário na produção.

A externalização produz registro de nossos esforços mentais, um registro que fica fora de nós e não na memória. Esse registro materializa-se em pensamentos e intenções em formas acessíveis a esforços de reflexão resgatando a atividade cognitiva implícita, deixando-a mais pública, negociável e solidária.

O preceito da narrativa cria um mundo pessoal. As disciplinas escolares devem criar uma versão do mundo, o qual, psicologicamente, os jovens podem vislumbrar um lugar para si. Enfatizamos com referência à obra de Bruner (2001) a importância de proporcionar ao estudante um entendimento da estrutura gerada por uma disciplina escolar, o valor de um currículo espiral e o papel crucial da descoberta autogerada na aprendizagem de uma disciplina.

Os seres humanos têm duas formas amplas de organizar e administrar seu conhecimento do mundo: uma no que se refere à sua experiência imediata, que são convencionalmente conhecidas como pensamento lógico científico, e outra, o pensamento narrativo. Essas formas de pensamento são inicialmente de ordem biológica, e em seguida, no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, são carregadas das dimensões culturais de uma sociedade. É apenas na forma de narrativa que um estudante/indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura, conforme afirma Bruner (2001).

No preceito do instrumentalismo, Bruner (2001) enfatiza que a educação, independente da forma como foi concebida e da cultura, tem consequências para toda a vida. A educação sempre foi e será política, portanto jamais será neutra, assim está imbricada de consequências sociais e econômicas. Há duas considerações que implicam nesse fato contundente: uma é o *talento* e a outra a *oportunidade*, estando as duas características relacionadas.

Os talentos são multifacetados, pois há várias formas de se utilizar a mente (conjunto de ferramentas), muitas maneiras de saber construir significados, mas também muitas funções em diferentes situações.

Bruner (2001) menciona Gardner para explicitar a estruturas da mente por possuir uma base inata e universal – como a capacidade de lidar com relações quantitativas, ou com sutilezas linguísticas, ou o movimento hábil do corpo na dança, ou com a percepção dos sentimentos dos outros. A construção de currículos abrange diferentes aptidões.

A oportunidade tem muitas características que afetam e arruinam a vida das pessoas de maneiras profunda. Há diferentes culturas que atribuem às oportunidades as habilidades de forma diferente, como destacamos a seguir:

Racismo, prerrogativa relativas à posição de classe e preconceito, todos exacerbados pelas formas de pobreza criadas por eles, têm efeitos consideráveis sobre quanto e como educamos as crianças. De fato, até mesmo os chamados talentos inatos das crianças de origem “socialmente maculada” são alterados antes que cheguem à escola – nos guetos, nos bairros pobres e nos outros ambientes de pobreza, desespero e oposição que parecem suprimir e desviar os poderes mentais das crianças que “crescem” neles. De fato, foi principalmente para neutralizar esses efeitos precoces e perniciosos da pobreza (e, obviamente, do racismo) que o projeto Head Stuart foi criado. As próprias escolas, considerando que são situadas localmente, também tendem a dar continuidade e perpetuar as subculturas da pobreza ou oposição que, antes de mais nada, iniciaram, eliminaram ou desviaram os talentos da mente “naturais” das crianças. (BRUNER, 2001, p. 34).

Para tanto, haverá sempre reflexos de valores culturais não articulados com os projetos explícitos nos currículos das escolas e no interior da sala de aula. Esses valores estão vinculados à condição social, de gênero e de prerrogativas de poder social.

Os preceitos da identidade e da autoestima implicam praticamente com os anteriores. A formação do *self*, fato mais universal sobre a experiência humana que é fundamental na educação na formação da pessoa humana. “O Self como experiência de agência e o que nós conhecemos a partir da nossa própria experiência interna, e através do reconhecemo-nos outros como Selves.” (BRUNER, 2001, p. 41).

O sucesso e o fracasso são os principais conteúdos do desenvolvimento do *selfhood*. A evolução do *selfhood*, no que diz respeito à influência da cultura, relaciona-se à individualidade da pessoa, isto é, o conceito de si mesmo como do outro.

Na *selfhood* humana, há uma construção de um sistema conceitual, um registro relacionado ao passado, ao presente e que extrapola para o futuro, com histórias e possibilidades.

As escolas e a aprendizagem escolar estão entre os primeiros lugares e atividades, no sentido ideal de propiciar um ambiente que acarrete menos consequências que ameacem a autoestima, além de sempre incentivar aos estudantes a tentar as coisas. (BRUNER, 2001).

Do mesmo modo, há um *self* possível que regula a aspiração, a confiança, o otimismo e os seus opostos. Embora esses sistemas do *self* construído sejam internos, privados e repletos de afeto, o *self* também se estende em direção às coisas, atividades.

A segunda evidência do *selfhood* é a avaliação a forma como a autoestima é sentida, isto é, “[...] como o self se assume em avaliar a eficácia naquilo que almejamos e ao que somos solicitados a fazer”. (BRUNER, 2001, p. 41).

O ensinar é ter noção sobre a natureza da mente de quem aprende. A inovação do ensino necessariamente envolverá mudanças nas teorias da psicologia e pedagogia popular. Explicar o que os seres humanos fazem não é suficiente para a aprendizagem; o novo propósito é determinar o que eles pensam e o que estão fazendo e quais são os motivos. Torna-se relevante que os professores pensem explicitamente sobre os pressupostos da psicologia cultural, isto é, pensar sobre as mentes dos que estão aprendendo, sobre as práticas pedagógicas e oferecer algumas reflexões sobre o processo de tomada de consciência no contexto.

2.3 ÉTICA E CORPORALIDADE

Há uma variedade de relações e ações que a pessoa humana mantém com o mundo exterior. Desse modo, há transformações na dimensão material e exterior, as quais permitem que as pessoas possam experimentar, conhecer e contemplar esteticamente uma gama de repertório histórico-social.

Como tal, cabe o questionamento: o que é então estética? Apresentamos uma breve conceituação de estética, de acordo com o filósofo Theodor Lipps (1923), o qual esteve ligado as ideias de Sigmund Freud nas concepções de arte e estética. Nesse contexto, Lipps (1923) ressaltou que a estética implica a dialética entre o belo e o não belo. Salientou a ciência dos valores estéticos interligados a um valor de prazer, de satisfação que deixa a pessoa feliz. Tudo que se produz tem prazer e a pessoa é um ser que sente. Veremos esse item a seguir, não só a conceituação como os aspectos concernentes à corporalidade.

As transformações do meio sociocultural trouxeram para as pessoas um comportamento com qualidades “prático-utilitário e teórico – cognoscitiva” (VAZQUEZ, 2017, p. 87), devido às exigências dessas transformações, por meio da própria prática.

No que diz respeito às exigências diante das transformações, quando existem problemas de ordem prática, que não são problemas teóricos morais, mas que se relacionam entre si e de maneira particular, entramos no campo da ética, da moral e das relações mútuas (VAZQUEZ, 2017). Nesse sentido, é possível entender a ética como tema fundamental na EJA.

Os conceitos de ética e moral são, muitas vezes, confundidos (GUIMARÃES, 2012), o que torna relevante distingui-los. É importante destacar que, na filosofia grega, surge o termo do *ethos*, que se apresentava em seu significado como a base essencial de vida na polis. Ethos gerou a palavra ética em português. O que é o *ethos*? O que é a ética? O *ethos* corresponde ao caráter ou maneira de ser, ou seja, um modo de vida conquistado pela pessoa humana (VAZQUEZ, 2017). Entretanto, notamos na atualidade que o conceito original não se mantém, tendo, muitas vezes, se confundido com moral.

Para Sucupira-Lins (2007), o *ethos* é considerado como elemento constitutivo básico de uma cultura, o conjunto de valores que dão fundamento à vida das pessoas. Esse fundamento refere-se ao bem comum. A autora traz o filósofo Aristóteles (séc. IV a. C, 2009) na obra *Ética a Nicômaco*, em que esse salienta a virtude moral ou ética como justa e moderada e que precisa ser alcançada por meio do *habitus*. Para se alcançar a ética, necessita-se da prática contínua das virtudes (SUCUPIRA-LINS, 2007), enquanto vida ética a ser formada ou construída. O *habitus* em relação à virtude é uma prática (GUIMARÃES, 2012), que se identifica com a teoria filosófica. Diferentemente do conceito de hábito das teorias psicológicas comportamentais.

No dicionário de Filosofia, elaborado por Japiassú e Marcondes (1996), moral está relacionada à construção de prescrições destinadas a assegurar uma vida comum justa e harmoniosa. Analisamos ainda a ideia de moral de acordo com Rios (2001), que a identifica como um conjunto de normas e regras para um determinado objetivo numa comunidade social. É o conjunto de normas e regras que funda o comportamento moral da pessoa relacionado às necessidades culturais e sociais.

Já no dicionário de Filosofia elaborado por Nicola Abbagnano (2007), há um estudo da ética nas várias correntes históricas, desde a Antiguidade à contemporaneidade. Ética, em geral, é a ciência da conduta (ABBAGNOMO, 2007). Esse autor apresenta as vertentes das teorias platônica e aristotélica sobre o conceito da ética, as quais conduziram e mesclaram esse conceito na antiguidade e modernidade. Há uma importância na conceituação de ética na filosofia contemporânea, a qual se vincula a noção de valor. Ressaltamos, que o “Valor são qualidades imediatas sobre as quais, portanto nada há a dizer, só em virtude de um procedimento crítico e reflexivo é que podem ser preferidos ou pretendidos”. (ABBAGNANO, 2007, p. 387).

Essa definição se aproxima da definição de virtudes aristotélicas, de acordo com MacIntyre (2001), pois ação reflexiva leva a uma moderação racional para agir. O autor define moral como “[...] objeto da Ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas,

conjunto de Moral”. (ABBAGNOMO, 2007, p. 682). A conceituação de moral, nesse sentido é prescritiva como em todos os autores, notadamente Hare (1992), enfatiza esse aspecto em sua teoria moral.

A ética é uma reflexão, enquanto a moral estabelece as normas, princípios e regras de uma determinada comunidade. Há um caráter filosófico na ética, por isso deve-se buscar a racionalidade e objetividade para proporcionar conhecimentos sistemáticos e metódicos nessa área. Dessa maneira, podemos dizer, com Vazquez (2017, p. 23), que “[...] a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Essa definição contribui para o reconhecimento da ética como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar. Entretanto, há autores que situam a ética em um plano de reflexão filosófica tendo como exemplo clássico o filósofo Aristóteles (século IV. a. C).

Para Bauman (2011), a ética é um produto social, e, com essa ideia, o filósofo faz uma analogia entre ética e a sociologia, lembrando que a sociologia é o estudo da sociedade, enquanto moral é “[...] uma investigação sobre as formas pelas quais as normas éticas são construídas e tornadas efetivas, as formas pelas quais as escolhas são feitas pelas e para os seres humanos”. (BAUMAN, 2011, p. 55). É em perspectiva semelhante que se pode analisar o pensamento de Arendt (2007), a qual também é referenciada por Bauman (1998; 2011; 2014).

Na perspectiva do filósofo Ricoeur (2014, p. 227), a ética se coloca com categoria superior e de excelência ao destacar que há “a primazia da ética sobre a moral”. Essa primazia relaciona-se ao fato de que da ética nasce a moral. Esse filósofo ressalta que a ética vem do grego e a moral vem do latim, no entanto os dois conceitos remetem à ideia intuitiva de *costumes*, mas, em análise, referem-se à perspectiva ética aristotélica. De acordo com Ricoeur (2014), a vida ética tem o sentido das expressões *vida boa* e *viver bem*, que preconizam uma reflexão da palavra vida, tal como se sabe e já dizia Aristóteles no século IV a.C.

A vida, segundo Aristóteles (séc. IV. a.C, 2009), não se limita ao biológico, mas é algo que vai além, é prazer, ativa, política e contemplativa. É evidente que trazer a palavra vida pela filosofia aristotélica tem como objetivo reconhecer aspectos da tradição e o reconhecimento do sentido e significado na história da humanidade. No que concerne ao prazer relativo à teoria aristotélica, esses devem ser guiados por ações com princípio racional ao invés de serem conduzidos por paixões, pois essas produzem atitudes passionais, em que o sujeito perde o autocontrole. Dessa forma, a pessoa não consegue alcançar as metas traçadas e

as ações se tornam inúteis, afastando-se de viver o bem e do bem comum Aristóteles (séc. IV a.C., 2009).

Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (século IV. a.C.) faz uma divisão dos bens em três classes, as quais influenciam o modo de formulação teórica, concepções de vida e o modo de enxergar o ser humano sobre as coisas boas. A primeira classe diz respeito aos bens externos, a segunda aos bens da alma e a terceiro aos bens do corpo. Nota-se que o corpo é um dos termos fundamentais desta tese.

Nos bens da alma, considerada a mais elevada das classes, o filósofo afirmou como finalidade maior a felicidade. Salientamos a felicidade como atividade da alma em consonância com a virtude, no que tange aos estudos da psicologia, conforme Aristóteles (Séc. IV. a. C) destacou no Livro I, de *Ética a Nicômaco*.

A virtude que temos que considerar é claramente a virtude humana, visto que o bem e a felicidade que nos dispomos a buscar foram o bem humano e a felicidade humana. Mas a felicidade humana significa, a nosso ver, excelência da alma, não excelência do corpo; em coerência com isso definimos, a propósito, a felicidade como uma atividade da alma. (ARISTÓTELES, 1102^a13, 2009).

Há também uma divisão, no que diz respeito à virtude como dimensão da alma. Nessa divisão, Aristóteles (século IV. a.C.) explicou a alma como bipartida, contendo uma área irracional e a outra dotada de razão. A área irracional diz respeito à natureza vegetativa, aquela que produz nutrição e crescimento, o que hoje podemos nomear de sistema nervoso vegetativo no ser humano. Entretanto, essas duas áreas da alma não se dividem concretamente, porque entre áreas não há uma fronteira, pois são realidades inseparáveis na perspectiva aristotélica.

Se essas duas partes são realmente distintas no sentido que o são as partes do corpo ou de qualquer outro conjunto divisível, ou se embora distinguíveis no pensamento como duas, são na realidade inseparáveis, como convexo e côncavo de uma curva. (ARISTÓTELES, 1102^a30, 2009).

Notamos que, nessas duas citações, Aristóteles (Séc. IV. a.C.) traça uma contradição e uma relação entre o binário alma/corpo, segundo seu mestre Platão. Todavia, essas são trazidas como realidades inseparáveis, enquanto a felicidade é considerada excelência da alma em consonância com a virtude humana. Ambas são vivências e, como tal, são representadas pela corporalidade, que é a pessoa humana, numa temporalidade e espaço.

Segundo Oliveira (2013), a teoria aristotélica propôs uma nova diferenciação da razão em relação ao Livro V da *República* de Platão, a qual chamou de a razão verdadeira aquela que se dirige à contemplação do que se designou de a “*episteme*” (OLIVEIRA, 2013, p. 34). Sendo o conhecimento de forma total, a ideia de *episteme* é entendida sob três formas. Essa passagem, na visão da teoria aristotélica, marcou a distinção de três conhecimentos da razão que se relacionam e se caracterizam como: “*teorético, prático e poético*” (OLIVEIRA, 2013, p. 34). Discorremos sobre essas diferenciações do conhecimento, de acordo com a influência das abordagens teóricas da modernidade e da chamada pós-modernidade (BAUMAN, 1998), no que concerne à relação entre a ética e a corporalidade.

O conhecimento *teorético* é compreendido como a principal finalidade que orienta os demais conhecimentos e como característica fundamental do puro conhecer, ou seja, o domínio do contemplar, a busca do conhecimento em si mesmo.

O conhecimento *poiético*, proveniente do termo *poiesis*, refere-se à produção, em que o ato de produzir ou o operar técnico está relacionado ao movimento. Como tal, “[...] a disposição *poiética* ou técnica situa o operar humano no domínio do objeto”. (OLIVEIRA, 2013, p. 35). Dessa maneira, o conhecimento *poiético* ou técnico em seu sentido original está em quem produz, na pessoa e não no objeto que foi produzido, o qual só pode ser contemplado na exterioridade.

O conhecimento *prático* ou a *práxis*, o qual está implícito na ação, realiza-se em si mesmo, pois, na teoria aristotélica, a *práxis* está nos aspectos da necessidade da natureza, em que se aproxima da *poiético*. É uma necessidade do inteligível semelhante à virtude intelectual da sabedoria prática (OLIVEIRA, 2013). Dessa maneira, a *práxis* ou o domínio prático tem por excelência o sentido de complementariedade da razão e é a ação, que poderá produzir o bem.

No momento, consideramos pertinente conceituar o termo virtude intelectual e moral segundo Aristóteles (séc. IV a.C.). Tal como define Aristóteles no Livro II da *Ética a Nicômaco* (1103 b1):

Sendo a virtude, como vimos, de dois tipos, nomeadamente, intelectual e moral, a intelectual é majoritariamente tanto produzida quanto ampliada pela instrução, exigindo, conseqüentemente, experiência de tempo, ao passo que a virtude moral e ética é produto do hábito, sendo seu nome derivado com uma ligeira variação da forma, dessa palavra. E, portanto, fica evidente que nenhuma das virtudes morais é em nós engendrada pela natureza, uma vez que nenhuma propriedade natural é passível de ser alterada pelo hábito. (ARISTOTELES, 1094a1, 2009, p. 67).

A virtude intelectual é ampliada pelo processo de ensino e aprendizagem é uma atividade que necessita do entendimento. A virtude moral é adquirida pelo exercício como resultado do hábito (LORENZETTI, 2003; SUCUPIRA-LINS, 2009).

Retomamos a questão filosófica da divisão, no que concerne à contradição entre corpo e alma. A alma se divide em duas partes e essas, ao mesmo tempo, são indivisíveis, sendo que uma delas é considerada como a área racional. A natureza vegetativa também é parte integrante do sistema humano, de modo que as duas partes são a própria pessoa. No entanto, se nos fixarmos nessa divisão, toremos a pessoa inflexível. Nessa concepção dualista, a alma e o corpo da pessoa interagem, ou seja, a mente como atributo essencial e o corpo como sua extensão, porém não formam uma unidade.

Na ideia cartesiana, também do dualismo ou da fragmentação das dimensões humanas, o raciocínio se fundamenta no princípio de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produz e retém dentro de si mesma (ARENDRT, 2007). Com isso, existe uma analogia com virtude intelectual como aquilo que pensamos e a virtude moral sendo aquilo que exercitamos, ou seja, a práxis, por conseguinte, a extensão.

De acordo com Arendt (2007), nos modos de vida aristotélica o prazer é de ordem secundária, pois o ideal de vida é de ordem da contemplação, a qual é a dimensão humana de diferentes pensamentos e do raciocínio, que orientou o pensamento metafísico e político da tradição ocidental.

Distinguirmos o significado de prazer desde a conceituação da filosofia tradicional, pois esse guia a natureza das pessoas jovens e é tido como forma de felicidade na modernidade líquida (BAUMAN, 1998), gerando perdas ou transformações de valores orientados pelo *emotivismo* (MACINTYRE, 2001) e a ética indolor (LIPOVETSKY, 1992). O conceito de emotivismo foi explicitado na dissertação de mestrado de Guimarães (2012).

A tradição ocidental influenciou bastante a forma de se pensar até os dias atuais e ficou conhecido como pensamento metafísico. Evidentemente, hoje não se pode falar em apenas uma metafísica, tendo havido modificações no decorrer da história e ramificações variadas. No que tange ao tempo histórico, o pensamento metafísico se estruturou a partir da racionalidade matemática, que conferiu uma nova excelência e uma lógica da razão denominada enigma da modernidade, o qual concedeu à racionalidade técnico-científica. Há uma característica fundamental na racionalidade técnica-científica, a objetividade (OLIVEIRA, 2013), integrada à categoria do utilizável. Esse é um dos sentidos derivados que encontramos para a corporalidade.

De acordo com Arendt, o pai da Filosofia moderna foi Descartes, que desenvolveu uma nova maneira de pensar e se tornou, “[...] dessa forma, o primeiro pensador integralmente treinado nesta *escola da suspeita*, que, segundo Nietzsche, constitui a Filosofia moderna” (2009, p. 86, grifo da autora). A suspeita a que se refere a autora está ligada aos sentidos que a pessoa possui. A suspeita se tornou o orgulho filosófico e científico por muito tempo, e essa suspeita parece permanecer até os dias atuais.

Isso nos instiga ao seguinte questionamento, concernente à ética e à corporalidade: qual o valor existencial e histórico da pessoa, remetido pela abordagem ética ou à expressão *vida boa*? A questão da perspectiva ética relacionada a *vida boa* é uma busca constante da humanidade. Entretanto, Bauman (1998, p. 26) afirma que “[...] a modernidade viveu num estado de permanente guerra à tradição”, isto é, negando a construção da pessoa humana empenhada em elaborar o valor existencial e histórico, tanto no sentido individual como no sentido do bem comum. É importante perguntar: a guerra está interligada ao processo civilizatório da pessoa humana? O próprio filósofo mostra formas atuais e também históricas da infelicidade humana interligadas a essa longa busca da pessoa em ser e estar no mundo:

A guerra declarada ao desconforto humano em todas as suas variedades é travada em três frentes. Enquanto muitas batalhas vitoriosas têm-se dado nas duas frentes, e um número crescente de forças inimigas esteja sendo desarmado e posto fora de ação, na terceira linha de batalha o destino da guerra continua indefinido, e não parece que as hostilidades irão chegar ao fim. Para libertar os seres humanos de seus medos, a sociedade deve impor restrições a seus membros, enquanto, para continuar em busca da felicidade, homens e mulheres precisam rebelar-se contra as restrições. A terceira das três fontes do sofrimento humano não pode ser eliminada por decreto. A interface entre a busca da felicidade individual e as inelutáveis condições da vida em comum será sempre um local de conflito. Os impulsos instintivos dos seres humanos tendem a se chocar com as demandas de uma civilização inclinada a enfrentar e vencer as causas do sofrimento humano. (BAUMAN, 2014, p. 120).

Nesse caso, destacamos as ideias da filósofa Hannah Arendt (2009) e do filósofo Alasdair MacIntyre (2001) quanto ao conceito de tradição, considerando certa identificação com a citação acima do Zygmunt Bauman (2014). Arendt (2009) salienta que esse conceito algumas vezes parece essencialmente romântico, mas o que o Romantismo faz é situar a discussão da tradição e sua glorificação do passado, servindo para “[...] transformar nosso mundo e as circunstâncias em geral, a tal ponto que uma confiança inquestionada na tradição não fosse possível” (ARENDR, 2009, p. 53). Existe a possibilidade de questionamento da

tradição, porém não podemos perder as referências intrínsecas necessárias em cada cultura e no processo de civilização da humanidade.

MacIntyre (2001) e Arendt (2009) explicam a tradição como uma categoria de análise importante para esse desenvolvimento civilizatório da humanidade. De acordo com Guimarães (2012), o conceito de tradição, com base nas teorias desses filósofos, apresenta uma ruptura, mas também uma continuidade, de forma que o passado seja reformulado, reconhecendo-se o presente e elaborando-se perspectivas futuras como parte de uma história num movimento dialético.

Até aqui, os citados autores correlacionam ética a uma sabedoria filosófica, que está mais interessada em detectar os princípios de vida e em realizar uma reflexão para elaboração da história de uma pessoa. Retomamos a palavra vida, na perspectiva ética aristotélica, pois designa uma prática voltada à pessoa como unidade em oposição às práticas fragmentadas (RICOEUR, 2014). Trata-se de pensar a aprendizagem ética da pessoa humana no contexto filosófico humanista, visando uma vida plena sem omitir as condições de incertezas inerentes.

O filósofo contemporâneo Paul Ricoeur (2006; 2014) analisa essa questão, no que tange ao afastamento das filosofias do *cogito* cartesiano. Esse afastamento foi influenciado por uma variedade de autores, da Antiguidade à contemporaneidade. A obra desse filósofo, propôs uma reflexão do *si próprio*, que concerne à hermenêutica do sujeito.

No pensamento de Strawson (1989), a pessoa é considerada seu corpo e também um corpo próprio no meio de tantos outros corpos (NASCIMENTO, 2009). Nessa perspectiva, a dimensão da razão se define como a ipse da pessoa, logo “eu penso, eu sou” (RICOEUR, 2014, p. XII). Essa expressão ratifica a pessoa sendo o seu corpo, quebrando a barreira dicotômica da distinção entre o corpo e mente e corpo, e alma. Como se pode observar, há uma articulação entre outros autores, no que diz respeito ao pensamento sobre a relação corpo e ética.

Nesse contexto da ética, justamente na hermenêutica do sujeito, a pessoa em seu corpo surge como particular básico (RICOEUR, 2014), e esse é um ponto fundamental nesta tese na relação entre corporalidade e ética na formação da pessoa, principalmente por meio da questão elaborada pelo referido filósofo: “Como passar do indivíduo qualquer ao indivíduo que é cada um de nós?” (RICOEUR, 2014, p. 6). Essa indagação perpassa pela ideia do particular básico, que é o corpo físico na formação da noção de pessoa.

Os corpos são os primeiros particulares básicos com critérios de localização num esquema de espaço-tempo, que é único. Dessa maneira, o corpo é a prioridade relevante para a noção de pessoa, a qual se faz por meio dos predicados que lhe atribuímos

(NASCIMENTO, 2009). Essas são corpos ou possuem corpos (RICOEUR, 2014). Nesse sentido, o Ser corpo e o possuir corpo definem a pessoa:

A pessoa é postulada como um sujeito de experiências e podemos distingui-la de outras, porque podemos distinguir seu corpo por sua localização no sistema espaço-temporal e por suas características físicas. Por outro lado, ao distinguir um indivíduo o tomamos, não apenas como corpo material, mas como um sujeito de experiências. Contudo, poder-se-ia argumentar que o observado primariamente são os corpos e os seus movimentos e que a adscrição de estados de consciência é decorrente da observação desta conduta. (NASCIMENTO, 2009, p. 9).

A citação articula as ideias de Mounier (2004), um filósofo do personalismo existencial, que considera a pessoa como um ser livre e imprevisível. Nesse personalismo, é afirmado que “a pessoa não é um objeto” (MOUNIER, 2004, p. 15). Os objetos são definidos de forma exterior ao homem (sentido universal), pois os encontramos ao alcance de nós ou de nossa visão. Dessa maneira, cada corpo não pode ser tratado como objeto. O corpo de cada pessoa tem um significado único, do qual não podemos participar. Há um sentimento próprio, e apenas podemos observar de fora (MOUNIER, 2004) as variedades de disposições, manifestações, formas e outras atitudes. Salientamos que, no caso de uma situação pessoal, o corpo que pensa, sente e deseja é a própria pessoa:

O meu corpo não é um objeto entre muitos outros, não é sequer o meu objeto mais próximo: como, sendo assim, se poderia unir à minha experiência de sujeito? Efetivamente, as duas experiências não são separáveis: existir subjetivamente, existir corporalmente são uma única e mesma experiência. Não posso pensar sem ser, nem ser sem o meu corpo: através dele, exponho-me a mim próprio, ao mundo, aos outros, através dele escapo à solidão dum pensamento do meu pensamento. (MOUNIER, 2004, p. 47).

O corpo é o limite físico na existência da pessoa humana, e é por meio desse que encontramos registros de experiências e histórias inseridas no contexto sociocultural. Nas ideias de Ricoeur (2006; 2014) e Mounier (2004), há convergências importantes, no que se refere à na formação da corporalidade ética. Conforme já citamos, o corpo é a primeira instância (RICOEUR, 2014) como particular básico, não só como pertencendo ao esquema espaço temporal, mas porque está no elo entre o corpo próprio e o mundo objetivo dos corpos.

A pessoa busca uma “autodesignação ligada à enunciação” (RICOEUR, 2014, p. 14), a qual será a referência fundamental com atribuição à identidade. Essa prioridade dos corpos é de suma importância para a noção de reconhecimento da pessoa (RICOEUR, 2006) como sujeito lógico. Com isso, esse sujeito tem um único referencial com dois predicativos, um

físico e outro psíquico. É importante comentar que esses dois predicativos são interdependentes quanto à referência identificadora, pela razão de as pessoas possuírem ou serem corpo, o que é um predicativo físico das pessoas. Todavia, esse predicativo é simultaneamente fenômenos mentais, os quais são intitulados de predicativo psíquico, em que se distinguem da ligação física e psíquica dos demais corpos físicos. Nascimento (2009) considera alguns ganhos quanto à compreensão ao colocar os corpos como particular básico em distinção dos demais corpos físicos, pois, nesse movimento, a pessoa se constrói:

A pessoa é postulada como um sujeito de experiência e podemos distingui-la de outras porque podemos distinguir seu corpo por sua localização no sistema espaço-temporal e por suas características físicas. Por outro lado, ao distinguir um indivíduo o tomamos, não apenas como corpo material, mas como um sujeito de experiências. Contudo, poder-se-ia argumentar que o observado primariamente são os corpos e os seus movimentos e que a adscrição de estados de consciência é decorrente da observação desta conduta. (NASCIMENTO, 2009, p. 9).

Os corpos são a forma eminente identificável e reidentificável, em que sentir parece realmente caracterizar uma experiência na primeira pessoa de uma autodesignação, que é determinada por meio dos predicados que outras pessoas atribuíram e que são reconhecidos. Esses predicativos de referência identificadora (RICOEUR, 2014) são atribuição de grande força na formação subjetividade da pessoa humana. A corporalidade, que é o corpo se expressa como referência designadora e ao mesmo tempo como enunciação, que possibilita uma análise reflexiva da expressão *eu-tu*.

A referência designadora (RICOEUR, 2014) diz respeito a *si* mesmo, nomeada *idem* ou *ipse*. Na expressão eu-tu, existe uma alternância, que ora é o *si*, ora o *outrem*, mas cada pessoa está ancorada no mundo pelo fenômeno de nomeação (NASCIMENTO, 2009). A nomeação tem uma importante função em relação ao ato de ser e estar no mundo, pois o ato de nascimento de uma pessoa se interliga a três indicações:

- a) atribuição do nome próprio de acordo com as regras de parentesco (regras de filiação);
- b) registro da data de nascimento;
- c) registro do local de nascimento com localização no espaço público. (RICOEUR, 2006; 2014).

Todos esses registros asseguram a noção do corpo próprio e do corpo do outro, que diz respeito ao do Ser ou da coisa em questão, o que poderíamos traduzir como o *eu mesmo* ou *do outro* em questão.

É pertinente ressaltar que a nomeação inscreve no mundo um *eu*, que, ao se narrar a *si* mesmo, se dirige a uma única pessoa, inscrita no mundo. Essa permanência da pessoa, a qual tem um nome próprio, é a identidade marcada, numa história narrada significando a *mesmidade* e a *ipseidade* do *eu* (NASCIMENTO, 2009). A corporalidade vai se apropriando das dimensões humanas éticas, com referenciais morais na construção da identidade pessoal, por meio da vida vivida, da história narrada (RICOEUR, 2006), e a vida é uma existência vivida (MACINTYRE, 2001) no interior de uma história. Essas ideias têm como principal sentido a busca da pergunta: *quem sou eu?*

Há dois conceitos importantes com relação ao significado da identidade pessoal, o idêntico e o mesmo. No idêntico, há a *ipse* ou *idem*, e esse sentido *ipse* ou ipseidade contém modalidades próprias da identidade expressa na primeira pessoa do singular “eu penso, eu sou” (RICOEUR, 2014, p. 6). Na dialética complementar da identidade, a dialética entre o *si* e o *outro*, que não o *si*, é pensar a pessoa como uma das coisas que diferenciamos por referência identificadora. Nesse contexto filosófico, a referência identificadora da pessoa é especificada pelo que lhe é atribuído, tanto nos predicados físicos como psíquicos.

A enunciação refere-se à aquisição e uso da linguagem. Com a linguagem, o corpo cresce na dimensão da pessoa, não mais como particular básico, mas como condição de explicação para se tornar compreensível aos termos *si mesmo* e *o outrem*. Nesse caso, entram em ação as *minhas experiências* e as *tuas experiências*, e ambas se correlacionam à experiência de alguém no mundo. De acordo com Mounier (2004, p. 59), salientamos que: “Não se existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros”. Com isso, é pela experiência (DEWEY, 2010) que as pessoas se tornam presenças voltadas para o mundo e para outras pessoas se colocando em condições sociais e culturais.

A identidade narrativa tem uma contribuição para a constituição de *si*, segundo Ricoeur (2014). Como já nos referimos quanto à dialética, seguimos nessa perspectiva lembrando que há uma dialética entre os termos *mesmidade* e *ipseidade*. A *mesmidade* é um conceito de relação e as relações da relação (RICOEUR, 2014). A *mesmidade* está ligada primeiro à relação de identidade numérica, continuidade ininterrupta e à permanência do tempo. Nascimento (2009, p. 29) considera que “Ricoeur não deixa muito evidente de que ordem são as relações da *mesmidade*”, o que leva a uma dificuldade de compreensão na *mesmidade* à identidade numérica e fortalece o que o indivíduo é nele mesmo. Nesse contexto, a pessoa não deixa de ser ela mesma, mas a pessoa se transforma nas relações.

A noção de identidade, no que tange à continuidade, faz menção à seriação ordenada de pequenas mudanças, do nascimento à morte, como um “*princípio de permanência do tempo*” (RICOEUR, 2014, p. 117). A permanência do tempo se torna, assim, o sentido transcendental da identidade numérica, o que traz um problema da identidade pessoal numa busca de uma invariável relacional, para conferir à permanência no tempo uma significação com características fortes, que leva uma resposta à questão: “quem sou eu?” (RICOEUR, 2014, p. 118).

No entanto, essa questão permanece difícil de ser respondida, principalmente no momento de decisão que é a juventude, pois, para falar de si, do corpo-próprio, para falar de nós mesmos dispomos de duas categorias de permanência do tempo: “caráter e palavra cumprida”. (RICOEUR, 2014, p. 118). O caráter para esse autor está ligado às *identificações adquiridas*, e a palavra cumprida é o caminho à vida ética. Para essas duas categorias, a educação escolar se torna primordial, à medida que também é responsável pela *constituição de si*. É relevante evidenciar que a permanência do tempo da *ipseidade* (RICOEUR, 2006; 2014) está relacionada à pergunta da expressão *quem?* Como resposta, há outra pergunta, *quem sou eu?* Da mesma forma, podemos perguntar a expressão *quem é o si?* Conforme Nascimento (2009), na perspectiva de Ricouer, o *si* é um corpo, mas também é *meu corpo*, ou seja, *eu sou esse corpo* ou *outro*, que é diferente de mim, mas que também é um *si*.

Na *constituição de si*, destacamos Arendt (2007), quando menciona o agir na constituição da pessoa, pois há revelação do discurso do agente na ação, visto que nessa ação nos aproximamos do agente que age. Agir significa o nascimento de alguém, que é a efetivação da condição humana. Entretanto, é no discurso que há a distinção e a efetivação da condição humana na pluralidade do viver e conviver como pessoa distinta e singular entre os iguais. Nesse sentido, é pela palavra e pelo ato que nos inserimos na vida humana. Com isso, salientamos as perguntas: *quem és?* (ARENDDT, 2007) e *quem sou eu?* (RICOEUR, 2014), as quais revelam a pessoa na sua *mesmidade* e *ipseidade*, em que, na resposta ou declaração de *quem és*, esse alguém, essa pessoa ou corporalidade, será expresso tanto em palavras quanto em atos.

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de *quem*, em contraposição a *o que* alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz. Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é. (ARENDDT, 2007, p. 193).

O ato é observado pela manifestação corporal, porém a pessoa humana, ainda que seja um corpo, inicia-se por meio de palavras. Sem o acompanhamento verbal, não seria possível identificar o autor, no que concerne ao que já construiu no passado, ao que age no presente e ao que pretende realizar no futuro (ARENDDT, 2007). Esses aspectos temporais são apresentados na perspectiva da identidade narrativa, a qual compõe a corporalidade e a aprendizagem ética.

É importante destacar que o *quem* precisa ser nomeado, ter uma designação, pois sem essa a ação perde o sentido e o significado. Uma corporalidade identificável favorece atos de dignidade humana para a afirmação de si.

A afirmação do *eu* implica num conjunto de normas morais conscientes e, como normas, tem uma característica de ser social que está para além do significado pessoal, pois o *eu* não se separa da origem das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos (BUTLER, 2015). Isso quer dizer que a história do *eu* é sempre a história de uma relação ou conjunto de relações. Não são corpos opacidades, segundo Mounier (2004), mas de relação interpessoal positiva, de provocação recíproca e de mútua fecundação. De acordo com Butler, no que diz respeito à afirmação do *eu* e às normas morais, observa-se:

Quando o *eu* busca fazer um relato de *si mesmo*, pode começar consigo, mas descobrirá que esse *si mesmo* já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o *eu* busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social. (BUTLER, 2015, p. 18).

A história da pessoa humana, no que diz respeito à afirmação do *eu*, estabelece-se pelas relações humanas e com a apropriação de uma história, de uma narrativa, em que o outro se constitui uma reivindicação ética para um relato de si mesmo (BUTLER, 2015). Também para MacIntyre (2001), a elaboração da história da pessoa humana é *unidade narrativa de uma vida*. De acordo com esse filósofo, o ato em si tem um caráter fundamentalmente histórico, pois vivenciamos narrativas e a forma da narrativa propicia a compreensão da ação de outras pessoas. Com isso, as histórias só poderão ser contadas quando realmente vividas. Notamos que “[...] a unidade de uma vida humana é a unidade de uma busca narrativa” (MACINTYRE, 2001, p. 367), ideia essa pertinente para entendimento do valor da pessoa humana.

O referido filósofo não trata a narrativa como a extensão de uma história à outra, mas como uma busca, que leva à ampliação e transformação da pessoa humana como criadora de

sua narrativa. É relevante ressaltar que, a história de *si mesma*, parte de um determinado lugar, tentando construir sequências e ligações causais, e vindo de uma estrutura narrativa para a formação da identidade pessoal. Essa estrutura narrativa constituiu-se com as dimensões da linguagem e da historicidade (MACINTYRE, 2001; RICOEUR, 2014; BUTLER, 2015) elaborando a própria pessoa.

Conforme Butler (2015, p. 92) afirma, não se pode fazer um relato de si mesmo, do *eu* o tempo inteiro, pois o meio pelo qual “[...] se produz a constituição do sujeito não é igual à forma narrativa que a reconstrução dessa constituição tenta fornecer”. Nesse aspecto, a autora retrata a virtude da humildade. Ser humilde é reconhecer a incapacidade que há de se narrar a si próprio o tempo inteiro, como ato exclusivo. Há um esforço da pessoa para se resumir em um relato de experiência conjunta.

Quanto ao relato, esse tem registro na linguagem corporal, a qual retrata a pessoa. Antes de se adquirir um *eu*, uma pessoa já foi alimentada, tocada, modificada, movida dentro de uma variedade de ações de modo a ser desenvolver. Nesse contexto, o corpo, desde a infância, recebe todas essas ações que funcionaram como *sinais táteis* que deixam registros na formação da pessoa e provocam o seu aperfeiçoamento.

Esses sinais deixam traços, os quais formaram o *eu*, que, de uma maneira ou de outra, contarão a história de si mesmo. Todavia, a história de si mesmo já é agir, ou seja, contar uma forma de ação que se destina ao outro ou às outras pessoas. Não se trata apenas da transmissão, mas mostram que estão além do próprio relato, pois assim se considera uma relação ética de cunho social, em que se constroem as normas que dão condição de existência (BUTLER, 2015). Na condição humana e de existência, a forma de narrativa não é eticamente neutra, o que Ricoeur (2014) chama de primeiro *laboratório do juízo moral* (p. 145), em que será possível na constituição da ação e do *si* de maneira recíproca.

Não há o *eu* sem o *outro*, em qualquer sentido e na afirmação da corporalidade, enquanto pessoa em construção de uma identidade com a finalidade de obter o reconhecimento das suas ações na história de si mesmo. A pessoa é sempre um sujeito inacabado que precisa do outro para ajudar a descobrir as fontes de si mesmo, *idem* e *ipsi* (RICOEUR, 2014), por meio das pessoas que se relacionam. Muitos autores têm trabalhado essa ideia como Maritain (1968) e Hildebrant (1988; 2009; 2017). Essas teias de relações desempenham um papel fundamental, conforme também a filosofia (2007) na formação da identidade, a qual acarretará uma ação ética conectada à imagem do corpo próprio, ou seja, de como a pessoa se vê.

Dessa forma, a corporalidade representa conteúdos éticos, que dependem das imagens das pessoas sobre de *si* mesmo ou que tenham a vontade de se possuir e com isso podem se apropriar de virtudes de generosidades, tolerância e outras que são tidas como disposições do caráter, tal como se pode ler:

A boa imagem pode se caracterizar pela busca de virtudes, como a generosidade e tantas outras, e poderá constituir o que chamamos de personalidade ética. Esta, poderíamos dizer, está marcada por dois predicados imprescindíveis: o bom e o obrigatório (RICOEUR, 1990). Quando designamos as ações de nossos sujeitos como éticas, é porque atenderão a uma necessidade de estar com e para o outro enquanto uma disposição própria que o faz querer agir bem. (TORGNETTA, 2009, p. 179).

Nessa disposição de agir para o bem, a pessoa passa a ser autêntica na comunicação, no que tange à corporalidade do outro, e a pensar na inter-relação da dinâmica do relato de si, ou seja, da narrativa como apresentação da identidade pessoal. De acordo com Tognetta (2009), identidade pessoal consiste no conjunto de sentimentos, representações, conhecimentos, sonhos e projetos relacionados ao si mesmo. Anteriormente, Erikson (1972) já havia pesquisado sobre identidade e afirmando sua construção de modo semelhante. Define-se, desse modo, como um sistema, no qual as referências pessoais e personalizadas se encontram organizadas.

Conforme MacIntyre (2001), há pontos fundamentais relativos ao conceito de identidade pessoal, articulados ao conceito de identidade social, referentes à compreensão de si mesmo diante das variáveis sociais e históricas. Trata-se de levantar argumentações com o intuito de fomentar o ato de pensar, tanto no âmbito pessoal como no âmbito escolar. Em que consiste uma unidade de uma vida? O que é o bem para a pessoa?

Os registros que uma pessoa tem da sua vida são o seu ponto de partida moral, uma parte da sua própria particularidade moral e constituem a narrativa profunda de si mesmo. Há heranças que vêm muitas vezes da família, da cidade, da tribo e da nação (ARENDDT, 2007) e concedem sentidos à narrativa que é a própria vida da pessoa. Nesse sentido, o *eu* não é destacado das dimensões sociais e históricas, pelo contrário, conforme destaca MacIntyre (2001, p. 371). “A história da minha vida está sempre contida na história das comunidades que deram origem à minha identidade”. A identidade pessoal se constrói a partir das articulações da identidade social e identidade histórica de forma complexa e dinâmica.

A identidade social e identidade histórica se completam e, desse modo, MacIntyre (2001) ressalta que o que sou é, fundamentalmente, o que a pessoa herda de um passado, que se constrói continuamente no presente. Como tal, a pessoa descobre que faço parte de uma

história, logo de uma tradição, de forma geral, quer eu goste ou não, quer eu reconheça ou não. Todavia, a coincidência das identidades citadas sob esse ponto de vista fortalece a identidade pessoal, gerando uma identidade narrativa que integra a corporalidade que nos faz presente na vida.

Ser ético é adquirir o *saber viver*, por meio da prática das virtudes, as quais nos permite conviver com o outro nas diferenças. Esse *saber viver*, estão intimamente ligadas às representações de si, que são concebidas pela participação efetiva de sentimentos que nos questionam quem eu quero ser e que vida quero viver?

Voltamos ao estudo da constituição da corporalidade via identidade pessoal e identidade narrativa, a qual está ligada na ligada à dimensão temporal da existência humana. (RICOEUR, 2014). Confrontada a noção de identidade narrativa com a perplexidade e os paradoxos da identidade pessoal, a identidade narrativa tem como principais justificativas a função que exerce do ponto de vista descritivo sobre a ação. Dessa maneira, Ricoeur (2014) salienta a tríade descrever, narrar e prescrever, que configura uma relação específica entre a constituição da ação e constituição do *si*. A preocupação com o sentido prescritivo da ética (HARE, 1992) é fundamental na relação pessoa em si mesmo e o mundo.

A constituição de *si* se faz no agir, favorecendo a formação do caráter. Essa ideia se efetiva no corpo-próprio como um conjunto de disposições duráveis e de dimensão temporal, a qual se reconhece como pessoa. A identidade pessoal, nessa disposição temporal, amplia a narrativa de um corpo-próprio, adquirindo um caráter transformado em disposição. Tal ideia de disposição não depende de uma obrigação com o outro, mas de conceber uma ação moral no contexto intrapessoal (TOGNETTA, 2009) ou intersubjetivo. Esse aspecto intersubjetivo está vinculado às identificações (RICOEUR, 2014) que formam a constituição de si ou de si mesmo.

O caráter, na perspectiva ricouerniana, trata de uma sobreposição das indagações do *o quê? ao quem?*, passando para a indagação: *quem sou eu?* Desse modo, pensamos ser importante sinalizar sobre caráter na formação da identidade pessoal, segundo Ricoeur afirma:

O caráter, como dizíamos, é o si com aparência de mesmidade. Em sentido inverso, o critério corporal não é, por natureza, estranho à problemática da ipseidade, uma vez que o fato de meu corpo pertencer a mim mesmo constitui o testemunho mais forte a favor da irredutibilidade da ipseidade à mesmidade. Por mais semelhante a si mesmo que permaneça um corpo, se bem que não é o que ocorre; basta comparar os vários autorretratos de Rembrandt, não é sua mesmidade, o que constitui sua ipsiedade, mas o fato de pertencera alguém capaz de se autodesignar como aquele que tem seu corpo. (2014, p. 131).

Uma identidade narrativa perpassa necessariamente uma identidade de cunho ético, que requer uma pessoa responsável por seus atos. Hildebrand (2017) enfatiza a responsabilidade como característica essencial para a arte de viver. Salientamos que posteriormente discorreremos sobre caráter no capítulo sobre resiliência.

Observamos a contribuição de Butler (2015), quando salienta a mesma pergunta feita por Arendt (2007), *Quem és?* Essa questão pressupõe um outro, que não podemos apreender e nem o conhecer totalmente, sem que se abra espaço para um desconforto entre o si-mesmo e o outro. Nesse desconforto a pessoa mostrando ou não, enquanto corpo e disposição de caráter. Arendt (2007) argumenta que somos seres, nos quais, por necessidade, existe uma vulnerabilidade e singularidade. Dessa forma, só se pode contar uma autobiografia para o outro, e só se pode fazer referência a um *eu* em relação a um *tu*, pois sem o *tu* minha própria narrativa torna-se impossível, conforme Butler destaca:

O *eu* encontra não só este ou aquele atributo do outro, mas também o fato de esse outro ser fundamentalmente exposto, visível, percebido, existente de maneira corporal e necessária no domínio da aparência. De certo modo, essa exposição que *eu* sou constitui minha singularidade. Por mais que *eu* queira, não posso me livrar dela, pois é uma característica da minha corporalidade e, nesse sentido, da minha vida. (2015, p. 47).

Narrar sua história ou contar sua história é evidenciar o corpo com seus significados em exposição para o outro, e esse outro está implícito na característica interna da narrativa e como condição exterior no próprio ato de narrar, como explica Butler (2015, p. 89): “O eu narrativo reconstitui-se a cada momento que é evocado na própria narrativa”. Nessa dinâmica da identidade narrativa, a pessoa elabora experiências para determinar e recorrer a relações éticas com o outro. Essas determinações éticas e morais da relação de si com o outro serão tratadas como uma nova mediação de reversibilidade, um caminho de retorno para *o si-mesmo* (RICOEUR, 2014, p. 183). Nas variedades de narrativas, o *si* ou o corpo-próprio, busca sua identidade na escala de uma vida, numa “conexão de uma vida inteira” (RICOEUR, 2014, p. 113) marcando sua identidade. Essa conexão é a unidade de vida da pessoa. É a totalidade temporal e singular, pois a distingue de qualquer outra vida.

Retomamos a categoria de pessoa que, segundo Oliveira (2013), é a expressão do *Eu sou*. A autora ressalta que essa expressão significa uma subsistência e automanifestação, em que a pessoa se revela em relação ao mundo e aos outros, na sua singularidade ao se manifestar “na vida tecida pelos atos” (OLIVEIRA, 2013, p. 188), que orienta para ações éticas.

Como tal, Oliveira (2013) fundamentou sua teoria interpretando a obra do filósofo Lima Vaz sobre a existência e o agir humano a partir da situação histórica, em que a pessoa como síntese dialética da unidade dinâmica, de essência e existência se expressa. A identidade é sempre mediatizada pela diferença dos momentos ou etapas, que são um desafio exposto a cada *eu* que pretende cumprir sua exigência de realizar na mais radical humanidade. Para cumprir a exigência de realizar-se como humano, explicitamos Lima Vaz a seguir:

É verdade que todo fenômeno especificamente *humano*, isto é, não redutível a simples processos biofísicos, sendo um fenômeno de *cultura*, é constitutivamente social. No caso do *ethos*, porém, a relação *social* e do *individual* mostra-se dotada de características que deverão ser reconhecidas como próprias da esfera ética. A transposição metafísica que está na origem da significação moral de *ethos* oferece-nos aqui uma primeira pista. O *ethos* é a morada do animal e passa a ser *casa* (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa *simbólica* que o acolhe espiritualmente e da qual erradia para a própria casa material uma significação propriamente *humana*, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano humano da *cultura*. (LIMA VAZ, 2006, p. 48).

A identidade se apresenta como possibilidade de movimento de retorno ao discurso sobre *si mesmo*. Cabe se perguntar sobre o próprio ser (OLIVEIRA, 2013), que ao se questionar sobre *si mesmo* experimenta como ser nesse mundo, do mesmo modo que acontece nas relações. Ressaltamos que as dimensões constitutivas da pessoa não são estáticas e fixas. Na dinâmica da intersubjetividade com o corpo próprio, afirma-se e se constitui eticamente por sua fundamental importância.

A ação ética da pessoa humana enriquece-se pelo convívio com a pluralidade, pelo fato de sermos humanos e, mais precisamente, seres sociais (BAUMAN, 2011) sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que exista ou venha a existir (ARENDDT, 2007). Para formar um ser social, é porque há no ser vivo a sustentação de base biológica com sistemas de diversificação e de plasticidade (MATURANA, VARELA, 1995), isto é, uma organização inseparável do mundo que nos cerca. Desse modo, é na ação e na experiência que aparece a dinâmica cultural, a qual abre possibilidade para a reflexão ética. A pessoa humana se forma pela sua organização, enquanto ser vivo e pelo convívio com a pluralidade no ato de conhecer.

A ética é entendida, na perspectiva de Paul Ricoeur (2006; 2014), como “a estima a si mesmo” (RICOEUR, 2015, p. 185), a qual evidencia um importante conceito, o *respeito a si mesmo*. A expressão *respeito de si mesmo* está ligada à dignidade humana, que deve ser uma

qualidade incorporada pela *estima de si mesmo*. Ambos conceitos, *respeito de si mesmo* e *estima de si mesmo*, formam virtudes, as quais levam a pessoa a estágios mais avançados da ética com a expansão da *ipseide*. Ressaltamos que é pela realização da pessoa que o *si* demonstra sua estima e a capacidades de ser digno de estima.

O termo capacidade está relacionado ao *eu posso*, no que diz respeito ao plano físico e ético. Nesse sentido, o termo *sou* é esse ser capaz de se avaliar, estimar como bom. (RICOUER, 2015). No *eu posso*, há um importante item, o qual tem o sentido de poder fazer, que corresponde também a poder julgar eticamente. Essa última ideia está ligada a como a pessoa se vê e como ela aspira ser, até mesmo o que admira nos outros. Desse modo, a pessoa que tem caráter é capaz de emitir julgamentos que a levem a uma vida moral em sua forma de agir. Nesse caso, cada ação que a pessoa faz de si é uma ação necessariamente da corporalidade, pois não há corte entre corpo e demais característica da pessoa. Enquanto corpo-próprio, a pessoa tem a intencionalidade de uma vida ética, que a conduz à realização como pessoa moral, logo com uma identidade moral conquistada e a ser conquistada.

O conceito de identidade moral pode ser definido como: “Uma pessoa em profundidade com referência ao domínio da ética e a consciência de si mesma. Alguém que chegue a construir a sua identidade ética sabe quem é e age de acordo com esta consciência”. (SUCUPIRA-LINS, 2009, p. 4). A referida autora menciona que identidade é produto de um longo processo complexo envolvendo os aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e socioculturais. A identidade moral é produto do processo paradoxal da identidade pessoal e da identidade narrativa no viver com o outro. Diante disso, o agir ético é pensado nesta tese a partir da categoria da virtude, conforme foi exposto.

A identidade pessoal é o lugar do corpo próprio, no sentido forte do termo, ou seja, do pertencimento, em que o *si* tem marca nas ações da pessoa (RICOEUR, 2014). O agir ético está de acordo com a formação da identidade como experiência de unidade dinâmica na dialética entre o singular e o social.

Torna-se importante ressaltar que foi por meio dos critérios corporais e psíquicos da identidade, da continuidade do desenvolvimento, da permanência do caráter, das identificações e de tantos outros atributos pertencentes ao corpo próprio, que a identidade pessoal ancora a permanência do *si* no corpo próprio. Desse modo, constrói-se a identidade narrativa, que, conforme Ricoeur (2014, p. 377), ratifica: “[...] é virtude da narrativa unir agentes e pacientes no intrincado de múltiplas histórias de vida”. Não existe história própria, em que o *eu* ou o *si* não tenham também a história de uma relação ou de um conjunto de relações, que podem divergir para se tornar uma nova experiência moral. (BUTLER, 2015).

Nessa nova experiência moral, consideramos que “[...] a pessoa é aquilo que não pode ser repetido” (MOUNIER, 2004, p. 54), e isso dá o sentido de unicidade.

Na construção da identidade, reconhecem-se a integridade e os valores pessoais, constituindo-se como senso holístico de identidade. A identidade é um elemento central da moral; como tal, “[...] as pessoas precisam determinar para si mesmas, quais linhas elas não vão cruzar e por que não vão cruzá-las”. (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2006, p. 27).

Destacamos que a identidade inclui traços de personalidade, motivação, forças e fraquezas intelectuais, gostos e desgostos. Abrange os valores e as convicções profundas da pessoa, ou seja, sobre quem ela é, e o que mais importa para a sua existência como profissional, cidadão e ser humano. Concernente à identidade, há o fato de que “[...] toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é de um significado prototípico, só podem ser conceptualizadas, como uma espécie de relatividade psicossocial”. (ERICKSON, 1972, p. 22). Essa conceituação é a base para nossa pesquisa.

Nesse sentido, é de suma importância na Educação de Jovens e Adultos o reconhecimento de um conjunto de manifestações culturais que se refletem na corporalidade e na dimensão ética dos sujeitos no espaço escolar. Concebemos a educação do corpo e a dimensão ética eminentemente necessárias à formação de jovens, conforme já destacamos, em uma perspectiva emancipatória (ADORNO, 2010), para que esses sejam corresponsáveis pela construção de sua identidade. No que se refere à perspectiva emancipatória na formação da Educação de Jovens e Adultos, destacamos Magalhães, quando ressalta a importância da ação dos professores:

Envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados. Só então obteriam a compreensão dos valores e dos interesses que subjazem a essas ações. (1994, p. 173).

Quanta à perspectiva crítica e emancipatória, cabe perguntar: como organizar a percepção? Essa percepção é que encaminha a pessoa para a sistematização do conhecimento, o que implica organizá-lo em um programa de ações. Essas ações devem orientar para a conquista das relações entre as pessoas com sentido de um aprender sistematizado. Dessa forma, há o começo de conhecer. É quando os objetos e os símbolos são retidos pela

inteligência (FREIRE; NOGUEIRA, 1991), isto é, pela corporalidade em sua complexidade podemos entender esse processo como reflexão.

O sentido dessa posição se entende na fala de Freire e Nogueira, (1991, p. 25): “Esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática. Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento se dá à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão aprendendo e tendo esperança”. As pessoas criam acordos com os limites de sua existência, aprendem e resistem, de tal maneira que realizam um saber corporal, isto é, o corpo é que aprende, o que não deixa de ser uma forma de conhecimento direto, conforme esclarecem Freire e Nogueira (1991), enfatizando a importância da corporalidade na aprendizagem e na formação ética.

Ter esperança é se abrir para o campo da ética e da moral. Os jovens, sendo pessoas humanas, devem buscar escolhas que os afastem do *mal*. Que *mal* é esse? O mal que os leva a uma “insensibilidade moral” (BAUMAN, 2014, p. 20), em que a vida moral desses jovens, vida de muitas escolhas, está cheia de sentimentos de ansiedade, autorreprovação e autorrecriminação (BAUMAN, 2014). Seguindo as ideias desse filósofo, destacamos a seguir a busca de uma educação corporal ética:

Ser moral significa saber que as coisas podem ser boas ou más. Mas não significa saber, muito menos saber com certeza, quais são as coisas boas e quais as más. Ser moral significa tender a fazer certas escolhas sob condições de aguda e dolorosa incerteza. Creio que sabemos com mais clareza (embora pudéssemos ficar em apuros ao nos pedirem que sustentemos nossa posição) o que é mal. De um modo geral, temos poucas dúvidas a respeito disso: ficamos chocados e mortificados, sentimos nojo, consternação, repulsa. O bem, na linguagem da semiótica, é o membro marcado da oposição. A imagem do bem vem depois, com “sinal negativo”, como retificação do mal. (BAUMAN, 2011, p. 56).

O caminho de retificação do mal é a busca da educação escolar com o sentido de que a pessoa humana jovem possa fazer escolha, que sempre pode ser melhorada e, da mesma maneira, ter compreensão de seus atos, pois essa compreensão já é um ato moral (BAUMAN, 2011). Todos esses aspectos são importantes para trabalharmos em consonância com o estudo da ética, porque supomos que negligenciar a dimensão ética e o reconhecimento de *si* na diversidade na formação de jovens do PEJA seja limitar a visão de corpo e ser humano.

De acordo com Almeida (2003, p. 28), “A ética é um trabalho dos corpos para os corpos”. Relacionamos essas análises da ética e do corpo na perspectiva da corporalidade, em que pensar o lugar do corpo é pensar o lugar da própria pessoa humana nas diferentes relações, na busca das potencialidades no espaço escolar.

Há reflexão no âmbito da educação escolar sobre as diferentes demandas sociais e culturais que se manifestam nesse contexto. De acordo com Freire (2001, p. 9), “O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de interligar o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente”. Nessa perspectiva, a ética na formação global dos jovens carrega o sentido da construção da identidade pessoal e social (MACINTYRE, 2001), da constituição da pessoa humana para uma maturidade ética (SUCUPIRA-LINS, 2009) que possa contribuir para além dos muros da escola, por meio de preceitos que possam guiar ações a fim de pensar e responder a dilemas atuais.

Consideramos a educação escolar pública como um espaço específico de aprendizagem formal, informal e crítico das corporalidades, que refletirá no seu desenvolvimento, e ainda como uma instância social plural, em que poderá ter um encontro de diferentes hábitos corporais e formas variadas do corpo habitar o âmbito escolar (ALMEIDA, 2003). Entendemos que o compromisso e a responsabilidade dos docentes com sentidos compartilhados são fundamentais nas questões que envolvem a educação dos jovens.

2.3.1 Experiência estética e corporalidade

Estética enquanto disciplina filosófica, tal como a ética, exige que seja feita a distinção entre sua dimensão teórica e sua manifestação. Na estética na dimensão teórica, na visão contemporânea, de acordo com Eco (2015), estética está longe de ser catalogada e explicada, ou seja, situa-se no tempo e espaço em movimento, é aberta. Isso permite a descoberta das possibilidades de experiência, como acontece em uma *obra* de arte. Na dimensão teórica, ainda ao conceituado filósofo e crítico, “[...] a estética, por seu lado, deverá reconhecer nessas experiências uma configuração de suas intuições, a atuação extremada de uma situação frutiva que pode realizar-se em diversos níveis de intensidade” (ECO, 2015, p. 95). É interessante o papel da pessoa nesse ato carregado de singularidade.

Os níveis de intensidade, por meio da experiência estética, trazem o diferente, a inovação, a pluralidade, o singular, as formas de pensar diversificadas, entre outras qualidades referentes ao belo, o verdadeiro e o bom. Essa tríade de virtudes – o belo, o verdadeiro e o bom (GARDNER, 2012) – abrangem, inclusive, o domínio das abstrações de experiências, as quais são estéticas e fazem parte do processo de humanização.

Entende-se estética como “[...] o termo que se designa a ciência (filosófica) da arte e do belo. *Doutrina do conhecimento sensível*” (ABBAGNANO, 2007, p. 367). Há muitas

outras definições, dentre as quais destacamos também a de Hildebrand (2017), em que estética é uma captação própria da pessoa, que independe da razão. É o impacto diante da beleza. Salientamos o filósofo Heldebrand, (2017, p. 57), quando diz: “Se beleza de um objeto existe de uma maneira para nos ser dada em sua completa evidencia, é extremamente importante para objetividade da beleza”. Para esse filósofo há uma aprofunda relação entre estética e ética.

Para Kant, conforme Japiassú e Marcondes (1996) destacam, a palavra estética não pode ser a ciência do belo, mas uma crítica do gosto, ou seja, a distinção do belo na natureza e no espírito, que não é lógico, mas estético.

A estética deriva dos gregos como *aisthesis*, que diz respeito à sensibilidade e percepção dos sentidos ou conhecimento sensível (HERMANN, 2002). Desse modo, a estética está ligada à arte e ao belo. De acordo com Abbagnano (2007), os filósofos gregos definiram a estética com o conceito de belo. Mas há nessa definição a manifestação das ideias, dos valores e consiste também, numa ordem e simetria nas artes.

Notamos que o conceito de estética na contemporaneidade é caracterizada por diversas correntes. Essas concepções são importantes, pois foram ressignificadas durante a história da humanidade, no que tange à elaboração de conhecimento e criação sistemática de experiências estéticas. Desse modo, “[...] a experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz” (HERMANN, 2002, p. 16) e com essas possibilidades se constitui uma forma produtiva de compreender as exigências estéticas na contemporaneidade relacionadas à tríade do belo, bom e verdadeiro.

No que concerne à educação, a estruturação da dimensão estética amplia de forma relevante a consciência ética, pois abre novas formas de sensibilidade (HERMANN, 2002) e da verdade, do belo e do bem, que não podemos deixar de lado no processo de aprendizagem escolar. Nesse processo, a primeira fase da experiência estética é a da sensação, que envolve os sentidos da pessoa humana, para posteriormente envolver o processo cognitivo conectado aos fatores socioculturais.

É importante destacar que a experiência, segundo Eco (2015), não se limita a registrar uma Gestalt, mas se apresenta como a inserção ativa da pessoa no mundo como experiência da totalidade. Essa experiência da totalidade diz respeito ao um momento estético aberto ao conhecimento. A Gestalt (1983) referente à psicologia da percepção e da forma é considerada uma corrente importante não apenas à dimensão da percepção, mas também ao funcionamento e estrutura da personalidade.

Esse filósofo e crítico literário da contemporaneidade emprega o termo *experiência* fundamentado nas formulações de Dewey, como podemos observar a seguir:

Temos uma experiência quando o material experimentado procede rumo ao complemento. Então e somente então ela se integra e se distingue das outras experiências na corrente geral da experiência [...]. Numa experiência, correr significa correr de algo para algo. Desse modo, são *experiências* um trabalho bem feito, um jogo determinado, uma ação levada a cabo, segundo o fim programado. (ECO, 2015, p. 223).

Ressaltarmos a conceituação de experiência de John Dewey (2010), no tocante à qualidade da experiência, a qual tem dois aspectos pertinentes: o imediato, de ser agradável ou desagradável ou que diz respeito à sua influência sobre experiências posteriores. É necessário o processo de experiência na educação escolar, que nem sempre depende do desejo ou da intenção da pessoa. Contudo, uma experiência se sucede de outra dando o sentido de continuidade. É importante que no processo de escolarização selecionemos o tipo de experiências para que sejam de sucesso e levem atos criativos na aprendizagem.

Na pós-modernidade, quando se pensa na dimensão estética, Bauman (1998) destaca o termo tradição, o qual foi uma construção orientada por uma teoria, que teve o propósito de confirmar ou corrigir a própria teoria. Arendt (2009) considera a noção de tradição nesse sentido de corrigir a própria teoria, como distorções destrutivas provocadas por pessoas que haviam tido experiências de algo novo e esqueciam valores do passado. Há um forte imediatismo que deve ser superado.

Houve períodos necessários de integração e de ação contínua e coletiva, porém a experiência, na chamada pós-modernidade, é uma atividade distinta dos termos tradicionais da modernidade, conforme salientamos:

Experimentação significa admissão de riscos, e admitir riscos, e admitir riscos em estado de solidão, sob sua própria responsabilidade, contando apenas com o poder de sua própria visão como a única chance de a possibilidade artística obter o controle da realidade estética. (BAUMAN, 1998, p. 138).

Nessa elaboração de Bauman (1998; 2011), a experiência é liberdade à procura de prazer e convive com a característica humana da vulnerabilidade. Existe um sentido de experimentação contínua, sem que se atinja determinado fim. As pessoas, nessas condições, são forçadas a serem experimentadores inconclusivos, vivendo ações intermináveis.

Há relevância da experiência estética na educação, especificamente quando pensamos no corpo humano e na polissemia do seu termo na EJA. O corpo é um território não somente

singular, mas de representação da pessoa humana do nascimento à morte. É na relação com outros corpos que a corporalidade se humaniza, cria e se reafirma como corpo sociocultural como já explicitamos.

Identificamos uma complexa história de concepções sobre o corpo desde a Antiguidade até os dias atuais, porém, mesmo com essa complexidade, é preciso se chegar à compreensão do corpo. Um corpo é finito e sofre transformações, nem sempre desejáveis ou previsíveis, ainda que seja sempre em si mesmo. Essas transformações se dão de maneiras diversas, localizadas em uma dada cultura e em um contexto sociopolítico. A cultura “é uma espécie de revolução permanente” (BAUMAN, 2011, p. 42), um modo especificamente humano de ser, um campo de possibilidades, que requer reflexão crítica e escolhas ideológicas (ECO, 2015), além de ser um fenômeno do mundo, pois tem uma durabilidade (ARENDRT, 2009), como a humanidade.

Em cada momento histórico e cultural, existem pontos de ruptura, confrontação, divergências e diferentes interpretações no significado do corpo e na construção da narrativa histórica. Narrar sobre o corpo e sua expressividade é narrar sobre a pessoa, conforme afirmam Milstein e Mendes:

Reelaborar a história tal como ela relampeja nesse momento – como se lerá nas *Teses* – tal como o *narrador*, por sua presença corporal, sensorial, pode ser-lhe testemunha. Trata-se, portanto, do relato presencial de uma experiência corporalmente vivida, mesmo que seja a de ouvir a narração. Memória e história se recolocam no corpo. Seja nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, seja nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos. (2010, p. 39).

Buscar possibilidades de experiência corporal é buscar experiências estéticas (NOGUEIRA, 2008), isto é, refletir sobre os sentidos humanos frente à padronização dos corpos no processo de aprendizagem. No que se refere a essa situação, é essencial que não se incite um modelo de estetização corporal.

Para tal, perguntamos: qual é a forma e conteúdo do corpo com enfoque da estética que reafirmam a estetização na EJA no processo de aprendizagem? Mencionamos novamente Milstein e Mendes (2010) não para dar uma resposta imediata à pergunta, mas para reflexão do que chamamos de estetização do corpo. Pedagogicamente, o corpo é levado numa dimensão inferior em relação à ciência e ao conhecimento como forma de dualismo, ou seja, de forma assimétrica. Nesse sentido, o corpo no processo de aprendizagem não é considerado educação de corpo inteiro.

Observamos na sociedade atual que, pela estetização rígida, definem-se as relações com a realidade, a qual é constituída pela cultura de massa, impregnada de informação de entretenimento e consumo. Na sociedade de massa, a cultura é destruída e substituída pela produção de entretenimento, sempre visando lucro. Dessa maneira, a sociedade de massa precisa de diversão como mercadoria para consumir, conforme veremos adiante.

A cultura é um fenômeno do mundo, pois se relaciona com objetos e não com as pessoas (ARENDT, 2009). Os meios de comunicação têm papel fundamental na difusão da cultura para que essa adquira uma dimensão significativa (HERMANN, 2002), com a finalidade de formar um consenso na vida pública carregada de emoções, de gosto comum e padronizado. Como exemplo dessa estetização, temos a valorização das pessoas como celebridades, a satisfação imediata e a ênfase na aparência pessoal, convivências desrespeitosas. Em contraste, observa-se o belo, o bom e a verdade (GARDNER, 2012) presentes na estética, ou seja, no âmbito da experiência estética. A busca dessas virtudes, no dizer desse autor, está relacionada com questões éticas.

O belo, o bom e a verdade emergem da experiência estética (GARDNER, 2012) e estão sob tensões na atualidade, sendo primordiais no processo de aprendizagem escolar e é de suma importância que sejam passadas para novas gerações. São fundamentais na educação básica, porém não podemos ignorá-las, principalmente na EJA, pois há aspectos do bom, do belo e da verdade que representam profundos desafios na era tecnológica (GARDNER, 2012) na educação. Isso porque a escola é o lugar adequado de refletir e ampliar a experiência estética.

Pensar o belo que se forma na sociedade contemporânea é pensar nas representações da diversidade registradas no corpo, nas representações artísticas e nas determinações políticas, econômicas e sociais. Essas representações e determinações, que são dimensões estéticas estão interligadas aos valores da pessoa humana, principalmente em uma sociedade de consumo (BAUMAN, 1998), no qual há imposições econômicas retratando e visões da corporalidade.

Ressaltamos a questão do gosto, que se refere à possibilidade de se formar um juízo que não é universal sobre o belo, pois se concretiza em padrões diversos, inclusive padrões corporais estéticos. Gardner (2012) destaca que o senso de belo ou de beleza se revela em uma experiência com um objeto. Na experiência estética, há a beleza tradicional e também o senso individual de beleza, os quais podemos compreender por meio da citação a seguir:

Em contraste, nossas visões de quais experiências são belas, e porque as são, mudaram muito; além disso, elas continuarão a mudar de maneiras que não podem ser previstas. É por isso que a beleza é continuamente afetada por fatores históricos, culturais e pessoais que, por sua natureza, resistem a determinações precisas e diferem muito de uma pessoa para a outra. De fato, experiências hoje consideradas belas por muitas pessoas teriam chocado nossos ancestrais e continuam a desconcertar aqueles que não estão por dentro da civilização moderna (ou pós-moderna). Assim, daqui em diante irei distinguir entre beleza tradicional por um lado e senso individual de beleza por outro. (GARDNER, 2012, p. 51).

O belo e o gosto como aspectos que envolvem a construção do conhecimento da pessoa humana na relação do corpo e com a sensibilidade nos remetem aos sentidos do corpo na sua totalidade, em que razão e sentimento não se separam. Como já destacamos, as condições políticas e econômicas estão submetidas a uma dicotomia corpo x razão, o que reforça a fragmentação da pessoa humana.

Dessa forma, passamos a um aspecto relacionado a tudo isso, com a pergunta: qual o lugar do corpo sensível no processo de construção do conhecimento escolar na EJA?

Como lugar visível e como registro de cultura, os corpos e suas distintas expressões são objetos de constante mediação e intervenção de ordem histórica e social. A importância de pensar o corpo como elemento da cultura faz repensar as ações políticas sobre o corpo, principalmente no que tange às questões de identidade. Não vamos discorrer sobre as questões ligadas à política do corpo e à relação com a identidade nesta tese.

Enfatizamos a experiência estética e não o que se conhece por estetização, pois essa impede a educação emancipatória. A estetização leva a uma visão de representação do corpo da pessoa de forma autoritária (ADORNO, 2010), inferiorizada e arbitrária. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), essa qualidade do corpo inferiorizado está presente e concernente à maldade da cultura como forma de controle. Com isso, a corporalidade se rebela diante de práticas autoritárias e alienantes. Práticas autoritárias ligadas à sociedade de massa querem destruir o caráter ou personalidades com a necessidade de se ajustar, relacionar e crer como meio de manifestação, imitação e condicionamento. Desse jeito, assumem um valor de opiniões, atitudes prontas que caracterizam o grupo, ao qual a pessoa pertence, de maneira que há um *esfriamento de afetos* (ADORNO, 2010), ou seja, uma frieza e uma inaptidão para amar.

Ainda nesse enfoque das práticas de alienação, Eco (2015) salienta que essas são um fenômeno, no qual há determinadas circunstâncias características da estrutura do grupo humano. Por esse motivo, a pessoa entra em alienação pelo próprio fato de existir e viver,

trabalhando, produzindo coisas e estabelecendo relações com os outros nesse tipo de sociedade. Dessa maneira, a alienação é entendida como:

A alienação torna-se algo que pode ser resolvido, através de uma tomada de consciência e de uma ação, mas nunca para sempre. Se uma relação alienante é também a de duas pessoas que se amam, reduzindo-se cada uma delas à representação que o *Outro* lhe der, será impossível prever uma civilização em que a coletividade dos meios de produção elimine completamente da dialética da vida e das relações humanas o perigo da alienação. (ECO, 2015, p. 274).

Há um movimento dialético na corporalidade, de modo que não querem ficar contidas em uma única forma e norma, ou seja, impedidas de viver. É importante entender a alienação como uma variedade de relações entre pessoas e entre pessoas e linguagem, objetos e instituições, que são estabelecidas como bem cultural e social. Existe uma busca de outros caminhos para se transformarem em novas aprendizagens, as quais levem à criação de novos símbolos culturais. Esses reafirmam a existência no ato de conhecer, porém, como Eco (2015) salienta, estamos sempre em perigo de cair nesse processo de alienação. A educação escolar é uma dessas instituições. Desse modo, é pertinente no âmbito escolar da EJA ser um espaço aberto de diálogo sobre política, estética e ética (FREIRE, 2001) no ato de educar, que envolve o ensinar e aprender como existência humana.

A escola é um espaço de socialização, em que os jovens trocam de experiências, ultrapassando os aspectos da instrução, mas, principalmente, estabelecendo relações significativas com as diversas formas de linguagem. Nesse contexto, é importante “[...] pensar que um projeto pedagógico que alimente em seu bojo experiências culturais múltiplas pode se efetivar como um canal promissor para a comunicação entre a escola e o jovem” (NOGUEIRA, 2008, p. 49). Vejamos escola como *locus* de experiências estéticas, as quais fazem aguçar os aspectos da multiplicidade, complexidade e das diferenças (PERISSÉ, 2009) naquilo que é belo, bom e verdadeiro (GARDNER, 2012) para aprendizagem. É importante que a escola vise desenvolver as habilidades que abrangem a corporalidade, como: a sensibilidade, a razão, o social e a cultura.

As experiências fazem parte do processo de humanização da pessoa como momento estético e como momento aberto às possibilidades (ECO, 2015), o que quer dizer nesta pesquisa possibilidades de conhecimento, de comunicação e de plena fruição estética. Nesse sentido, o termo abertura define-se como:

A abertura, por seu lado, é garantir de um tipo de fruição particularmente rico e surpreendente, que nossa civilização procura alcançar como valor dos mais preciosos, pois todos os dados de nossa cultura nos induzem a conceber, sentir, e, portanto, ver, o mundo segundo categoria da possibilidade. (ECO, 2015, p. 213).

Como experiência não se descreve por meio de leis nem critérios, mas se sente e se manifesta como dimensão, são muitas as possibilidades de experiências estéticas “[...] expressiva enquanto os seu *ser* é um *dizer*, e ela não tanto tem quanto, antes é um significado” (PAREYSON, 2001, p. 23). Os significados produzem formas e conteúdos explícitos ao ato de conhecer e de sentir, e elucidam a forma do corpo. As formas e conteúdos levam a uma comunicação (ECO, 2015), a qual se organiza com objetivo e clareza, definindo a categoria de linguagem, como mostra a citação:

A linguagem não é um meio de comunicação entre outros; é o fundamento de toda comunicação; melhor ainda, a linguagem é realmente o próprio fundamento da cultura. Em relação à linguagem, todos os outros sistemas de símbolos são acessórios ou derivados. A linguagem não é uma organização de estímulos naturais, como pode sê-lo o feixe de fótons que nos impressiona enquanto estímulo luminoso; é organização de estímulos efetuada pelo homem, fato artificial, como fato artificial é a forma artística; e, portanto, mesmo sem realizar uma identificação arte-linguagem, poder-se á proceder ultimamente ao transporte para um desses campos das observações que puderam ser realizadas no outro. (ECO, 2015, p. 103).

No que concerne ao conceito de forma, Pareyson (2001) faz uma analogia desse com a arte. Desse modo, a Arte ou a forma é vista como o organismo total, o qual o corpo vive por conta própria e contém tudo que deve conter. Para esse autor, a forma do corpo é expressão de uma personalidade, que foi construída pelas experiências, que é fundamentalmente social. No que diz respeito ao conceito de experiência na EJA, salientamos Sucupira-Lins (2015), que considera esse conceito fundado na teoria de John Dewey. Nessa perspectiva “[...] a Educação é a realização de experiência significativa que se torna frutuosa nas experiências seguintes, sem, contudo, se tornar um ato mecânico (SUCUPIRA-LINS, 2015, p. 25). A experiência, nesse contexto, é da qualidade com significado e sentido para o estudante.

A forma, para Eco (2015), está relacionada à apresentação da pessoa. Acrescenta ainda o respeito e o sentimento para a construção da experiência com as pessoas. Salientamos a importância da forma e do conteúdo como representação da expressividade estética, que exige o reconhecimento da pessoa. Outros autores, como Merleau-Ponty (1999), um dos expoentes da fenomenologia, valoriza a experiência da forma notadamente pela aparência e pela própria percepção que se tem da experiência.

Destacamos a seguir uma importante explicação desse autor referente ao reconhecimento da pessoa como corporalidade, a qual é constituída de experiências estéticas com sentidos e de percepção de estar no mundo.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer, no que vê então o outro lado de seu poder vidente. Ele sê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilado – o, constituído – o, transformando-o em pensamento. Mas em si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido, em si que é tomado, portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um presente. (MERLEAU-PONTY, 2013, p, 14).

Essa ideia traz o sentido estético da corporalidade de estar no mundo, ou seja, há uma especificidade que está nas ações relacionais, pois, sentido o mundo por meio do seu corpo, a pessoa pensa, age, sonha, imagina, deseja, tem vontade e escolhe.

Retomamos a categoria da estetização como um problema e um contraponto à experiência estética. A estetização cristaliza a corporalidade, impondo situações sem sentido em si mesma, pois aponta para o processo de adaptação a uma imposição da semicultura (ADORNO, 2010). A semicultura concerne à formação cultural como instrução e não como processo de emancipação da pessoa na construção do pensamento crítico. Adorno e Horkheimer (1985, p. 162) consideram que “[...] a cultura converteu-se totalmente em mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados”. Dessa maneira, reforça o sentido de alienação com modificação na vida sensorial e a pessoa põe obstáculo em ampliar sua formação (NOGUEIRA, 2008).

Esperamos no processo educativo a construção da autonomia das pessoas na EJA. Isso é possível com a apropriação da cultura elaborada (NOGUEIRA, 2008). A cultura elaborada diz respeito à ampliação individual dos referenciais culturais (NOGUEIRA, 2008), os quais transcendem a cultura do próprio meio da pessoa. Observamos que essa é uma característica da educação como já explicitamos emancipatória. Em virtude do exposto, ressaltamos que “[...] é possível afirmar que a cultura popular e a alta cultura (ou a cultura mais elaborada como julgo mais adequado) não são antagônicas e, sim, complementares”. (NOGUEIRA, 2008, p. 36). Como tal, é a articulação ao patrimônio cultural da humanidade, sem perder os próprios valores.

Na visão de Adorno (2010), a semicultura não deve ser entendida como uma etapa preliminar no que se refere à educação emancipatória, pois a semicultura não aponta para um

processo de crescimento, mas é empecilho à verdadeira formação cultural. Esse diz respeito a “um padrão estritamente circunscrito” (BAUMAN, 2011, p. 124) de modo que as pessoas não buscam suas próprias singularidades com atitudes ao conformismo e à ausência de experiências positivas na EJA.

Dentre as experiências positivas, está a dignidade humana, a qual caminha junto com a liberdade, pois ambas nascem e morrem juntas (MARITAIN, 1968; BAUMAN, 2011). Há contradição nesse aspecto na sociedade contemporânea que diz formar pessoas livres e dignas, mas, principalmente, quando existem políticas que enfatizam a *cultura de massas* (ADORNO; HORKHEIMAR, 1985), da mesma forma que essas políticas desembocam no processo de escolarização e enfatizam a estetização da corporalidade de modo oposto.

A sociedade e a cultura de massas, de acordo com Bauman (2014), produzem pessoas insensíveis, o que é inevitável, pois à atenção social são geralmente despertadas por estímulos de espetáculos sensacionais e destrutivos. É um modo de *adiaforização*. Bauman (2014) conceitua a *adiaforização* como um comportamento preocupante da pós-modernidade, um dos problemas mais sensíveis e de causas variadas, que integram uma formação semicultural (ADORNO; HORKHEIMAR, 1985) que incentiva a racionalidade instrumental como parte das massas, tendo como exemplo cotidiano a televisão e a internet, o que gera uma concepção de mundo, em que a pessoa está sempre envolvida, ilusoriamente, por um poder, o qual ninguém vai reconhecê-lo, identificá-lo ou envergonhá-lo. A *adiaforização* (BAUMAN, 2014) remete ao conceito de alienação como um ciclo de inter-relação humana e institucional (ECO, 2015), já evidenciado neste capítulo.

O conceito de semicultura liga-se “organicamente” (NOGUEIRA, 2008, p. 28) ao conceito de indústria cultural, que é um dos conceitos centrais da teoria do filósofo Theodor Adorno e Horkheimer (1985), que é equivalente ao estético da dominação. Nesse contexto, é relevante considerar aspectos importantes da indústria cultural em relação ao corpo:

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarneado e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, *corpus*. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 191).

Esses autores elaboraram a questão dos interesses particulares e específicos ligados à indústria cultural. É como as massas humanas agem em direção a caminhos sem avaliação e decisão de maneira que não enxergam seus próprios corpos. Na EJA, a escola tem a

responsabilidade, por meio de uma educação emancipatória, de possibilitar aos jovens olhar para si como corpos em potencial, que pensam, sentem e produzem ações positivas. É pertinente salientar que o espaço de aula não se transforme num espaço, que obscurece a razão emancipatória, pois este estado favorece a fraqueza do *eu*, o qual produz satisfação de interesses hedonistas o que reforça uma sociedade consumista (BAUMAN, 1998). Apresentamos a seguir o que a sociedade de consumo promove em termos de experiências negativas, no que se refere à dignidade da pessoa humana.

Vivemos todos numa sociedade de consumidores, e não podemos, ao menos sozinhos ou individualmente evitá-lo. Viver numa sociedade de consumidores significa ser mensurado, avaliado, louvado ou difamado pelos padrões apropriados à vida de consumo. Àqueles que, por alguma razão, não podem jogar adequadamente o jogo, seria (a seus olhos e aos olhos de outros) negada a dignidade, e assim, além de todos os sofrimentos físicos e espirituais que teriam de passar, seria imposta a eles a humilhação. A astúcia de alguém num mundo de consumo depende do volume de recursos que pode reunir e empregar. Os que só podem reunir e empregar poucos recursos são consumidores defeituosos, danificados ou falhos. Não passam no teste da dignidade. (BAUMAN, 2011, p. 131).

Observamos na EJA um consumo de uma educação distorcida. Há urgência de se propor uma formação concernente à dignidade da pessoa com o objetivo de essa se apropriar do patrimônio cultural da humanidade. A indústria cultural cria uma ditadura contemporânea, em que consciências são modeladas e endurecidas pela sociedade de consumo, conforme afirmam Adorno e Horkheimer:

Na relação do indivíduo com o corpo, o seu e o de outrem, a irracionalidade e a injustiça da dominação, que reaparecem como crueldade, que está tão afastada de uma relação compreensiva e de uma reflexão feliz, quanto a dominação relativamente à liberdade. (2010, p. 191).

Podemos entender tal relação e ideia com a seguinte explicação: de que a indústria cultural não cessa de criar menos para alcançar seus consumidores com variadas promessas sobre o prazer, propagando cenas repetitivas e prorrogadas. Esse prazer nasce da excitação de desejo e criação de necessidades, por meio de discursos e imagens carregados de brilho e cores. Assim, acontece o que parece a “sublimação estética” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115), porém a finalidade da indústria cultural é não sublimar, mas reprimir, dando sensação de satisfazer a pessoa. A indústria cultural expõe repetidamente o objeto de desejo, exercitando apenas o prazer preliminar não sublimado, o que dificilmente tornará a vida mais humana para as pessoas. O prazer artificial fabricado pela indústria cultural é inerente ao

princípio da diversão, que se torna mais importante do que a própria pessoa e o processo de emancipação na educação.

Salientamos que o sublime a que nos referimos diz respeito ao que Mounier (2004) destaca como a palavra que possui sentido autêntico durante toda a existência interligada à expressão do sensível em seu mais alto grau. É algo relacionado à percepção e à presença familiar, ou seja, algo íntimo, de si mesmo.

Valorizar a autenticidade é fator relevante numa educação emancipatória. Para Bauman (2011), autenticidade evidencia uma forma de luta, por sua autonomia e, ao mesmo tempo, pelo medo de ficar de fora e ser subjugado. Na atual sociedade, a valorização de máscaras e mentiras tem tido mais proeminência nas relações sociais, principalmente com a internet. No entanto, acreditamos que há possibilidade de se pensar autenticidade como experiência estética na forma de ensinar, aprender e conviver numa perspectiva da educação emancipatória. Lembremo-nos de que a responsabilidade da educação é se tornar “compromisso com a humanidade exige em si um compromisso com o self” (BAUMAN, 2011), libertando a pessoa.

Sem dúvida que na educação emancipatória a corporalidade e a experiência estética se vinculam à sensibilidade e a razão como eixo integrador entre o sensível e a construção do conhecimento. Para isso, é importante ter uma ação pedagógica de cunho flexível na formação da pessoa jovem. A educação que visa dirigir o comportamento dos estudantes como um único modelo possível cria personalidades rígidas para o ato pensar, conviver e experimentar o belo. O que isso significa? “Significa que as pessoas vão perdendo a capacidade de se relacionar diretamente com os bens culturais” (DUARTE, 2011, p. 74) e a capacidade de pensar e agir por meio de critérios justos.

Conceber a corporalidade como dimensão estética supõe participação, pertencimento e existir numa dinâmica de intercâmbios e transformações que diluam barreiras de exclusão. Investir e garantir uma efetiva formação cultural nos currículos da EJA, mesmo com toda a força que a indústria cultural tem, passa a ser prioridade. Assim, é possível podemos ampliar os referenciais estéticos dos estudantes em busca de valores mais consistentes (NOGUEIRA, 2008) e autênticos. No que concerne à autenticidade da pessoa humana, o que se tem de mais autêntico, com uma certa sensatez, é o próprio corpo com o *self* de personalidade, identidade e caráter (BAUMAN, 2011), principalmente em um mundo de incertezas. O ser humano existe como valor ontológico próprio (HILDEBRAND, 1972) antes de qualquer outro valor que seja atribuído.

Frente a uma perspectiva crítica, destaca-se a filosofia de Theodor Adorno (2010), como já salientamos no início. Segundo ele, a educação deve perseguir uma formação para a autonomia e para emancipação do sujeito. O ideal de formação do sujeito é que se torne autorreflexivo. O autor afirma que a emancipação tem ficado no plano secundário, e o privilégio na formação do sujeito está na dimensão da adaptação. Emancipação é a ruptura com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico, receituário para eficiência (GUIMARÃES, 2012) e em qualquer nível escolar. Essa orienta para o aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o não idêntico, o diferenciado. Observamos a ideia a seguir:

Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e que é propícia à violência. Basta prestar atenção a um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo a sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada. (ADORNO, 2010, p. 127).

Relacionamos a educação básica que deve possibilitar aos estudantes da EJA situações de debates com sentido argumentativo. Dessa maneira, vai das propostas oficiais para o reconhecimento das corporalidades e de suas narrativas, as quais estão impregnadas de experiências estéticas e aprendizado ético. A experiência pessoal possibilita romper com as limitações de desenvolvimento de toda teoria. Assim, o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível. Nessa perspectiva, lembremo-nos de que “Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural”. (ADORNO, 2010, p. 25). Essa é a experiência dialética, que tem o sentido de fazer com que a pessoa se torne experiente, por meio da aprendizagem da mediação, elaborando o processo formativo, no qual sobressaem os resultados e o próprio processo.

Quanto ao conteúdo da experiência formativa, esse ultrapassa a relação formal com o conhecimento. Destacamos a dimensão do tempo e espaço no processo de experiência nessa situação. A corporalidade e a experiência estética na EJA nos remete à linguagem cotidiana, pois representam as pessoas no dia a dia escolar, de uma corporalidade de entendimentos e desentendimentos, encontros e desencontros, de relações humanas de conversas e embates que são a própria experiência.

No que diz respeito à EJA, reportamo-nos às ideias de Paulo Freire (1990), que concerne à estética ligada à formação ética, a qual envolve decência e boniteza interligadas de

modo que a educação deve ser desinibidora e não restritiva. Com isso, entendemos que as corporalidades estão inseridas em contextos, os quais respondem aos diversos desafios. Nesse sentido, nos diversos desafios as corporalidades criam e recriam a sua história dentro de dimensões estéticas, pois estas estão imersas numa realidade histórico-cultural (OLIVEIRA, 2006). Como muito já foi dito nesta tese, a pessoa é sua corporalidade. Nessa condição, a pessoa acumula suas experiências e, quanto mais ela aprende a conhecer as diferentes coisas em seus diferentes aspectos, mais a linguagem se torna abundante e elaborada (FISCHER, 2002). Quanto mais abundante e elaborada a linguagem da pessoa, mais experiências estéticas existiram. Na educação do diálogo, segundo Freire (1987; 1991) na EJA podemos construir dialeticamente a forma de pensar e a linguagem. Desse modo, compreendemos, que é pelo diálogo que as várias possibilidades de linguagem se organizam, uma vez que “[...] o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta” (FREIRE, 1987, p. 16). O diálogo oportuniza a busca de si e a comunicação com outro, por meio da experiência estética gerando conhecimento reflexivo e criativo.

A experiência estética é um dos pontos de partida para o entendimento da própria corporalidade, pois é por meio dela que acontece o aprendizado humano, conforme foi explicitado. Na compreensão das relações humanas com o mundo sensível e concomitante com os aspectos do conhecimento para julgar o gosto e o sentimento acerca da beleza o sujeito se desenvolve. É por meio da experiência estética conquistada na dimensão do vivido (MELGARÉ; CARBONARA, 2013) que aprendemos um fluxo de significados e sentidos que se efetivam na estrutura sensorial da pessoa.

A estrutura sensorial possibilita uma abertura ao objeto a ser aprendido e uma dissolução da sua rigidez revelando o conflito para se converter em “experiência formativa” (ADORNO, 2010, p. 79). Portanto, pensar na formação de pessoas da EJA consiste em pensar no problema dos conceitos, da forma a se adquirir um juízo autônomo e independente para desenvolver aptidões críticas, orientando-se com o objetivo de desmascarar ideologias, segundo Adorno (2010), que negam a singularidade da corporalidade necessariamente como reconhecimento da própria pessoa. Dessa forma, é preciso refletir sobre as palavras a seguir, pertinentes à humanidade e às experiências da corporalidade em ação.

Ampliar a área da sua própria corporeidade (mas assim fazendo, modificá-lhe as dimensões originais e naturais) tem sido, desde o alvorecer dos tempos, a condição do *homo faber* e, portanto, do Homem. Considerar tal situação como uma metafísica muito conhecida, ou seja, que existe de um lado a natureza e, do outro, o homem; e significa não aceitar a ideia de que a

natureza vive enquanto trabalhada pelo homem, definida pelo homem, prolongada e modificada pelo homem – e que o homem existe enquanto maneira especial de a natureza emergir, forma de emergência ativa e modificadora que, tão somente ao agir sobre o ambiente e ao defini-lo, dele se diferencia e adquire o direito de dizer “eu”. (ECO, 2015, p. 282).

No que concerne à EJA, é de extrema relevância o direito de dizer *eu* devido à transformação pela qual a pessoa passou para se tornar corporalidade em ação. O agir faz com que se adquira um relato de si e, ao mesmo tempo, se diferencie das demais pessoas em forma de um emergir ativo. Esse amplia a maneira de pensar, sentir e comunicar, podendo diferenciar o que é da ordem da natureza e do ambiente e o que é da ordem da pessoa enquanto experiência estética.

Na Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito à experiência estética e formativa, torna-se importante flexibilizar a forma padrão de comunicação inter-humana da vida pós-moderna. Essa possibilita incluir e configurar níveis de escolarização que não se reproduzam e fiquem na tirania da linguagem, ligadas às redes sociais (BAUMAN, 2014), empobrecida, vulgarizada e esvaziada de significados. Dessa forma, consideramos que os jovens se motivarão para o sucesso e permanência no âmbito escolar.

Há múltiplas conquistas no processo de escolarização, no tocante aos jovens na contemporaneidade, notadamente na EJA. Identificamos caminhos para se pensar a estética e a corporalidade como dimensões que se posicionam contrapondo à exclusão, sem se fechar ao condicionamento social (ADORNO, 2010), porque o que desejamos é que façam surgir condições humanas.

Diante do exposto, optamos pela categoria de corporalidade, entendendo o corpo como um estar no mundo com propósitos. O ser humano, na sua materialização, que se efetiva nas experiências e vivências pessoais com seus pares e grupos sociais de referência e com as diferenças humanas, aprende-se e se desenvolve.

2.3.2 Resiliência como princípio ético

A formação de caráter e da resiliência está conjunta na escola. Há uma ação de complementariedade entre essas duas categorias. No contexto atual da sociedade, observa-se uma realidade complexa com inúmeros problemas de desigualdades sociais, a partir das quais as pessoas desenvolvem defesas psicológicas, por exemplo: culpar a todos pelo seu fracasso, a globalização e autoridades.

Não desconsideramos todos esses episódios citados, porque realmente interferem na vida das pessoas e essas podem adoecer, mas se destaca a resiliência, como também uma capacidade individual que permite a pessoa reagir e se adaptar para seguir a vida de forma produtiva, buscando saídas para enfrentar os problemas. A resiliência pode se manifestar por meio de diversos eventos culturais. Entre esses, ressaltamos projetos educacionais, grupos religiosos, esportes coletivos e grafismo arte que, de uma alguma maneira, são formas de buscar a resiliência. Observamos, que há pesquisas significativa sobre resiliência, as quais contribuíram e têm sido utilizadas por vários autores de diversas áreas do conhecimento.

A resiliência de forma geral é definida em termos de diferenciação de objetos, materiais e seres vivos por sua capacidade de resistência em relação a outros elementos que se assemelham. Salientamos Tavares (2001), como um relevante estudioso da resiliência no campo educacional, o qual considera que há envolvimento de todas as pessoas responsáveis pela educação de crianças e jovens na escola. De acordo com esse autor, o conceito de resiliência é o seguinte: “Resiliência são qualidades de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra” (TAVARES, 2001, p. 45). Uma pessoa resiliente resiste e mantém um padrão positivo na resistência com a capacidade de se ajustar constantemente de maneira positiva nas dimensões da autoestima e do autoconceito, conforme o autor destaca: “O autoconceito (percepção que o indivíduo tem de si próprio) e a autoestima (avaliação afetiva do autoconceito) positivos são considerados elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento de personalidades resilientes” (PEREIRA, 2001, p. 91), ampliando os horizontes para uma autonomia.

Para Yunes (2001), a resiliência pode ser definida como um conjunto de processo de vida, que possibilita à pessoa a superação de adversidades, o que não significa que a pessoa saia ileso das crises.

É importante mencionar que resiliência é algo próprio da formação ética da pessoa, as características e variações pessoais (TAVARES, 2001). Não podemos desconsiderar aspectos da aprendizagem que potencializam a pessoa para que se torne resiliente. Desse modo, a pertinência está em refletir criticamente sobre a perspectiva da resiliência no processo de escolarização da EJA:

Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano. Portanto, nosso cuidado e alerta aos demais pesquisadores interessados no fascinante tema da resiliência referem-se ao

uso do conceito como mais um rótulo de sucesso e fracasso. (TAVARES, 2001, p. 42).

É fundamental que professores e educadores de qualquer área do conhecimento fortaleçam a capacidade que o estudante jovem tem de se transformar, por meio de interações humanas positivas. Para isso, retomamos Tavares, quando diz que:

Os professores e os alunos, os educadores e os educandos, os formadores e formandos, os docentes e os aprendentes, terão que conhecer e experimentar o mundo em que vivem com as sua riqueza e suas derrotas, as suas alegrias e os seus fracassos, as sua vitórias e as suas derrotas, as suas alegrias e os seus dramas, a sua abundância e a sua miséria, a sua felicidade e a sua infelicidade, a sua esperança e o seu desespero. Os nossos professores e alunos terão que levar para as salas de aula das ciências, das letras, das artes, das técnicas também as grandes preocupações que, no mundo de hoje, afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social. (2001, p. 49).

Notamos que existe a necessidade de uma nova dinâmica cultural, a qual intervirá no fazer pedagógico da EJA no âmbito escolar. Autores como Libório, Castro e Keller (2009) evidenciam as mudanças recentes nos fundamentos para o estudo da resiliência. Há ainda, infelizmente, análises que permanecem menos científicas. Dessa forma, ressaltam que resiliência se refere:

A um processo de fortalecimento construído nas trajetórias de vida de indivíduos que enfrentam grandes adversidades, mas favorecidos pelas relações interpessoais e contextos sociais protetivos. Trata-se, deixe-se claro, de um fenômeno, não de um dom ou características pessoais. [...] Os processos de resiliência não devem ser analisados a partir das seguintes perspectivas: individualizante, não relacional, determinista, absolutizante, estática e estigmatizante. (LIBÓRIO et al., 2009, p. 95).

Esses autores consideram as dimensões sociais como significativas na trajetória pessoal e sua desconstrução de perspectivas deterministas absolutas. Vejamos, ainda, a resiliência segundo Yunes (2003), no que tange à psicologia positiva e à compreensão dos fenômenos psicológicos como: felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria e satisfação nas dimensões humanas que são tão importantes para a pesquisa em ciências humanas. A autora afirma que precisamos “[...] romper com o viés *negativo* e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante das expressões salutogênicas de indivíduos, grupos ou comunidades” (YUNES, 2003, p. 76). Nesse sentido, cabe também aos sistemas escolares promoverem ações que orientem os estudantes a desenvolverem a

capacidade como pessoas de serem persistentes e confiantes. Isto se torna essencial para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa resiliente.

A psicologia se orientou historicamente com o objetivo de entender o tratamento de patologias em detrimento de outros fatores responsáveis pela construção da pessoa numa perspectiva de ser humano com ênfase em aspectos virtuosos. A partir dos estudos de Martin Seligman, na década de 1990 (PELUDO; KOLLER, 2007), introduzindo a ideia de virtude no contexto da psicologia positiva, houve uma mudança. Alguns escritos sobre resiliência abrangem o constructo psicológico e social com foco na pessoa, na família, na educação/escola e em outras instâncias, porém observamos que ainda existe carência de pesquisas de cunho teórico e metodológico (TAVARES, 2001; YUNES, 2003) pela comunidade científica na psicologia e, principalmente, no campo da educação.

Ratificamos a importância do envolvimento dos profissionais na aprendizagem de ética com ênfase na formação de caráter na educação, no que tange à escola. Dessa forma, consideramos a abordagem interacionista de Vygotsky (1987; 1996) apropriada para este trabalho, visto que ela abarca a perspectiva sociológica e pedagógica relacionada à perspectiva social e coletiva, como lembra Fajardo (2012). Nessa perspectiva, os vínculos sociais estão ligados às atitudes e comportamentos positivos, evitando o isolamento social da pessoa e a sua exclusão.

Uma importante contribuição é a filosofia de Arendt (1970; 2007), ao afirmar valores e virtudes que podem minimizar as diferentes formas de violência.

A resiliência assegura aspectos significativos da vida em comunidade, como a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo (FAJARDO, 2012), na busca de uma comunidade, na qual a pessoa tenha o sentido de lugar de confiança. Diante disso, ressaltamos a relevância da construção do caráter da pessoa, da mesma forma, em se tornar resiliente para se fortalecer e, conseqüentemente, a comunidade em que vive:

Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de feito e alegiar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrependê-nos se necessário; as pessoas ouvirem com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza; não perguntarão como e quando retribuimos, mas do que precisamos. (BAUMAN, 2003, p. 8).

É nessa busca e no reconhecimento da pessoa na comunidade que notamos a importância da perspectiva interacionista, pois permite olhar o contexto e as questões sociais. No que concerne à resiliência na EJA, salientamos os fatores pertinentes que contribuem na formação de caráter como a forma de gestão, as relações interpessoais e o processo pedagógico (ASSIS et al., 2008) centrado em valores essenciais para criar um ambiente de respeito que propicia confiança para aprender e conviver

Há relevantes orientações para incentivar e revitalizar o processo de resiliência no ambiente escolar, que colaboram com a formação de caráter. Essas orientações são importantes na construção de professores resilientes, da mesma forma que fortalecem a confiança na relação entre professor e estudante, e são as seguintes: “Enriquecer os vínculos, determinar limites claros e fortes, ensinar habilidades para a vida, proporcionar afeto e apoio, estabelecer e transmitir expectativas elevadas e proporcionar oportunidades de participação significativa” (FAJARDO et al., 2010, p. 763). É essencial lembrar que os professores precisam estar atentos a essas orientações para colaborar na formação de caráter das pessoas na EJA como possibilidade de aprendizagem, no que concerne à capacidade de ser resiliente diante da realidade. Dessa maneira, observamos:

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como um novo mercado a ser codificado e explorado. Por meio de uma força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídias, como telefones celulares, as instituições empresariais buscam emergir os jovens num mundo de consumo de massa, de maneiras mais ampla e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado. (BAUMAN, 2012, p. 52).

A presença de pessoas resilientes no espaço escolar parece contribuir para as interações das pessoas que constroem comunidades. Desenvolver e incentivar experiências que tornem as pessoas mais resilientes para enfrentar as duras situações cotidianas é mais um desafio para a educação escolar. É preciso constantemente um processo reflexivo e de ações que levem os jovens à aprendizagem significativa e a processos de socialização (PIAGET, 1973), aprimorando atitudes de humanização, comportamentos criativos e ações em conjunto.

Voltamos à palavra comunidade, pois consideramos necessária a formação da pessoa resiliente, no que se refere à construção do caráter como reconhecimento próprio (RICOEUR, 2015). O reconhecimento próprio possibilita a construção de uma comunidade forte e confiante de umas pessoas estarem com outras. Para Bauman (1998; 2003), comunidade tem um sentido particular e dialético, sendo uma busca inacabada (FREIRE, 1987, 1993; MACINTYRE, 2001). O autor esclarece que a comunidade nessa perspectiva se torna um

lugar confortável e aconchegante, visto que “não há perigo oculto em cantos seguros” (BAUMAN, 2003, p. 7). Podemos confiar no que ouvimos, existe segurança e raramente estamos desconectados na comunidade construída por pessoas resilientes. Essa é a comunidade dos nossos sonhos, porém nem sempre acontece, pois há a comunidade real. Sentir-se presente em qualquer comunidade gera tensão entre segurança e liberdade, entre comunidade e individualidade (BAUMAN, 2003) na sociedade. Hildebrant (1988) destacou também essa interação necessária.

Não se deve abandonar a busca pela comunidade dos sonhos como esperança. Desse modo, observamos que toda comunidade, como também é o espaço escolar, precisa de vigilância, de certo controle e defesa, porque há uma incompletude (FREIRE, 1998), no desejo de se tornar uma comunidade saudável e acolhedora.

No sentido de a comunidade escolar ser saudável e acolhedora, esperamos encontrar pessoas com atitudes solidárias, diminuindo as discriminações e valorizando o diálogo. Há entre os estudantes da EJA uma variedade de histórias pessoais que afetam a capacidade de serem resilientes. Essa maneira de ser é compreendida como uma reafirmação da pessoa para superar adversidades.

De acordo com a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (AEDH) (KOLLER; MORAIS, 2009), existem características importantes na pessoa resiliente, que vão desde aspectos individuais a fatores que envolvem a complexidade do contexto sociocultural. Com isso, notamos atos nos jovens da EJA que são concernentes à formação de caráter, principalmente, na questão do autocontrole. No que diz respeito ao autocontrole, Hildebrandt (1972) considera que há elementos que se originaram independentemente da vontade, mas que necessitam de uma ação de controle. Essa leva a aprendizagem da resiliência como princípio ético. É interessante relacionar esse conceito ao pensamento expresso por de Saint-Exupéry (1988) ao se negar a um abandono de si mesmo para se deixar morrer quando se acidentou, caindo com o avião na neve e prosseguindo caminho.

Enfatizamos a formação de caráter como meio da aprendizagem de ética e a experiência estética para impulsionar o comportamento resiliente no contexto escolar e para a vida. A formação do caráter contribui para o fenômeno da resiliência na construção da identidade da pessoa jovem e, junto com a formação estética, faz o desabrochar humano.

Voltando à psicologia positiva pela qual podemos aplicar a aprendizagem positiva, que é considerada de grande valor na formação de caráter. Salientamos, mais uma vez a perspectiva da psicologia positiva no estudo da resiliência.

Acerca da Psicologia Positiva, da resiliência e da AEDH, como uma estratégia teórico-metodológico, que tem orientado muito dos resultados que enfocam aspectos saudáveis das pessoas, trazem à tona uma importante implicação prática, a qual deve ser incorporada à agenda de pesquisa e de atuação dos diferentes profissionais (educadores, psicólogos, assistentes sociais, médicos, economistas, administradores, etc.). Trata-se de uma mudança de olhar com relação ao humano, desde aquele que vive em condições ditas típicas de desenvolvimento, quanto aqueles que vivem em situações atípicas (situação de rua, institucionalização, vitimização intrafamiliar ou na escola, por exemplo), mas que estão em desenvolvimento. (KOLLER; MORAIS, 2009, p. 29).

A psicologia positiva, como já nos referimos, tem o objetivo de incentivar, ensinar e ressignificar as dimensões afetivo-emocionais, sociais e físicas, da corporalidade da pessoa, principalmente na qualidade das relações humanas para a aproximação e confiança dos jovens. É fundamental para que sigam no processo de ensino e aprendizagem escolar na EJA e não desistam, praticando a virtude da perseverança.

Algumas considerações se fazem necessárias para que entendamos a complexidade da pessoa matriculada nessa modalidade de ensino. No tocante à educação de caráter processo de escolarização na EJA, tudo isso precisa estar presente.

Destacamos uma breve contextualização sobre a educação de caráter. Houve um crescimento de problemas de cunho social que se multiplicou no pós-guerra no século XX e na virada do século XXI, exigindo uma busca (MOUNIER, 2004) para se pensar na educação de caráter como preenchimento de uma significativa lacuna na sociedade contemporânea. Logo em seguida, surgiram centros e associações de estudo sobre desenvolvimento do caráter.

As principais abordagens sobre educação de caráter são os estudos de Lickona (1993; 2000), Berkowitz (2004; 2005) e Sucupira-Lins (2016) no Brasil. Na década de 1990, surge uma política educacional mais forte, identificada por muitos autores (LEUTPRECHT; VENERA, 2013) como uma virada na educação do caráter, intitulada como a Nova Educação de Caráter (NEC).

Salientamos como marco da criação da NEC a Conferência de Aspen, em 1992, na qual várias organizações participaram de discussões, da qual emergiu a Declaração de ASE. De acordo ainda com os mesmos autores, Leutprecht e Venera (2013), nessa Declaração de ASE, foram definidos seis valores que expressam a constituição do caráter: respeito, responsabilidade, digno de confiança, equidade, cuidado e cidadania. A educação de caráter contribui na formação integral (SUCUPIRA-LINS, 2009, 2016) dos estudantes e de professores que entendem a educação de crianças e jovens dessa maneira. O motivo do interesse, segundo estudiosos da área, foi a ênfase nos princípios científicos do pensamento e

o reconhecimento da necessidade de reforma escolar (BRUNER, 1975) para atender à diversidade de estudantes.

A educação de caráter, segundo Lickona (2000) e Berkowitz (2005), é o esforço deliberado para cultivar a virtude para boas qualidades humanas que são necessárias na formação da pessoa e para toda a sociedade. A virtude está inserida no processo de aprendizagem, incluindo a educação dos sentimentos (MACINTYRE, 2001). A aprendizagem de virtudes é um apoio à educação de caráter na formação da identidade moral (SUCUPIRALINS, 2009). O grande estudioso do desenvolvimento humano, Erickson (1972) evidencia a importância de se formar um caráter com base na ética forte, de modo que as pessoas se respeitem e aprendam a viver em uma sociedade diversificada.

É importante destacar os conflitos de ordem sociomoral, incluindo a incivilidade, a desonestidade, a violência física e simbólica (ARENDR, 1970; 2009; BAUMAN, 2012; 2014) como aspectos reais que podem interferir na qualidade de interação humana. É preciso que haja um grande esforço que envolva uma educação voltada para a rede de comportamentos virtuosos (KOLLER; MORAIS, 2009) para que os jovens desenvolvam seu caráter.

Para esta tese, em termos conceituais, destacamos o conceito de caráter segundo Ricoeur (2015). Esse autor diz que caráter é o conjunto de marcas que assinala cada pessoa humana como sendo ela própria pelos traços descritivos, pelos quais a pessoa constrói sua identidade tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo, de forma contínua e ininterrupta, caracterizando a permanência no tempo. A interpretação que Ricoeur (2015) faz é que o caráter tem uma função, enquanto lugar, no que concerne à problemática da identidade. “Há uma dimensão temporal do caráter, essa dimensão remeterá mais longe no caminho da narrativização da identidade pessoal” (RICOEUR, 2015, p. 121). No que diz respeito à EJA, essa dimensão temporal possibilita ao campo educacional atuar no reconhecimento e transformação dos jovens.

Intrinsicamente ligada à questão do caráter, está a noção de valores. Com a sociedade fortemente voltada para o consumo (BAUMAN, 1998) e a falta de compromisso de muitas instituições sociais, reafirmamos a importância do trabalho pedagógico pautado na construção de valores para a formação humana. Para formar jovens resilientes na educação escolar, no que se refere aos valores, é preciso fomentar a prática de virtudes (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009) numa perspectiva crítica. Salientamos como ponto fundamental nessa perspectiva a proposta de reinventar a emancipação social (SANTOS, 2007) diante das marcas socioculturais encontrada na EJA. Sem dúvida, a escola, que atende à modalidade da EJA,

precisa se reinventar sem perder os traços da tradição viva (MACINTYRE, 2001; ARENDT, 2009).

Como já foi explicitado, as transformações ocorridas de cunho político, econômico e social no mundo, na virada do século XX para o século XXI, trouxeram conquistas e incertezas (BAUMAN, 2014) que influenciam o sistema educacional e a percepção de valores. De acordo com Sucupira-Lins (2013), que considera a educação como fato e valor, é essencial, como na filosofia, que se identifiquem valores para a vida da pessoa humana. Desse modo, afirma:

Educação não se expressa por meio de um conceito abstrato, pelo contrário, é uma atividade concreta que envolve pessoas comprometidas com valores e engajadas na prática pedagógica. Transformar é a ideia central da educação, a qual envolve aprendizagens. [...] Educação é uma atividade sistemática intencional, ao mesmo tempo em que é uma relação ético/existencial. (SUCUPIRA-LINS, 2013, p. 35).

A partir dessa relação ético/existencial citada, é relevante trazer para esta tese o conceito de rede de apoio social com a intensão de interlocução com a análise feita sobre valores. Pesquisas realizadas sobre adolescentes e jovens, no tocante aos domínios da família, escola, pares e comunidade em variados contextos e analisados, por meio das categorias de fatores de proteção e fatores de risco (LIBÓRIO; KOLLER, 2009), mostram a urgência em priorizar, de acordo com Fajardo (2012), a dimensão relacional da resiliência, a estrutura política educacional e a resiliência na prática docente.

A rede de apoio é um fator de proteção para o desenvolvimento, oferecendo ao adolescente/jovem o apoio necessário para lidar com as situações adversas e proporcionar ambientes adequados e saudáveis (COSTA; DELL'AGLIO, 2009). Os fatores de riscos comprometem a saúde e as dimensões sociais dos jovens, sendo que há maior número de variáveis associadas a resultados negativos e indesejados ao desenvolvimento humano. Os riscos podem ser individuais e ambientais. Apresentamos a seguir fatores de proteção segundo Koller e Dell'Aglio (2009), no que diz respeito aos domínios da família, escola, pares e comunidade.

- a) individuais: disposição positivas da personalidade;
- b) familiares: ambiente que oferece apoio emocional e social;
- c) outros sistemas externos de apoio, que dão segurança (sistema escolar, religiosidade, esporte e lazer).

As oportunidades de fatores de proteção para a pessoa jovem estão nesses ambientes. A presença desses estudantes na escola, posições de lideranças e influências dos pares de forma positiva possibilitam o desenvolvimento de habilidades e bom desempenho (COSTA; DELL'AGLIO, 2009) no âmbito educacional. Na comunidade em que esses jovens vivem, é importante a disponibilidade de serviços voltados às condições sociais. No que se refere à família, é fundamental a relação de amor parental, com consistência disciplinar coerente e estável e ter um lar. Todos esses aspectos, referente aos fatores de proteção são sabidos e parecem óbvios, o que não substitui a reivindicação da pessoa como ser político (FREIRE, 1991; 2001) e de direito no plano sociopolítico.

Nesse sentido, observamos um conjunto de aspectos relevantes relacionados aos fatores de proteção para a construção da personalidade e da formação de caráter do jovem. Salientamos alguns exemplos de situações ligadas a esses fatores de riscos, para os quais profissionais e professores devem ficar vigilantes na escola: ter amigos que apresentam comportamento delincente e maior influência dos amigos do que a dos familiares/responsáveis; um comportamento agressivo que pode desencadear desempenho escolar baixo; famílias numerosas com violência doméstica e abuso ou ausência de apoio social e afetivo. Os fatores de risco causam diversos aspectos negativos no jovem estudante, por exemplo:

- a) comportamento de isolamento;
- b) baixa escolaridade;
- c) baixa autoestima e autoeficácia;
- d) condição de deficiência;
- e) história de abuso;
- f) condições socioeconômicas precárias.

Para tal, há no interior da instituição escolar consequências sérias em termos das atitudes comportamentais da interação no que concerne à convivência cotidiana, no reconhecimento do adulto como autoridade, o que dificulta o processo de permanência dos jovens nesse espaço. Ressaltamos que tanto os fatores de proteção quanto os fatores de risco influenciam no desenvolvimento e na interação da pessoa jovem com o mundo. Dessa maneira, há comportamentos que ajudam ou comprometem o processo de escolarização, o processo de socialização do jovem e o desempenho sociocultural.

É importante considerar que há pessoas submetidas a situações de risco que superam as condições e se fortalecem para continuar a trajetória de vida. Diante disso, o espaço escolar pode ser um ambiente socioafetivo que ensine a pessoa a ser resiliente.

A escola inserida como rede de apoio social e como uma das instâncias mais importante na qualidade das relações (LIBÓRIO; KOLLER, 2009) pode influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos positivos, a inclusão social, autovalorização e orientação voltada para a cidadania.

A qualidade das relações é um indicador significativo para a formação do caráter. Entendemos o âmbito escolar como fator social de proteção social, mas para isso tem de se buscar na EJA um ambiente democrático, voltado para o aprendizado do diálogo com a autoridade dos que se preocupam em aceitar e compreender como espaço intercultural (FREIRE, 2001; IVENICK; CANEN, 2018), o que leva à aprendizagem ética enfatizando a reciprocidade.

A Ética se aprende desde a infância, como já apresentamos dentro de um contexto cultural, e o ser humano, para agir em comunidade, precisa aprender a ser ético. A educação deve ser necessariamente voltada para uma vivência de valores pautados nas virtudes numa perspectiva da consciência do bem comum.

A ênfase na aquisição das virtudes que pode ser deduzida a partir do estudo do pensamento filosófico de MacIntyre nos fornece subsídio fundamental para a Educação Moral. Adquirir virtudes é, portanto, uma das tarefas esperadas na ação pedagógica, o que não significa afirmar que este procedimento seja fácil. Muitos autores têm se preocupado com o ensino e a aprendizagem das virtudes, considerando que este é um caminho necessário. (SUCUPIRA-LINS, 2007, p. 65).

A formação de caráter busca desenvolver as virtudes que são excelências humanas como fundamento para uma vida com objetivo do bem comum, e para isso precisamos de uma “paciência da utopia infinita” (SANTOS, 2007, p. 102). O que é a paciência? Paciência é uma qualidade integrante da resiliência. Reconhecê-la como infinita é exercitar a nossa dimensão humana afetiva emocional e política no sentido existencial. Numa sociedade justa, os educadores incentivam passos em direção ao cultivo das virtudes morais e intelectuais (SUCUPIRA-LINS, 2007) durante todas as fases da vida escolar. Tudo o que acontece na escola visa à formação de caráter, desde que seja uma aprendizagem positiva e todas as ações estejam marcadas pelas virtudes.

Já explicitamos sobre a virtude, mas reafirmamos que essa se caracteriza pela dialética entre o estático e o dinâmico. É afirmada em um dinamismo e entendida como qualidade do sujeito bom (OLIVEIRA, 2013) aquela pessoa que pensa, sente e resolve conflitos em instâncias sociais com objetivo de trazer a harmonia.

O professor é um componente do espaço da aula como modelo. A construção de um espaço democrático para que os jovens aprendam e se envolvam em ações de colaboração e a tomar decisões para resolver problemas reais é de responsabilidade do professor, sendo que uma relação positiva entre família e professores é indispensável. A escola tem um papel fundamental na aprendizagem ética com cunho na formação de caráter e para contribuir no processo de resiliência. Dessa forma, a instância escolar na modalidade da EJA atua como rede social, que pode desabrochar no jovem o objetivo de uma vida dinâmica e humanizada.

3 A PESQUISA

3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.1.1 Análise de dados

Os dados foram coletados em duas Escolas Municipais do Município do Rio de Janeiro na modalidade do PEJA intituladas de Escola Norte e Escola Sul. A Escola Norte se situa na zona norte da cidade. É uma escola que tem turmas do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e a modalidade PEJA I/PEJA II. A Escola Sul se situa na zona sul da cidade. Essa unidade escolar é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e foi um dos primeiros CIEP no Município do Rio de Janeiro a oferecer a modalidade EJA.

Iniciamos a pesquisa na Escola Norte em outubro de 2017 e a finalizamos em agosto de 2018. Foi apresentado à direção da escola o documento de aprovação do Comitê de Ética. Em seguida, esclareceu-se o objetivo e a pertinência do estudo e solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Nessa unidade escolar, utilizamos a técnica da entrevista com gestores (diretor, diretor adjunto e professor orientador), professores e estudantes, conforme Quadro 12.

Na Escola Sul, iniciamos também a pesquisa em outubro de 2017 e a finalizamos em novembro de 2018. Seguimos o mesmo procedimento da Escola Norte, no que se refere à apresentação da pesquisadora e da pesquisa à direção do CIEP. É importante destacar que em ambas as escolas a pesquisadora foi acompanhada de uma professora da Coordenadoria Regional de Educação, que tinha a função de acompanhar o PEJA em termos pedagógicos. Dessa maneira, a entrada em campo foi oficializada e segura.

Nas escolas escolhidas para a pesquisa, alguns índices foram observados. É importante destacar, de acordo com Bardin (1977, p. 126), que os “[...] índices podem ser a menção explícita de um tema numa mensagem.” Esses são significativos para o processo de pesquisa, conforme o quadro que segue:

Quadro 12 – Contexto das unidades escolares

Índices	Definição	Aspectos relevantes /Escola Norte	Aspectos relevantes/Escola Sul
Receptividade da gestão, professores e estudantes.	Relações de apoio, suporte afetivo e de colaboração recebido.	Apoio e suportes positivos de gestores e professores. Destacamos o suporte afetivo e de colaboração da professora de sala de leitura. Resistência dos jovens em se disponibilizar para a entrevista.	Apoio e suportes positivos de gestores e professores. Destacamos suporte afetivo e de colaboração das professoras orientadoras. Resistência em receber a pesquisadora e em participar da oficina.
Ambiente escolar	Nas relações sociais, forma positiva de se relacionar e cumprimento de normas/regras. Tempo real de ensino-aprendizagem. Organização da rotina.	Respeito entre as pessoas e a pessoa do gestor e professor; Importância da valorização das normas morais. Apoio da gestão e professores no desenvolvimento afetivo-social do estudante. Cumprimento do tempo de aula e da aprendizagem da turma e dos casos individuais. Organização semelhante ao ensino regular.	Clima de ambivalência nas relações entre gestão e professor e professor e estudantes jovens. Há dificuldades de algumas pessoas na valorização das normas morais, principalmente os estudantes jovens. Proposta diversa e paciência para o envolvimento nas atividades e temas de aula pelos estudantes. Tentativas sistemáticas para a organização da rotina.
Integração com a comunidade escolar.	Confiança e participação. Ações flexíveis de pertença.	A confiança aconteceu de forma tranquila e no tempo menor do que o esperado, devido à mediação da professora de sala de leitura. As ações de observação e diálogo em sala de aula com a turma e com a professora fortaleceram o sentimento de pertença.	A integração com os professores foi intensamente positiva devido à mediação inicial da 1ª professora orientadora. Muitas foram as ações de cunho flexível para efetivar o sentimento de integração com os estudantes e ajustar datas de encontros para a técnica do grupo focal com os professores. As oficinas com os estudantes jovens levaram um tempo para a execução. A pesquisadora teve uma atitude flexível devido à negação desses em participar.

Fonte: Elaborado pela autora.

É de relevância contextualizar os índices da Escola Norte e Escola Sul. Ambas as escolas sofreram alteração no quadro de gestão no ano de 2018, a qual se deve ao processo de consulta à comunidade de três em três anos para eleger os representantes. Na Escola Norte,

antes da consulta à comunidade, as gestoras que estavam na pesquisa de campo já tinham decidido que não continuariam na unidade escolar. Não houve representantes para participar da consulta. Dessa maneira, a 2ª CRE indicou a nova equipe gestora. Essa escola está localizada em um excelente ponto de fluxo de passagem de pessoas e meios de transporte. Há uma infraestrutura considerada boa, ou seja, condições de prédio iluminado com vigia na portaria, a maioria das salas com sistema de climatização, funcionários na secretaria, recurso de pessoal de limpeza terceirizado e inspetores escolares. Notamos essas condições materiais e de pessoal no horário de funcionamento do PEJA. A gestão escolar com a qual realizei a entrevista se mostrou participativa, compromissada com o PEJA e pareceu envolver toda a escola no processo de ensino-aprendizagem em projetos escolares e pensando no Projeto Político-Pedagógico.

Na Escola Norte, havia projetos externos à escola oferecidos pela SME e CRE. Durante a realização da pesquisa, observamos atividades de formação cultural complementares para os alunos do PEJA referentes a esses projetos e projetos pedagógicos de professores, principalmente os professores de História e de Educação Física.

A Escola Sul é um CIEP que está em uma localização também de fluxo de passagem, tendo meios de transportes favoráveis, porém as condições do prédio são precárias. Não há recursos pessoais tanto na portaria como na manutenção da limpeza. A secretaria funciona apenas no início do turno. A responsabilidade da escola fica sob controle da diretora adjunta e da professora orientadora, de acordo com observação nos dias da pesquisa. A presença da diretora geral aconteceu em situações referentes à disciplina dos estudantes e em reuniões de responsáveis. Há nessa unidade um grupo de jovens diferenciado, pois recebem pessoas do abrigo público com princípios previstos no Estatuto (ECA) da Criança e do Adolescente e ainda adolescentes que foram convidados a se retirar de outras unidades escolares. Houve nesse período da pesquisa a mudança da primeira professora articuladora, sendo que ambas foram importantes para a continuação desta pesquisa.

As técnicas utilizadas foram da entrevista, grupo focal e oficina, conforme já foi demonstrado no Quadro 10. Na técnica da entrevista utilizamos perguntas mistas. Dividimos as perguntas em três blocos, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 13 – Índices de análises dos sujeitos da pesquisa

Diretor / Diretor Adjunto	Professor Orientador/Professores	Estudantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação e atuação ✓ PEJA ✓ Corporalidade/ética/jovem e escola 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação e atuação ✓ Pensar o fazer pedagógico ✓ Corporalidade/ética/jovem e escola 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação/pessoa ✓ Escola/PEJA ✓ Corporalidade/ética/aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram analisadas a partir do roteiro dos APÊNDICES A, B e C, respectivamente, e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Plataforma Brasil.

3.1.2 Das entrevistas: a voz da gestão escolar

Conforme o Quadro 14 os respondentes da entrevista nos indicaram inicialmente a identidade profissional e parte da sua história na Rede Municipal de Educação. Nas perguntas abertas, os respondentes apontaram o entendimento das categorias PEJA, corporalidade, ética, jovem/escola. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. Apresentamos a seguir as análises da categoria formação e atuação da equipe gestora:

Quadro 14 – Perfil profissional dos sujeitos de pesquisa

Categoria	ESCOLA NORTE	ESCOLA SUL
Formação inicial	Curso normal e Pedagogia (1). Curso normal e psicóloga clínica (2). Curso normal e Pedagogia (3).	Curso normal, Biologia e Nutrição (1). Curso normal e História (2). Curso normal, Psicologia e Pedagogia (3).
Formação continuada em serviço	Sim (1) Sim (2) Sim	Sim (1) Sim (2) Sim (2)
Formação específica em Gestão	Sim (1) Não (2) Não (3)	Sim (1) Sim (2) Não (3)
Tempo de gestão	20 anos (1) 3 anos (2) 5 anos (3)	6 anos (1) 6 anos (2) 5 anos (3)
Atuação na Educação Básica	35 anos (1) 23 anos (2) 7 anos (3)	19 anos (1) 19 anos (1) 17 anos (3)
Atuação no Ensino Fundamental	Educação Infantil, classes de alfabetização do 1º ao 3º ano e PEJA I (1). 4º e 5º ano e turmas de aceleração (2). 1º ao 5º ano (3).	1º ao 5º ano (1). 1º ao 5º ano e turmas de aceleração (2). 1º e 2º ano (3).

Legenda: Gestão: Direção geral G (1), diretora adjunta G (2) e professora orientadora G (3).

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Escola Norte, a categoria formação continuada em serviço diz respeito aos cursos, palestras e centros de estudos oferecido pela SME/RJ. Destacamos que a direção geral e a diretora adjunta mencionam que essa ação vem diminuindo no decorrer da mudança política, no que tange à mudança de prefeito e gestores do órgão central, conforme salientamos na fala a seguir:

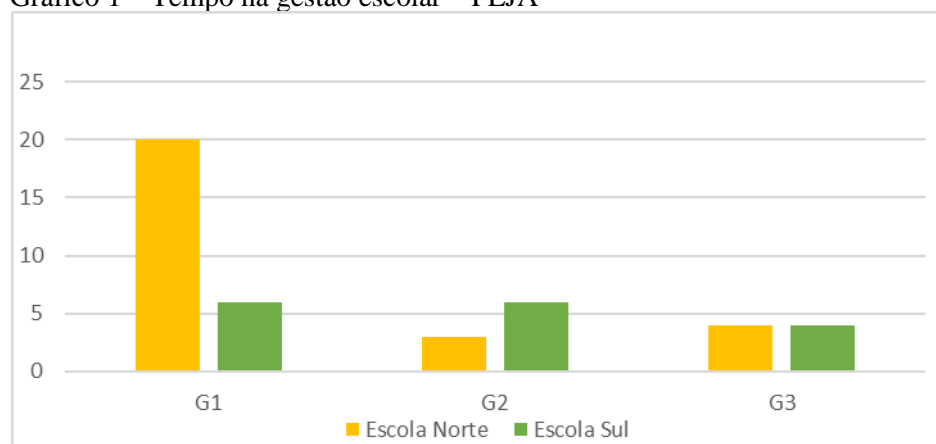
Tínhamos centro de estudos quinzenais, o que ajudava nas relações interpessoais, e eu dizia: “Nós somos iguais, estamos no mesmo barco”. Então, elas viram que eu dava a aula, que eu tinha o conhecimento e eu sempre me coloquei como colaboradora mesmo. Nós também estudávamos muito. G (1)

Eu tinha muita formação quando trabalhava no Projeto Acelera 1. Então, era muita formação. E trabalhava também com uma turma de 5º ano, que nunca tinha formação [sic]. [...] quanto à direção aqui, na 2ª Coordenadoria, muita formação continuada para todos os anos escolares. G (2)

Os sujeitos gestores das Escolas Norte e Sul têm 100% de formação inicial na modalidade do Ensino Superior. O fato dos 100% dos gestores pesquisados terem o Ensino Superior ratifica a importância da formação inicial e a permanente, como também o compromisso com a função exercida e na capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem com sentido de missão e liderança na busca da participação da comunidade escolar.

A pesquisa mostra o tempo de serviço dos professores como gestores, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo na gestão escolar – PEJA



Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo que os professores estão na gestão influencia a habilidade de lidar com as situações cotidianas da escola e de conhecer o funcionamento da máquina administrativa. Destacamos a experiência como um aspecto relevante na função de gestão escolar para a articulação entre o administrativo e o pedagógico na educação.

O aspecto da formação continuada em serviço na SME/RJ vem, de acordo com as falas das gestoras, alterando-se com as transformações políticas em virtude das eleições municipais. A G (2) ressalta que a 2ª Coordenadoria proporcionou capacitação em serviço, com isso parece que há autonomia para que cada CRE faça a organização e o planejamento com ênfase na formação em serviço.

Outro ponto importante, destacado pela G (1), foi que os centros de estudos quinzenais ajudavam nas relações interpessoais, o que chamou a atenção da pesquisadora, pois essa unidade aparentava ter um clima escolar, tanto acadêmico, quanto na organização favorável para o funcionamento do PEJA. É importante salientar que há no PEJA encontros semanais entre gestores G (1) e G (3) com os professores com objetivo de focalizar a aprendizagem dos estudantes e os projetos pedagógicos de curto e médio prazo.

Na categoria formação específica em gestão, não encontramos na entrevista com as gestoras essa especificidade na Escola Norte de forma objetiva. Consideramos preocupante a ausência dessa formação para a G (2), visto que está na direção há pouco tempo. Existem muitas demandas numa administração escolar, as quais envolvem também o educando, segundo Paro (2005), no processo de produção pedagógica. Essa pesquisa não visou observar a administração escolar em seus objetivos, porém compreendemos a importância do estilo administrativo e o conhecimento que envolve essa área para o desempenho no processo pedagógico da modalidade PEJA.

Silva (2012, p. 124) em sua pesquisa de doutorado no PEJA da Cidade do Rio de Janeiro analisou a categoria Gestão Escolar e Liderança e destacou que: “[...] o que comumente se vê na escola é que a direção sempre está preocupada com a parte burocrática do seu funcionamento”. Entretanto, na Escola Norte e na Escola Sul, as gestoras mostraram-se compromissadas com as questões pedagógicas e administrativas. Na Escola Norte, a G (2) ficava mais responsável pelas questões burocráticas. Na Escola Sul, notamos um equilíbrio entre as questões administrativas e pedagógicas e na parceria entre as gestoras. Como exemplo, destacamos a fala:

Queríamos mudar algumas coisas nessa escola e tenho um carinho. Eu me encontrei nessa escola e fui bem recebida. G (1)

Essas gestoras passaram pela consulta à comunidade e foram escolhidas nesse processo. Houve um plano de ação e investimento na formação específica em gestão, conforme observamos na fala a seguir:

Quando assumimos, eu e C tivemos um curso de gestão, que foi longo quase uma pós. Foi extenso. Mesmo com isso foi difícil devido o dia a dia da escola. G (1)

Diferentemente da Escola Norte, na Escola Sul, as gestoras G (1) e G (2) tiveram a formação específica, mas é na aplicação do cotidiano da escola que se efetiva a administração da gestão:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra fontes de seus condicionantes. (PARO, 2005, p. 13)

Se bem que a escola seja uma instância social autônoma, precisa buscar procedimentos administrativos adequados para o desempenho pedagógico numa perspectiva de transformação e segundo critérios estabelecidos.

Nas Escolas Norte e Sul, a professora orientadora é a que dá ênfase pedagógica no que concerne às dimensões curriculares, didáticas, orientação e apoio diário a professores e estudantes. Mais adiante, analisamos, especificamente, essa representante da gestão.

De acordo com a pergunta que se referiu à formação específica em gestão escolar, observamos um equilíbrio (50% sim e 50% não). Dos gestores pesquisados, que tiveram a formação específica em gestão, os 50% que tiveram a formação foi de maneira diferenciada, ou seja, pela própria Secretaria Municipal de Educação como também, por meio de curso *lato sensu*.

Na categoria atuação no Ensino Fundamental, todas as gestoras das Escolas Norte e Sul possuem vastas experiências em sala de aula. Observe-se que G (1) e G (3) foram professoras da modalidade EJA na Escola Norte. Na Escola Sul, somente G (2) lecionou no PEJA. Consideramos fator positivo as gestoras que lecionaram no PEJA, pois conhecem o trabalho realizado da educação e do processo de aprendizagem nessa modalidade. As gestoras das unidades escolares norte e sul valorizam os estudantes do PEJA, buscando e garantindo a sua inserção nos projetos, na tentativa de fazer com que permaneçam na escola.

Quadro 15 – Perfil das unidades escolares – PEJA

CATEGORIA	ESCOLA NORTE	ESCOLA SUL
Motivação/ abertura do PEJA	Política pública	Política pública
Estudantes jovens por turma	+/- 28	+/- 25
Tempo do PEJA na UE	20 anos	33 anos
Condição funcional do professor	1 matrícula, 1 dupla regência e restante requisitados	Todos de Matrículas e requisitados

Fonte: Elaborado pela autora.

Como notamos no quadro acima, as escolas desta pesquisa têm a modalidade de EJA devido à política pública traçada tanto no âmbito nacional quanto para as prefeituras, conforme explicitamos no capítulo 2. Quanto ao quantitativo dos estudantes por turma, obtivemos uma aproximação, devido a problemas interno. No que se refere à aproximação, ressaltamos a seguir a fala da G (2) da Escola Norte:

Esse ano está muito interessante porque as turmas do PEJA II bloco 2 estão lotadas, o processo que está para se formar e está com muito adolescente [sic]. Uma turma com 27 e a outra turma com 34. As outras turmas têm em média de 23 a 24 alunos. G (2)

O quantitativo de jovens no PEJA II bloco 2 confirma o processo de juvenização da EJA. G (1) da Escola Sul destaca o perfil dos estudantes jovens no PEJA, conforme podemos acompanhar na sua fala:

São alunos que estudavam de dia e que tiveram em sua vida escolar algum problema de repetência, abandonaram os estudos e voltaram. Esses jovens vêm para o PEJA porque repetiram muito e ficaram numa faixa etária que não dá mais para o diurno. São jovens com dificuldades. Alguns também porque começaram a trabalhar, mas a maioria é a questão da repetência. G (1)

Na Escola Norte, G (1) descreve o perfil dos jovens do PEJA da seguinte maneira:

Existem vários perfis desse jovem no PEJA. Tem os jovens que vêm pela portaria de matrícula, que é aquele camarada que tem 17 anos e está numa escola regular e é convidado para ir para o PEJA. Que traz umas histórias de perdas, derrotas, de baixa estima, e o que a escola precisa fazer é reverter isso. E tem aquele que vem para o social. Vem para arrumar uma garota para burlar o sistema, para provar o quanto o sistema foi violento com ele, o quanto expurgar ele da escola que queria ter [sic].

Na fala de G (1) da Escola Sul, notamos que o processo avaliativo é considerado o vilão, o que leva à exclusão desses estudantes do ensino regular para a EJA. No entanto, o processo avaliativo está implícito na fala de G (1) da Escola Norte, quando salienta que “traz

uma história de perdas e derrotas”. No processo avaliativo, há a dimensão ética, pois a avaliação do ensino-aprendizagem para ser uma ação educativa precisa ser justa e estar a serviço do estudante, conforme afirma Da Silva (2012), para seu desenvolvimento integral.

No tocante à vida funcional do professor, consideramos importante essa categoria devido à rotatividade de professores na Rede Municipal de Educação nessa modalidade. Nas duas unidades escolares de pesquisa, percebemos que há professores com matrículas e requisitos, que são os que trabalham somente com a modalidade do PEJA. Com isso, a escola fica menos vulnerável à falta de professor. O professor somente com matrícula poderá estar no PEJA, como estar no ensino regular diurno. O professor que faz dupla regência é aquele que faz hora extra, sendo o mais vulnerável na função.

Há relevância na fixação do professor, pois acreditamos que, dessa forma, é mais um dado de permanência do estudante. É o que confirmamos na fala de G (1) da Escola Norte e G (1) da Escola Sul, respectivamente:

Se você chegasse aqui em 2015, você ia ver um tipo de professor, e em 2017 já foi se modificando. Porque é muito fácil enganar o velhinho que vem para a escola. O jovem não. Qual o modelo de escola que o velhinho tem? Da cópia, somente da memorização e do professor bonzinho. Tivemos que desconstruir para reconstruir para dar conta de todos. G (1)

Os professores aqui são ótimos, mas tiram muita licença e isso pesa para os alunos e para a escola. G (2)

Essas falas trazem duas situações diferenciadas: uma de cunho no processo de ensinar e na forma de se relacionar de modo que é imprescindível na EJA, o professor pensar na sala de aula como espaço de diversidade entre as pessoas, em que há diferença dentro da humanidade comum (BOOTH; AINSCOW, 2012) no aspecto didático-metodológico. A segunda situação diz respeito ao direito que o professor tem de tirar licença como servidor público, seja por doença, seja por outras demandas pessoais, mas que a escola é a instituição que menos pode resolver essa situação de fato. As duas situações convergem para a importância do professor nessa e em qualquer modalidade.

Apresentamos o quadro a seguir, que diz respeito aos temas centrais desta tese, as quais denominamos, segundo Bardin (1977), como categorias temáticas, ou seja, os dados brutos são organizados em temas. Dessas categorias emergiram a categorização, da qual extraímos significados, por meio de inferências, que estão associadas aos temas de investigação. As categorias podem ser *a priori* ou *a posteriori* (BARDIN, 1977), e nesta

pesquisa foram utilizados os dois tipos. Continuamos representando a gestão escolar como G (1), G (2), G (3) da Escola Norte e da Escola Sul.

Quadro 16 – Temas centrais da pesquisa – Categorias *a posteriori*

CORPORALIDADE	ÉTICA	JOVENS NO PEJA	PERMANÊNCIA DO PEJA
Corpo binário	Valor	Menos valor	Ação cultural
Corpo secundário	Postura do professor	Amizade	Autoestima
Corpo inexistente	Postura da escola	–	Conversa/diálogo
Corpo possibilidade	Compromisso	–	–
Corpo totalidade	–	–	–

Fonte: Elaborado pela autora

As categorias do Quadro 16 foram elaboradas a partir da entrevista com a equipe gestora de cada Unidade Escolar, conforme já foi exemplificado. Na *corporalidade*, surgiram as categorizações, as quais explicamos a seguir: *corpo binário* diz respeito ao paradigma platônico e cartesiano, principalmente ao binarismo corpo e mente; *corpo secundário* refere-se ao corpo também fragmentado, porém a mente e a cognição estão valorizadas e colocadas acima da própria materialidade do indivíduo; *corpo inexistente* concerne à inexistência da pessoa humana, inexistente como pessoa constituída de uma totalidade e complexidade para existir enquanto corpo social, ou seja, na presença dos outros corpos; *o corpo possibilidade* é o caminho do se reconhecer como pessoa, isto é, o começo de se sentir ser de reflexão e ação; *o corpo totalidade* é a pessoa humana no mundo, nas relações e em ação.

Quadro 17 – Categoria de análises – corporalidade

Categorização	Escola norte			Escola sul			%
	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Corporalidade	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Corpo Binário	X	–	X	X	X	–	67%
Corpo secundário	X	–	–	X	–	–	33%
Corpo inexistente	–	X	–	–	–	–	17%
Corpo possibilidade	X	–	–	X	X	X	67%
Corpo Totalidade	–	–	–	–	–	–	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na entrevista com gestores, houve quatro inferências (67%) com relação ao tema corporalidade na categoria *corpo binário* ligado ao paradigma cartesiano. Esse paradigma teve sua importância para ciência assim como dificultou o enfoque do corpo como totalidade quanto à compreensão nas ciências, conforme diz Capra (1999) em relação à complexidade da

pessoa humana. Tivemos duas inferências (33%) na categoria *corpo secundário* na valorização da mente e da cognição em relação a outras dimensões humanas e o que é percebido no espaço escolar, no que tange ao ato de aprender. Na categoria *corpo inexistente*, apenas 1 inferência (17%) que não considerou o corpo nem mesmo como instrumento de mediação da aprendizagem. É como se a aquisição da aprendizagem acontecesse em um lugar diferente do corpo humano ou numa abstração. Dessa forma, parece que a pessoa humana inexistente, pois ela só é na corporalidade.

Há quatro inferências (67%) na categoria *corpo* como possibilidade, o que se tornou interessante para a tese porque essa categoria é o caminho de reconhecimento como pessoa/corporalidade, dessa maneira se aproxima da relação dialética corporalidade e ética. Ela abre a possibilidade de se pensar o corpo como dimensão fundamental e existencial no pensamento de Merleau-Ponty, (2001) no processo de aprendizagem do jovem no PEJA.

Destacamos algumas respostas dos gestores pertinentes à categoria *corpo possibilidade* no processo de ensino aprendizagem no PEJA, as quais, na entrevista, parecem fazer o gestor pensar sobre a corporalidade/aprendizagem.

É esse reconhecimento de tempo e espaço de relações dentro da escola [...] Tempo, espaço e essas relações. Você não pode se distanciar do outro. Se você não tiver a escuta, você se distancia do outro e não reconhece o outro. G (1) Escola Norte

No PEJA, eles não têm esse trabalho porque não tem educação física [...] têm um pouquinho com a professora de teatro de expressão corporal nas aulas de Artes Cênicas [...] a professora de sala de leitura tem um trabalho aberto com atividades que trabalham essa questão de corporal. A gente pode pensar nisso para o PEJA. G (1) Escola Sul

Eu acho muito importante, a professora de Artes Cênicas trabalha muito a questão da corporalidade, trabalha muita expressão corporal e encenação livre com coisas do cotidiano [...] desenvolvem mais a linguagem. Essa aula é um espaço de expressão. G (2) Escola Sul

Quando penso na criança, fica mais fácil. Para o PEJA, é mais difícil a noção de corpo e espaço que ocupa até para poder ser situar. Passa esbarrando em tudo e não tem noção do corpo do outro. Eu acho que precisa ser trabalhado, mas não sei se é por aí também [sic]. G (3) Escola Sul

Quando foi perguntado sobre a corporalidade no processo de ensino aprendizagem, observamos a dificuldade dos respondentes em pensar a pessoa nesse processo ou fazer a relação com a aprendizagem. Das seis pessoas (100%), para quatro (67%) entrevistadas houve uma necessidade em reformular a questão ou dar pistas para que fluíssem as respostas. Das seis pessoas entrevistadas (100%), quatro (67%) relacionaram inicialmente a pergunta à

disciplina de Educação Física ou às etapas do desenvolvimento infantil, como forma de movimentação ou numa amplitude de *corpo social*. Identificaram o corpo inicialmente com certas áreas do conhecimento, excluindo-o de outras áreas. Os sistemas de ideias nas falas dos gestores ratificam ainda a necessidade de se pensar quem são esses jovens e a forma de se trabalhar no PEJA. Destacamos alguns desses sistemas: “reconhecimento no tempo e espaço”, “trabalho aberto”, “pensar nisso no PEJA”, desenvolver mais a linguagem” e “não tem noção do corpo do outro”. No decorrer da entrevista com as intervenções da pesquisadora, conforme explicitado, os respondentes apontaram outro entendimento, o que levou à direção da categoria *corpo possibilidade*.

As categorias do Quadro 18 foram elaboradas a partir da temática ética, da qual surgiram as categorizações: *valor*, que diz respeito ao agir humano tendo um sentido prático (SUCUPIRA-Lins, 2013) no campo social. A categorização *postura do professor* concerne, principalmente, à relação com os estudantes. A categorização *ação da escola* tem relação com atitudes positivas de todos os responsáveis pela formação dos jovens na modalidade PEJA. Ações como a “moratória psicológica” (ERIKSON, 1972, p. 72), que contribui na construção de personalidades responsáveis na formação ética fortalecendo a estima de si. Para isso, é importante saber viver e conviver pela prática das virtudes o pensamento de Ricoeur (2014), MacIntyre (2001) e Sucupira-Lins (2007). A categorização compromisso se refere a todas as pessoas que estão no espaço escolar com suas obrigações na aprendizagem integral do jovem.

Quadro 18 – Categoria de análises – ética

Categorização	Escola norte			Escola sul			%
	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Ética							
Valor	X	X	X	X	X	X	100%
Postura professor	X	X	X	X	X	–	84%
Ação da escola	X	X	X	X	X	X	100%
Compromisso	X	X	X	X	X	X	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a pergunta sobre o que os gestores pensam sobre a ética no processo de ensino aprendizagem no PEJA, observamos na categorização *valor* seis inferências (100%), que remetem à compreensão da temática ética como conceito de valor. O conceito de valor está intrínseco à conduta humana e moral, que pode ser de ordem subjetiva. A conceituação de ética à qual nos referimos nesta tese conforme exposto no Capítulo 2, item 2.3, não condiz com o conceito de valor, e sim de virtudes numa perspectiva aristotélica, tendo como base

MacIntyre (2001), que afirma a sabedoria filosófica como princípio de vida e a realização de uma reflexão para elaboração da história de uma pessoa.

Na categorização *postura do professor*, há cinco (84%) inferências, as quais trouxeram o valor de respeito na relação com o estudante, principalmente o professor como modelo para que os jovens aprendam e se envolvam em atitudes de colaboração. Na categorização *Ação da Escola*, há seis inferências (100%), as quais salientaram o papel fundamental que essa instância tem na aprendizagem ética com cunho na formação também do caráter. A escola, enquanto instituição social na construção da identidade pessoal, gera uma identidade narrativa que se constitui como corporalidade da pessoa humana.

No tocante à categorização *compromisso*, há 6 inferências (100%). Consideramos que essa categoria envolve a ação da pessoa na vida e no mundo, da mesma maneira que a aprendizagem da virtude da perseverança e da coragem, as quais possibilitam a pessoa ser resiliente, conforme já explicado.

Ressaltamos a seguir as falas dos gestores relacionadas à temática ética pela relevância da tese.

A escola tem a função de transformar pessoas em pessoas do bem. G (1) Escola Norte

A ética está ligada à autoestima dos alunos. Eu vejo todos trabalharem voltados para essa autoestima, porque esses alunos que estão no PEJA perderam muita coisa. O tempo todo são estimulados para o lado bom [sic]. G (2) Escola Norte

Nos preocupamos muito com a ética na aprendizagem deles. Nós trouxemos para a escola o projeto Pro Mundo, que é o fim da violência> eles abordam questões de preconceitos, fazendo eles pensarem também na sua vida. Esse tema está junto com todas as disciplinas. G (3) Escola Norte

Eu acho que a ética é se colocar no lugar do outro. [...] É ter um compromisso com outro ser humano. É ter respeito pelo seu trabalho. O valor do seu trabalho para o outro. Ter humildade. Tudo isso é importante para ensinar. G (1) Escola Sul

A ética é uma coisa que tem controvérsia para cada pessoa. Eu acredito que a ética é um conjunto de valores que você tem que, você não é obrigada a seguir. Mas que você deve seguir enquanto ser humano no ambiente de trabalho e na vivência em sociedade. Você não pode chegar e tomar a realidade do outro como se fosse a tua. No PEJA, poderia trabalhar muito isso, a filosofia, questões filosóficas e questões de valores. G (2) Escola Sul

A ética é fundamental no PEJA. Hoje, nós vivemos uma inversão de valores total em tudo que é setor da vida [sic]. Os jovens têm uma visão distorcida das coisas corretas. G (3) Escola do Sul

Nas falas dos gestores, observamos o predomínio da importância da ética na formação humana dos jovens na modalidade do PEJA. Há contradições na forma de pensar o tema, de acordo com os sistemas de ideias que apresentam: “função de transformar”, “pessoas do bem”, “ligada à autoestima”, “se colocar do outro”, “controvérsia de cada pessoa”, “questões filosóficas” e “visões distorcidas”. Esses sistemas mostram, que os seres humanos são seres sociais e que ser moral não significa ser bom como lembra Bauman (2011). Os entrevistados trazem a ideia de ética interligada à tradição como referência intrínseca de cada cultura e como processo civilizatório, no que coincidem com as ideias de Arendt (2009) sobre o tema. Há também a busca pelas virtudes como qualidade do sujeito bom na capacidade de agir nas respostas.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, relativo às categorizações, que emergiram das questões sobre a demanda de entrada de jovens no EJA, sobre as idas e vindas desses jovens e das ações realizadas pela unidade escolar para contribuir na permanência no PEJA. Essas perguntas abertas se complementam.

A categorização *menos valor* diz respeito como a gestão observa o jovem na dimensão da representação de si e do sentimento de si, ou seja, como o jovem chega ao PEJA. Na categorização *amizade*, existe a alusão à capacidade de estar com seus pares numa relação de confiança no PEJA. Na categorização *trabalho*, as gestões apontaram como essa sendo um dos motivos de *idas e vindas* desses jovens para o PEJA. A categorização *certificada* concerne à relação com a do trabalho.

Na temática permanência, a categorização *autoestima* refere-se à aprendizagem da Selfhood humana tal como diz Bruner (2001) de como há a influência da cultura e como se relaciona com a individualidade da pessoa. A categorização *evento cultural* diz respeito a atividades fora da escola, mas que estão incluídas no projeto pedagógico, e está ligada à formação cultural desses jovens. A categorização *ação cultural* é composta de atividades dentro da escola, as quais envolvem toda a comunidade escolar e convidados. Essa está integrada também ao projeto pedagógico da unidade escolar. Sobre a categorização *conversa/diálogo*, destacamos como sendo uma importante categoria para se estabelecer uma relação afetiva com os jovens, de mostrar o caminho de um pensar crítico e de ensinar um dos preceitos democráticos.

Quadro 19 – Categorias de análises – jovem no PEJA/idas e vindas e permanência

Categorização	Escola norte			Escola sul			%
	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Jovem no PEJA/Idas e Vindas							
Menos valor	X	X	X	X	X	X	100%
Amizade	X	X	X	X	X	X	100%
Trabalho	–	X	X	X	–	X	84%
Certificado	X	X	X	X	–	X	84%
Permanência							
Autoestima	X	X	X	X	X	X	100%
Evento cultural	X	X	X	X	X	X	100%
Ação cultural	X	X	X	X	–	X	84%
Conversa/Diálogo	X	X	X	X	X	X	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito da categorização Jovem no PEJA/idas e vindas, observamos seis inferências (100%), nas quais os respondentes afirmam, de alguma forma, a característica de exclusão que os jovens vivem ao serem inseridos no PEJA. Esses jovens pressupõem a ausência de ajustamento à ordem, se sentindo estranhos e coexistindo no mesmo espaço escolar. De certa maneira, as gestões vivenciam um paradoxo, que é fazê-los viverem na mesma norma da cultura escolar em relação à maioria. Na categorização *amizade*, há também seis inferências (100%), que trazem a pertinência dessa virtude para o jovem estar e retornar para o PEJA conforme pesquisas realizadas no PEJA. Na categorização *Trabalho*, houve quatro inferências (84%), as quais os respondentes consideram ponto crucial para o retorno jovem ao PEJA, principalmente pela exigência do mercado de trabalho e pela localização da escola. Como já foi mencionado, a categorização *certificado* tem uma relação direta com o trabalho ou uma expectativa da família do jovem na terminalidade do Ensino Fundamental.

Nas categorizações *autoestima*, *evento cultural* e *conversa/diálogo*, há seis inferências, em que os gestores levantam o fato da relevância dessas categorias para a permanência no PEJA. Entretanto, nas falas dos gestores aparece uma necessidade de outros investimentos de ordem econômica, política e social nessa modalidade. A categorização *ação cultural* é de quase 100%, pois foram cinco (84%) em seis inferências que não deixam de ser pertinentes para a permanência, segundo os respondentes. A G (2) da Escola Sul se colocou de maneira diferenciada quando respondeu sobre essa categoria. Chamou atenção para os aspectos das

atividades desenvolvidas e das estratégias metodológicas estarem articuladas à cultura dos estudantes com a finalidade do projeto pedagógico da escola.

Ressaltamos a entrevista com as G (3) das Escolas Norte e Sul, representadas pelas professoras orientadoras, as quais têm as mesmas atribuições de um coordenador pedagógico na escola. Apresentamos a seguir as duas perguntas abertas (APÊNDICE C) que foram diferenciadas em relação às outras perguntas realizadas com as gestoras.

Quadro 20 – Inserção do PEJA no PPP

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	
Sistemas de Ideias	
Escola Norte	“PEJA está inserido no PPP da Escola”. “Tema é Africanidade”. “Visitas aos Museus”. “Circuitos históricos”.
Escola Sul	“É complicado”. “Vamos adaptar ao PEJA?”. “Mas não se mobilizam”. “mostrar o trabalho dos alunos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 7 do APÊNDICE C fala sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o PEJA, sendo que tanto a G (3) da Escola Norte quanto a G (3) da Escola Sul não mostraram coerência em suas respostas, no que tange aos critérios importantes de um PPP. De acordo com os sistemas de ideias do Quadro 20 observamos que a Escola Norte destaca o tema e estratégias para o ensino, por meio de eventos culturais, os quais possibilitam experiências educacionais e humanas que são fundamentalmente sociais e envolvem interação e comunicação para os jovens do PEJA. Na Escola Sul, salientamos que pareceu haver PPP, mas o PEJA não está inserido e ainda há dificuldades em debater com os professores.

A pergunta 8 do APÊNDICE C diz respeito às virtudes do educador, que intitulamos de critérios, os quais descrevem o corpo docente da unidade escolar. Ressaltamos que essas virtudes foram selecionadas devido à importância no ato de ensinar e aprender. Como tal, essas virtudes concernem ao professor, que está comprometido com a transformação, segundo Freire (1982), de uma sociedade injusta.

Quadro 21 – Virtudes do educador/perspectiva freiriana

Corpo Docente da Unidade Escolar		
Sistemas de ideias		
Categorizações	Escola Norte	Escola Sul
Humanização/convivê	“Um ajuda o outro”	“Professores e alunos convivem

ncia	“Abraçam as propostas” “São mais maduros” “têm compartilhamento”	bem” “Querem alguma coisa, que não pode”
Discurso/prática	“Eles propõem ideias e põem em prática”	“Falam uma coisa e na prática é diferente” “Não existe uma igualdade”
Palavra/silêncio	“A gente conversa, mas se escuta”	“Palavra mais para reclamar do que conversar” “Silêncio de insatisfação”
Teoria/prática	“Percebem que há uma teoria naquela prática” “Têm uma visão muito boa” “Trabalho no PEJA é concreto” “Construir dentro do tema”	“Sabem o que tem que ser feito” “Professor cobra, mas não faz”
Paciência/impaciência	“Pouca coisa tira a paciência deles” “Indisciplina dos mais novos”	“É meio contraditório” “Dois pesos e duas medidas”
Texto/contexto	“Texto é a teoria” “Contexto é a prática” “Trabalho é dentro do contexto”	“O contexto pede mais movimentação” “O contexto tem sede e direito” “Má vontade”

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que as respostas, por meio dos sistemas de ideias, trouxeram para as respondentes um pensar sobre a dialética de cada virtude, no que diz respeito à ação do corpo docente e à sua própria ação na unidade escolar. Em cada par dialético das virtudes, buscamos compreender a coerência de cada grupamento de professores de cada escola pesquisada. Atentar para o discurso próximo da prática ou mesmo o que seja a prática é fundamental.

Nas Escolas Norte e Sul, há um cuidado em lidar com o conflito entre a palavra e o silêncio do professor e da relação desses com os estudantes. Sabemos que o silêncio não é fácil e o quanto a Escola Sul precisa escutar os professores e procurar as palavras que se casam com o silêncio, ou seja, a difícil tarefa do meio termo. Para a transformação da ação pedagógica do professor, a reflexão e a proposta de soluções são a forma crítica de lidar com a realidade, por que os processos são dialéticos. Desse modo, a atitude crítica da realidade, do contexto que está já é um caminho para a transformação.

As Escolas Norte e a Sul buscam vincular teoria e prática como uma unidade dialética. Entretanto, a Escola Sul parece necessitar de foco e empenho nessa articulação. É importante na ação docente das Escolas Norte e Sul não negar o papel fundamental da teoria, intrínseca em toda prática. Ambas as escolas enfatizam o PEJA como atividade prática e concreta tendo um sentido de afastamento da teoria.

No que diz respeito a experimentar a tensão entre a paciência e impaciência, a Escola Norte demonstra um equilíbrio nas atitudes dos docentes, mesmo com a indisciplina dos mais jovens. Na Escola Sul, as atitudes docentes se mostram contraditórias, o que faz com que o professor não seja referência para os estudantes e confiável para a gestão. Ainda, há na Escola Sul atitudes injustas dos docentes no trato com os estudantes. Parece que não há critérios objetivos e claros dos docentes da Escola Sul nas ações do cotidiano escolar, no tocante às relações humanas e ao processo de ensino e aprendizagem no PEJA.

No que diz respeito ao texto e contexto, a Escola Norte parece ter uma leitura da realidade, que reflete positivamente no espaço escolar. Na Escola Sul, os docentes demonstram uma atitude de busca pelos seus direitos, porém há uma necessidade indispensável da leitura do contexto a partir de um texto que precisa se estruturar. Freire (1982, p. 8) ressalta que “toda leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura do contexto”. Não se pode esquecer que o contexto é a orquestra e que os docentes precisam do maestro da orquestra, que é a gestão escolar.

3.1.3 Das entrevistas: a voz dos professores

Na Escola Norte, de acordo com o Quadro 21, os professores entrevistados nos apontaram a própria formação e atuação pedagógica. Utilizamos a técnica da entrevista. Foram entrevistados três professores, entre esses, a professora generalista intitulada na Rede de Ensino do Rio de Janeiro de Professor II (P II). O segundo professor respondente foi o da área da Educação Física (Pedf). A terceira entrevistada foi a professora de sala de leitura (Psl). É importante ressaltar que essa turma é somente atendida por estes professores em contraste com a outra escola da pesquisa. Apresentamos a seguir as análises temáticas formação e atuação.

Quadro 22 – Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Categoria	ESCOLA NORTE
Formação inicial	Normal Superior (P II) Licenciatura em Educação Física (Pedt) Licenciatura em História (Psl)
Formação continuada em serviço	Não (P II) Sim (Pedf) Sim (Psl)
Atuação na Educação Básica	8 anos (P II) 15 anos (Pedt) 25 anos (Psl)

Segmento que atuou	Do 2º ao 5º ano e Projeto acelera (P II); Ed. Infantil e 2º ao 9º ano (Pedt) 6º ao 9º ano (Psl)
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Escola Norte, todos os professores que atendem ao PEJA I bloco 2 possuem curso superior, de acordo com o quadro 22. Os professores de área específica ingressam na Rede de Ensino sob esse critério. O professor de sala de leitura é convidado pela gestão para exercer tal função. É fundamental destacar que a sala de leitura para o PEJA não faz parte da grade oficial, porém essa escola oferece, entre outras de turno único da 2º CRE. Esse trabalho é realizado uma vez por semana com os estudantes. Quanto à formação continuada em serviço, é essencial na valorização do docente. No âmbito escolar, essas ações impulsionam a prática educativa, como também é uma forma de incentivar o professor na reflexão e articulação do conhecimento com o seu contexto de trabalho. Ressaltamos as falas dos docentes entrevistados abaixo, referentes à formação continuada em serviço.

Quando a SME oferece alguma coisa referente, é sempre no contraturno. Nunca é no seu horário de trabalho, e eu estou trabalhando em outra escola. Até o momento, eu não tive nenhuma formação para o PEJA. (P II)

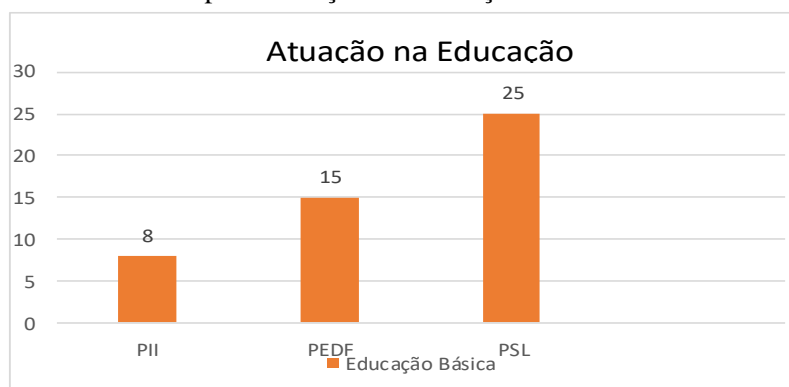
No PEJA, aqui nós temos um grupo de estudo. A gente se reúne uma vez por mês com a autorização da Gerência Educação de Jovens e adultos. Minha coordenadora é M C. Ela é pedagoga e coordena o grupo de professores de Educação Física. (Pedf)

Realizei vários cursos, tanto na área de história, formação pedagógica, em avaliação, de gestão e teve várias capacitações ligadas à minha prática de aula. [...] as capacitações de sala de leitura busco sempre realizar (sic). (Psl)

Salientamos que apenas a PII não realizou as formações continuadas em serviço, de acordo com motivo explicitado na sua fala. Na fala dessa PII, também está intrínseca a dificuldade que o docente encontra em dar sequência à formação continuada em serviço e da falta de política de incentivo para essa formação, nesse momento sociopolítico devido à multiplicidade de fatores que não são abordados nesta tese.

Um ponto, que destacamos é a formação continuada em serviço do professor de Educação Física (EDF), já que essa área do conhecimento não faz parte da matriz curricular do PEJA da rede de ensino do Rio de Janeiro até a presente data. Algumas escolas do projeto piloto têm esse professor, mas não pertencer ao quadro do PEJA, conforme mencionado. Isso parece uma ação paradoxal, pois entendemos que há a necessidade de acompanhamento pedagógico para todos os professores.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora

Apresentamos a pergunta referente ao que pensam os docentes a respeito das virtudes do educador, no tocante às categorizações do Quadro 23. Há nessas virtudes do educador uma importância crucial no processo de reflexão do próprio docente, tanto no que se refere ao ato de ensinar e aprender quanto à maneira crítica de pensar essas categorias, no que concerne às relações interpessoais e na dinâmica teoria/prática.

Quadro 23 – Virtudes do educador na perspectiva freiriana 2

Categorizações	Escola Norte
Humanização/convivência	“Fundamental para as aulas” “Todo respeito e paciência” “A afetividade é fundamental” “É minha realidade aqui” “É uma convivência perfeita” “A aprendizagem é humanizada” “Humanização cerca todo o trabalho” “aceitar as diferenças” “Respeito com o professor”
Discurso/Prática	“Não são palavras soltas” “Mais ético possível” “Criar referência” “Ter um bom comportamento” “Valorização do saber deles”
Palavra/silêncio	“Professor fala muito” “Espero que se organizem” “Usar nas observações” “Silenciar é observar” “Externalizar o pensamento” “Ouvir o outro” “Que permita eu falar” “Prefiro silenciar” “Busco ouvir o outro”

Teoria/prática	“A prática é muito rica” “Não tem receita de bolo” “História de vida” “Ler é uma coisa boa” “Não nasce no estalar dos dedos”
Paciência/impaciência	“Tudo é paciência” “Paciência o tempo todo” “Sou impaciente” “Um controle” “Impaciência tem que ser usada” “Muito paciente” “Paciência próxima da impaciência” “Eu gosto de trabalhar com as duas” “Realizar atividades”
Texto/contexto	“Contexto muito rico” “Não permitiu que estudasse” “Valor ao estudo” “Se complementam” “Pensar o que é certo” “É sempre construído” “Texto cabe no contexto” “Está ali na realidade”

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria *humanização/convivência*, há nove inferências agrupadas em sistema de ideias. Esse termo é chamado por Freire (1982) como conjunto das virtudes clássicas. Virtude foi considerado pelos entrevistados como fundamental na modalidade do PEJA. Destacamos algumas falas a seguir para afirmar a importância dada à Humanização/convivência.

É minha realidade aqui, é uma convivência perfeita. A aprendizagem é humanizada, não existe “eu sei mais”. É a realidade deles o tempo todo. (P II)

A gente está lidando com ser humano tem que ter todo o respeito e paciência. O trabalho é a relação humana e afetiva para valorizar. (Pedf)

Com o pessoal do PEJA junto com os professores, eu busco sempre aproximação com a sala de leitura. (Psl)

Diante das falas ressaltadas, surgem outras virtudes intrínsecas. Lembramos que a humanização é apenas da pessoa enquanto indivíduo, porém depende de um ambiente social que favoreça ações de generosidade e compromisso para a formação integral da corporalidade do PEJA. Na categoria *discurso/prática*, há cinco inferências, as quais chamaram à atenção, devido ao distanciamento, que os professores colocaram entre o discurso e a prática conforme as falas citadas.

No PEJA, o discurso e a prática eu vejo que funciona. (P II)

É o que eu falo e eu faço? O meu discurso é tentar ser ético possível, para que, com minha atitude, eu possa criar uma referência. Eu não posso ter um discurso diferente da minha ação. É criar referência para eles. (Pedf)

A gente sabe que, por vezes, a gente faz um discurso, que, na prática, naquele momento, a gente não consegue realizar. (Psl)

Houve momento de aproximação, mas também de contradição com a temática ética, o que não é uma crítica, e sim uma constatação. Há uma complexidade de discursos no interior do sistema escolar, no qual a pessoa se depara com dilemas morais. Da mesma maneira, existe uma confusão no entendimento entre discurso e prática. O agir comunicativo na busca de um entendimento entre as pessoas e a necessidade de uma prática educativa compromissada com o reconhecimento de aproximar o discurso/prática se tornam para os professores relevantes reflexões éticas e atitudes de referências da corporalidade essencial no PEJA.

Na categoria *palavra/silêncio*, há nove inferências agrupadas no sistema de ideias.

Observamos dos respondentes que há uma tensão entre falar e escutar na relação professor e estudante na sala de aula. Essa tensão é óbvia, no que tange a essa relação na atualidade, pois são muito os aspectos que impedem a tentativa de escutar o outro, o tempo de fala de cada um e coerência do docente na dialética discurso/prática. Para o PEJA, principalmente para os jovens, é eminente a construção de diálogo na prática educativa para que o discurso seja uma forma de abertura ao diálogo sem que o docente perca a autoridade nessa relação. Consideramos as falas dos docentes entrevistados a seguir:

No silêncio deles, eu vejo a atenção e atuação. (P II)

Falar uma coisa e agir daquela forma, não estou criando referência. [sic] (Pedf)

Não é silenciar de calar, mas é silenciar para poder ouvir outras coisas e outras falas. (Psl)

Salientamos as falas acima, que são pertinentes, pois notamos a possibilidade de diálogo e de reflexão da temática ética com a finalidade de aprendizagem significativa (AUSUBEL et al.), valorizando a própria história do estudante, sua narrativa e o professor capta para utilizar no ato de ensinar e de conviver.

No que diz respeito à categoria *Teoria/prática*, há cinco inferências agrupadas em sistemas de ideia. Dois docentes entrevistados valorizam muito a prática em detrimento da

teoria e não percebem a relação dialética que há entre ambas. A seguir, destacamos as falas referentes a esta categoria.

A prática é muito maior do que a teoria. Não tem nenhuma teoria que embase o que você encontra dentro de uma sala do PEJA. [...] A prática dentro da sala de aula é muito mais rica do que a teoria. (P II)

O cara sabe muito, mas não tem uma boa prática. Dentro do PEJA, é fundamental que você leia e estude [...]. A teoria é boa para aquele que é bom de prática. (Pedf)

Eu parto do princípio que ler na vida é uma coisa constante na vida de um professor, independente da área que ele atua. (Psl)

Observamos uma separação da categoria, a qual acentua um pensamento condicionado e binário nas falas de (P II) e (Pedf), que o impede de tratar a teoria como aspecto importante da prática e que nenhuma prática existe sem a teoria, ao mesmo tempo que se contradizem nessa relação. A entrevistada (Psl) reconhece a dialética dessa categoria, a qual é vista como “unidade contraditória” (FREIRE, 1982, p. 7), em que a leitura (teoria) melhora a prática e pensar a prática amplia a leitura.

Na categoria *paciência/impaciência*, há oito inferências agrupadas em sistemas de ideia. Essa categoria foi considerada essencial na modalidade do PEJA, no que concerne pensar a aprendizagem do processo de alfabetização e quanto às dimensões da Ética:

No PEJA, é tudo paciência, não dá para ter pressa. PEJA é a paciência em pessoa. Paciência é a palavra-chave do PEJA. (P II)

Às vezes, a impaciência tem que ser usada para chamar a atenção das pessoas e vamos exercitando nossa paciência. (Pedf)

Essa minha paciência está muito próxima da minha impaciência. Então, eu tenho impaciência por alcançar determinadas coisas [...]. E eu acho que essa impaciência, ela é uma coisa interessante para que a minha paciência não seja mais forte. (Psl)

Há uma necessidade no ato de ensinar, aprender e experimentar a categoria *paciência/impaciência* como unidade contraditória em termos da corporalidade jovem do PEJA.

A categoria *texto/contexto* parece englobar todas as outras categorias, pois envolve a pessoa enquanto corporalidade, o ser e conviver como dimensão ética no PEJA. É importante a partir do contexto pensar a dialética, a qual envolve experiências pessoais. Como tal, ressaltamos a seguir falas dos entrevistados:

O texto, às vezes, é muito bonito, todo arrumadinho com suas vírgulas, com seu português perfeito. Mas o contexto não é assim, temos que arrumar ele todo dia um pouquinho [sic]. O contexto deles é muito mais forte do que o texto deles. (P II)

Se complementam, né? Eu acho! Não estou sabendo diferenciar texto de contexto. Tem um texto e dentro um contexto, que aí você vai determinar, dissecar aquele determinado assunto [sic]. (Pedf)

Então, eu acho que o texto sempre tem um contexto. Ele é sempre construído com base num contexto. Esse contexto tem que existir está ali, na realidade [sic]. (Psl)

Nessa categoria, há uma conexão com a leitura da realidade, em que o primeiro passo indispensável é a experiência. Nessas, construímos o conhecimento, que estará inserido no contexto, o qual pressupõe rigor na leitura do texto no caminho da crítica com princípios éticos. Dessa forma, criam-se novos registros na corporalidade dos estudantes do PEJA.

Quando o docente no ato de ensinar faz o estudante refletir sobre a leitura do texto, mesmo aquele que ainda não lê as palavras, mas pode falar sobre as diversas situações limites, as quais vivenciam, essas possibilitam a aprendizagem da dialética texto/contexto. Nesses registros, encontramos as várias interligações com o mundo, por meio da dimensão ética e estética.

Passamos para a pergunta sobre o perfil dos jovens no PEJA, de acordo com os respondentes. No quadro 24, a seguir, estão os sistemas de ideias da Escola Norte:

Quadro 24 – Perfil dos jovens

Docentes	Sistemas de ideias
P II	“Não se deram bem no diurno” “Passaram da idade”
Pedf	“Alunos geralmente repetentes” “Pequenos infratores” “Jovens envolvidos com o tráfico”
Psl	“Jovens muito novos” [sic] “Que não trabalha” “Não vem para estudar”

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, notamos que em (P II) há duas inferências agrupadas em sistema de ideias, que mostram um perfil característico do jovem, o qual é inserido na modalidade PEJA. Há três inferências agrupadas pelo (Pedf), as quais destacam o perfil dos jovens considerados fora da “ordem”, as corporalidades do estranho no âmbito escolar, mas que têm o seu direito garantido. Já (Psl) faz três inferências agrupadas. A docente salienta

dois dos três sistemas de ideias, dos quais têm sido comuns, no que tange à inserção do jovem no PEJA.

Apresentamos a temática *corporalidade*, de acordo com os respondentes:

Quadro 25 – Categorias de análises – corporalidade

Categorização	Escola norte			%
	P II	Pedf	PsI	
Corporalidade	P II	Pedf	PsI	–
Corpo Binário	–	X	–	33%
Corpo secundário	X	–	–	33%
Corpo inexistente	–	–	–	0%
Corpo possibilidade	X	X	X	100%
Corpo Totalidade	X	–	X	67%

Fonte: Elaborado pela autora.

Houve três inferências (100%) dos respondentes em *corpo possibilidade* e duas (67%) (33%) inferências no *corpo totalidade*. Consideramos a relevância dessas inferências, pois há a visibilidade do corpo humano em todas as suas dimensões e formas. A dignidade da pessoa, da corporalidade na convivência com o outro e da possibilidade de experiências estéticas são um processo de humanização. Todavia, existe uma (33%) inferência em *corpo binário* e em *corpo secundário*. Essa inferência em cada categoria ratifica a divisão, que persiste do corpo humano na cultura escolar.

As falas dos entrevistados são apontadas a seguir com o objetivo de sinalizar as categorias *corpo totalidade*.

Porque eu vejo o corpo como um sentimento de pertença. Eu posso ver isso não como o corpo físico, mas um corpo que trabalha a própria vida. (P II)

O corpo é fundamental. É a gente, né? Está muito relacionado ao social, como você interage. Está na mesma sala e você cumprimenta o seu colega que está na frente, atrás e na frente. É fundamental trabalhar o corpo, o limite do corpo, o que eles podem fazer e está relacionado à saúde. (Pedf)

Que corpo é esse que nos chega? Não é apenas o corpo biológico, é o corpo intelectual, o corpo físico, o corpo alma. Esse corpo é marcado por histórias que desconhecemos. Permite que eles falem com a gente. Por exemplo: o trabalho de sala de leitura é um espaço de desenvolvimento desses corpos, não só pela leitura textual, mas pela leitura do mundo. Muito mais que ler um texto, é ler uma frase e ver como essa se encaixa na vida dessa pessoa, desse jovem e desse adulto. (PsI)

Na pergunta sobre a corporalidade no processo de ensino-aprendizagem no PEJA, conforme falas destacadas, observamos que os respondentes consideraram o corpo como prioridade relevante para a noção de pessoa, ou seja, a aprendizagem é o processo relacional da pessoa com o mundo, em que aprende a sentir o mundo também por meio das experiências estéticas e pela capacidade de enfrentar e responder de maneira positiva tais experiências.

Quadro 26 – Categorias de análises – ética

Categorização	Escola norte			%
	P II	Pedf	PsI	
Ética				–
Valor	X	X	X	100%
Postura professor	X	X	X	100%
Ação da escola	X	–	X	67%
Compromisso	X	X	X	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a pergunta sobre como os professores pensam sobre a ética no processo de ensino-aprendizagem no PEJA, observamos na categorização *valor* três inferências (100%), que incluem na temática ética o conceito de valor. É importante mencionar que já registramos esse conceito.

Na categorização *postura do professor*, há três inferências (100%), nas quais os respondentes destacaram o respeito como valor relevante nas relações interpessoais no processo educacional. Quanto ao valor respeito nas respostas dos entrevistados, notamos uma diferenciação interessante, pois enfatizaram de forma clara a questão do respeito mútuo, em que buscam um espaço de aula de ajuda e compreensão favorecendo as relações sociais de reciprocidade e não de obediência. Essa atitude também favorece um estado da corporalidade de atenção diante das propostas curriculares apresentadas e de uma vivência da responsabilidade como princípio subjetivo aumentando o potencial resiliente da pessoa humana.

Na categorização *ação da Escola*, há duas inferências (67%). Observamos que os respondentes não destacaram essa categoria como primordial, visto que mencionaram mais suas ações em aula.

Na categorização *compromisso*, há três inferências (100%). Os entrevistados salientaram a importância do ato de falar e de exigir como essencial para todos os estudantes do PEJA. Há a preocupação por parte dos docentes na maneira de discursar em sala de aula, tanto no momento que está ensinando a especificidade da própria área de conhecimento

quanto na atitude e forma de convivência. Esses docentes enfatizam que o elogio nas conquistas cria um compromisso, principalmente com os estudantes jovens. Parece existir uma ação autêntica de cuidado com as pessoas, a qual pode refletir na permanência delas no PEJA.

Mencionamos a seguir as falas dos professores relacionadas à temática ética.

Eu trago muito esse assunto, questão de ética. O certo e o errado. Trago temas e espero para ouvir a opinião. (P II)

Acho que a ética está difícil de ter pela educação familiar, que eles não têm. Hoje você vê esse problema. Não só nas pessoas carentes financeiramente ou da classe social mais baixa. Você vê também em colégio de alto nível. A educação boa pode ser tanto na classe baixa como na classe alta. (Pedf)

Ética é uma questão que perpassa pela relação professor-aluno, professor – professor, professor – direção, direção – aluno, e principalmente aluno – aluno. Ética é uma ética moral, ética social, ética intelectual. São normas e condutas que precisam ser entendidas por uma necessidade. (Psl)

Notamos que há formas diversas de conceituar e entender ética na formação dos jovens na modalidade do PEJA. Essas formas variadas mostraram uma confusão entre o que é ética, moral, normas, condutas. Na dissertação de Guimarães (2012), foi assinalada a urgência na formação inicial e permanente do docente em tratar da transversalidade de temas, que estão em erupção na contemporaneidade como de ética. Há necessidade de aprofundamento teórico nessa área para que haja uma prática com sentido e sistematizada. É primordial pensar como se organiza esse conhecimento na articulação com outros, da mesma maneira com as experiências de vida dos estudantes, tão citadas pelos entrevistados. Com isso, temos coerência do fazer pedagógico das virtudes do educador (FREIRE, 1982) para convergir no cotidiano escolar na formação dos jovens no PEJA.

Mostramos no Quadro 27, a seguir, as categorizações, no tocante às perguntas sobre a entrada, evasão e permanência dos jovens no PEJA.

Quadro 27 – Categorias de análises – jovem no PEJA/idas e vindas e permanência

Categorização	Escola norte			%
	P II	Pedf	Psl	
Jovem no PEJA/Idas e Vindas				–
Menos valor	X	X	X	100%
Amizade	–	–	–	0%
Trabalho	X	–	–	33%
Certificado	X	–	X	67%

Permanência	P II	Pedf	Psl	–
Autoestima	X	–	X	67%
Evento cultural	X	X	–	67%
Ação cultural	X	X	–	67%
Conversa/diálogo	X	–	X	67%

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à pergunta sobre a demanda de entrada de jovens no PEJA, destacamos a categorização *menos valor*, com três inferências (100%). Os respondentes ressaltam que a entrada no PEJA de jovens está relacionada a dificuldades de acompanhar o processo ensino aprendizagem, comportamento e interação desses no seu grupamento da faixa etária correspondente no ensino regular.

Não houve inferências na categoria *amizade* por parte dos respondentes diferentemente dos gestores entrevistados. Quanto à categorização *trabalho*, há uma inferência (33%). No PEJA I, bloco 2, existe um número menor de jovens em relação ao PEJA II, bloco 2, referente à Escola Sul. Como tal, há mais adultos trabalhadores na Escola Norte, nesse segmento do PEJA.

Entendemos também a categoria *trabalho* como sendo uma atividade de produção da existência humana, dessa forma, esses jovens retornam ao PEJA para a possibilidade de certificação ou até mesmo de uma declaração de matrícula para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, os professores entrevistados não consideraram essa categoria como a oportunidade de retorno aos estudos. Na categorização *certificado*, há duas inferências (67%) e observamos a ligação que há com a categoria anterior.

Selecionamos falas dos entrevistados ratificando essa demanda de jovens no PEJA.

Eles veem e saem. Eles têm muita pressa. Eles querem fazer em 3 meses o módulo e passar para o PEJA II, mas é difícil aqueles que conseguem no 1º módulo. (P II)

De três anos para cá, tínhamos 50% da galera mais velha e 50% de jovens. Agora, eu tenho 80% de alunos jovens. Os jovens predominam e fica difícil de eu fazer atividades com essa galera mais velha. (Pedf)

Eu fico preocupada porque esses jovens já começam a ser excluídos em relação àqueles do diurno [sic]. Fico pensando: parte desses jovens que não deram certo também está relacionado ao nosso trabalho. [...] já está fora da faixa etária manda para o PEJA. (Psl)

Há vários estudos que discorrem sobre o processo de juvenilização na EJA. Todavia, notamos nas falas acima situações que parecem de conflitos, de negação dessa outra oportunidade de escolarização para esses jovens. E também, desses docentes dentro do espaço de aula autônomo pensarem numa nova construção socio-histórica de participação e sucesso dos jovens no PEJA. Um outro aspecto é a culpabilização pelo fracasso e ida dos jovens do ensino regular para o PEJA. É evidente que temos que refletir sobre nossas ações pedagógicas e o contexto local, mas precisamos considerar todo o sistema educacional, inclusive os mecanismos de fluxo como política pública.

Passando para a temática permanência, há em todas as categorizações duas inferências (67%) dadas pelos respondentes. Destacamos que a diferença está no sujeito pesquisado. Observamos que pelo (P II) há as quatro inferências relativas às categorizações do Quadro 27, que são pertinentes para a permanência do jovem no PEJA. Esse respondente é o docente responsável pelo processo de alfabetização. No que concerne ao tempo escolar, esse é o que está em maior tempo em termos quantitativo e qualitativo com os estudantes. Consideramos que é importante o envolvimento de todos os docentes no processo de escolarização, entretanto o fator quantitativo e qualitativo de tempo e espaço faz a diferença na formação da pessoa humana. Nesse sentido, colaboramos com comportamentos resilientes e ainda, com a possibilidade de conhecer mais as necessidades e histórias existentes das corporalidades no âmbito escolar.

3.1.4 Das entrevistas: a voz dos estudantes

Os dados apresentados dizem respeito à entrevista na Escola Norte com os estudantes de uma turma do PEJA I bloco2. Nessa turma, há quatro jovens entre 15 e 25 anos. Desses quatro jovens, três quiseram participar da pesquisa. Dividimos o roteiro de entrevistas em duas partes. Na primeira parte, são perguntas fechadas e de identificação geral. Na segunda parte, são perguntas semiabertas e tratam dos temas centrais. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. Definimos as siglas dos entrevistados da seguinte maneira: Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2) e Estudante 3 (E3). Apresentamos a seguir o Quadro 27 da primeira parte da entrevista referente ao APÊNDICE D.

Quadro 28 – Identificação geral

Índices	E1 (TEA)	E2	E3 (SURDA)
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	19 anos	21 anos	25 anos
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Se trabalha	Não	Sim	Não
Quem sustenta a casa	Pai	O próprio e o irmão	Mãe

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 28, destacamos a identificação geral dos estudantes. Ressaltamos a idade dos respondentes, pois esses estão no bloco 2, o qual representa o módulo progressivo do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com idade/série avançada. É pertinente descrever sobre as corporalidades entrevistadas, visto que a pesquisadora precisou usar de estratégias de intervenção e recursos durante a entrevista. E1 é uma pessoa com espectro autista, de acordo com informação dada pela P II. A pesquisadora precisou usar a estratégia de simplificar as perguntas evitando metáforas e com exemplos objetivos. Com o respondente E2, o caminho foi fazer a mesma pergunta de forma diferente, repetindo a pergunta e usando exemplos. Na entrevista com E3, a pesquisadora precisou de uma intérprete da língua de sinais Libras como rede de apoio. Inicialmente, apresentamos o roteiro de perguntas para que tornasse acessível à compreensão de E3. No decorrer da análise das categorias, apontamos algumas intervenções realizadas.

Quadro 29 – Categoria escola/exclusão

Você já foi retirado de alguma escola?	Por quê?	
	Sistema de ideia	
E1	Sim	“Mudança de bairro”
E2	Não	“Saí pela circunstância de vida”
E3	Sim	“Se sentia confusa na sala”

Fonte: Elaborado pela autora.

E1 e E3 foram retirados da escola por situações diferenciadas conforme explicitado no Quadro 29. Destacamos a seguir a fala da E3, por meio da intérprete para exemplificar um processo de exclusão na escolarização.

Ela diz que perdeu essa chance de ter começado a estudar há mais tempo. Ela perdeu muito tempo por causa disso. Para começar a ler e escrever, levou tempo. Como ela é surda e o mundo é oralizado, se sentiu desmotivada de estudar [sic]. E3

Não basta a corporalidade estar presente no espaço escolar e na sala de aula, sendo primordial que os estudantes tenham a participação e o acesso à aprendizagem. Consideramos o processo de inclusão da pessoa humana um aspecto ético para o reconhecimento de si e da localização da corporalidade no tempo e espaço sociocultural.

Quadro 30 – Categoria escola/permanência

Você já quis sair de alguma escola?		Por quê?
		Sistemas de ideias
E1	Sim	“Professora era muito grossa”
E2	Sim	“Essa é a 2ª escola”
E3	Sim	“Se sentia muito sozinha”

Fonte: Elaborado pela autora.

Há três inferências (100%) dos respondentes, o que se torna sem sentido para a permanência dos estudantes no PEJA. Salientamos o sistema de ideia de E1, pois se trata de uma forma peculiar da relação professor-aluno. Quando há barreiras atitudinais e o não investimento em relações afetivas de respeito, há um comprometimento na permanência e sucesso do estudante na escola e no PEJA.

Quadro 31 – Categoria desistência

Você já parou de estudar?		Quantas vezes?
		Sistemas de ideias
E1	Sim	“Algumas vezes”
E2	Sim	“Uma vez”
E3	Sim	“Várias vezes”

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos três inferências (100%) no aspecto desistência de estudar. Isso caracteriza a ida e vinda do estudante do PEJA. Há uma busca na continuidade dos estudos para aquisição

de conhecimentos e convivências. Esse retorno à escola fomenta um comportamento resiliente, que é essencial na formação ética e de caráter desses jovens.

Quadro 32 – Temporalidade/PEJA

Há quanto tempo você estuda no PEJA?		Sistemas de ideias
E1	1 ano e 6 meses	X
E2	1 ano	X
E3	2 anos	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que no Quadro 32 não houve sistemas de ideias agrupados, pois a pergunta foi fechada, no entanto houve por parte da pesquisadora uma expectativa de algum comentário, o que não aconteceu. Todavia, notamos que, pelo tempo que os respondentes estão nesse segmento do PEJA I, bloco 2, mostrou-se a persistência e a motivação desses estudantes, mesmo observando as reprovações que parecem ter ocorrido. Entretanto, é um fator importante para se pensar na autoestima dos estudantes e possível saída da modalidade. A reprovação é um dos motivos de saída do PEJA e alguns desses já tiveram pelo menos uma reprovação na infância, conforme destacou Silva (2012) em sua pesquisa sobre o PEJA.

Quadro 33 – Categorias de análises – corporalidade 2

Categorização	Escola norte			%
	E1	E2	E3	
Corporalidade				–
Corpo binário	X	X	–	67%
Corpo secundário	X	X	X	100%
Corpo inexistente	–	–	X	33%
Corpo possibilidade	X	–	X	67%
Corpo totalidade	–	–	–	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, durante o processo de responder à pergunta, houve uma reflexão, por parte dos entrevistados, como se naquele momento comesçassem a se perceber como corporalidade.

Diferentemente das análises elaboradas com gestores e professores da Escola Norte, a análise do quadro acima trouxe para os estudantes a consciência de um corpo-próprio e que são corporalidade no mundo. Destacamos três inferências (67%) dos respondentes E1 e E3, os

quais apontaram um caminho de corpo possibilidade, mesmo com o paradoxo inicial entre corpo binário, secundário e inexistente. Consideramos as falas a seguir em consonância com o corpo possibilidade:

Ué... ele simplesmente um organismo vivo, um organismo, do qual nós vivemos. Nossa consciência. Tudo no corpo humano está interligado de alguma maneira. Tudo está aqui com alguma utilidade. E1

Tem que cuidar da saúde. Eu me sinto saudável. E2

Não vê tanta importância no corpo, pensa mais na cultura, na inteligência. É propriamente o corpo, né? E3

As falas de E1 e E3 se aproximam do corpo possibilidade, que é o caminho ético de se reconhecer como pessoa, de se sentir nas relações e no agir.

Passamos para o quadro aparência física. Perguntamos aos entrevistados sobre essa categoria devido ao valor social e cultural que é dado pelos jovens inseridos em diferentes grupos, no que tange à vestimenta e nas variadas formas corporais com ou sem acessórios.

Quadro 34 – Categoria aparência física

O que você pensa sobre aparência física?	
Sistemas de ideias	
E1	“Gosto das minhas pernas e da minha voz”
E2	“Estou bem”
E3	“Uma pessoa bonita e que sabe conversar”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sistemas de ideias dos respondentes remetem ao corpo possibilidade ratificando a pergunta anterior, na qual aparece a visibilidade, mas também aspectos da pessoa humana, ou seja, existir corporalmente e subjetivamente são uma única pessoa e experiência.

Quadro 35 – Categoria ética/moral

a) Você já ouviu falar de moral?		O que você pensa sobre moral?	O que você pensa sobre ética?
b) Você já ouviu falar de ética?		Sistemas de ideias	Sistemas de ideias
E1	sim/sim	“Como eu encaro?” “Andar com integridade”	“Como o profissional deve agir”
E2	não/não	“Olha se já ouvi?! olha...”	“Se já ouvi esqueci”
E3	não/sim	X	“Pessoa que respeita a outra”

Fonte:
Elaborado pela autora.

a pergunta sobre o que pensa sobre moral e ética, a pesquisadora introduziu outra pergunta: se já ouviu falar de moral e ética. Essa foi uma estratégia que possibilitou aos respondentes refletir e trazerem ancoragens de registros anteriores. O respondente E1 ouviu falar dos dois conceitos e traz sistema de ideia ligado à própria pessoa, enquanto a ética está no outro. O respondente E2 não ouviu falar, nem compreende os conceitos e consideramos importante para pensar em ações pedagógicas que envolvam esses conceitos de transversalidade no PEJA. Já E3 ouviu falar em ética e salienta a relação de reciprocidade, do respeito mútuo, conforme sistema de ideia do Quadro 35. O respeito mútuo esta articulado ao desenvolvimento moral da pessoa humana, que assegura a noção de corpo próprio e o corpo do outro.

Ressaltamos a seguir falas dos respondentes na categoria ética/vida:

Quadro 36 – Ética/vida

A ética tem alguma relação com a sua vida?		Qual?
		Sistemas de ideias
E1	Não	“Que eu saiba não”
E2	Não	“Acho que não”
E3	Sim	“Muito importante em todos os dias”

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pergunta acima, que concerne à relação entre ética e vida, há duas inferências dos respondentes, que negam tal relação. Esse é um ponto importante, pois diz respeito aos referenciais éticos na construção da identidade pessoal. Com isso, consideramos a fala de E3 como pertinente nessa relação entre a ética e a vida:

Quando tem uma educação e consegue perceber o outro também como pessoa com todas as dificuldades do dia a dia. [sic] E3

A respondente E3 fala da importância e do reconhecimento da relação da corporalidade com a ética no cotidiano e da vida na construção da identidade pessoal e da narrativa da pessoa.

O quadro a seguir aborda como pensam os estudantes da Escola Norte na relação ética e escola.

Quadro 37 – Categoria ética/escola

A ética tem alguma relação com a escola?		Qual?
		Sistemas de ideias
E1	Não	X
E2	Não	X
E3	Sim	“Uma pessoa que a ajuda”

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com quadro acima, há duas inferências, nas quais os respondentes não consideram essa relação. A E3 concorda que há essa relação. Salientamos o sistema de ideia de E3 como a dialética entre o si e o outro, em que há uma referência identificadora, o que quer dizer que E3 designa um atributo de dimensão ética à outra corporalidade. Nesse sentido, tem-se a pessoa que se solidariza no âmbito da escola.

Quadro 38 – Categoria ética/aprendizagem

A ética tem relação com a aprendizagem na sala de aula?		Qual?
		Sistemas de ideias
E1	Sim	“Do professor com alunos principalmente”
E2	Sim	“É o que se baseia”
E3	Sim	“Quer se expressar, dar opinião também”

Fonte: Elaborado pela autora.

Há três inferências (100%) na categoria ética/aprendizagem. Essas inferências são importantes, quando pensamos na perspectiva da ética como vivência na prática do bem comum. De acordo com os sistemas de ideias, a sala de aula é um espaço valorizado pelos respondentes de reflexão e expressão sobre ética, tanto na ação do professor quanto do estudante. O E1 chama a atenção da prática do bem comum a partir da ênfase dada ao papel do professor. O E2 traz a ética como base a convivência. Observamos que E3 destaca o aspecto argumentativo e a possibilidade crítica para a aprendizagem ética.

Seguem as falas dos respondentes, que ratificam as inferências acima:

Toda sala de aula tem uma ética. Do professor com os alunos, principalmente nessas situações assim, em que os professores procuram ser mais educados com os alunos, digamos assim: Eu acredito que ele age com

uma ética melhor. Que não demonstra em estar naquela sala com ele [sic].
E1

Ética é querer aprender, interagir com todo mundo. Quer essa consciência das pessoas. [...] então, essa é a relação da ética com a sala de aula. Porque ela precisa dessa interação, quer participar todo dia dentro da sala de aula. Essa falta de comunicação é a falta de ética [sic]. E3

Apresentamos a análise da categoria corpo/ética no Quadro 39.

Quadro 39 – Categoria corpo/ética

Existe alguma relação entre nosso corpo e a ética?		Qual?
		Sistemas de ideias
E1	Talvez	“Penso pouco sobre isso”
E2	Talvez	“Forma de se vestir e de sentar”
E3	Sim	“Se sentir melhor”

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que a pergunta do quadro acima feita aos respondentes revelou certa dificuldade na compreensão da relação entre corpo e ética. Apenas E3 afirma que existe essa relação. Há duas inferências em que os respondentes salientam incertezas. Frente a uma perspectiva crítica, o posicionamento da incerteza orienta aos respondentes refletirem e se apoiarem na única certeza, enquanto pessoa, o corpo próprio e as suas possibilidades de experiências que surgem no PEJA, no tocante à convivência e do ser.

Ressaltamos a partir das inferências da incerteza a fala do respondente a seguir:

Eu não tenho certeza. Penso pouco sobre essa relação. Automutilação, por exemplo? Que a gente se corta assim, quando ficamos deprimido. Isso é uma coisa que realmente não é natural, que de certa forma é um tipo de antiética. Assim, o próprio se cortar, sentir dor, não é uma coisa normal. Acredito que nós precisamos reconhecer nosso erro e tentar consertar de alguma maneira. [sic] E1

Eu posso ter cometido um erro, mas quem nunca foi embriagado pelos erros? E dirigir o carro da consciência bêbado pela estrada da vida. [sic] E1

Segundo as falas do E1, podemos observar a dimensão fundamental da pessoa, o seu corpo, o qual comprova a sua existência diante de qualquer contingência. Há uma luta pela própria felicidade para vencer as causas dos variados sofrimentos. De acordo com os professores do PEJA, são muitas as histórias e narrativas de vida na busca da vida boa

aristotélica. Observamos também um dos princípios éticos essenciais, que é a permanência do tempo, no qual a corporalidade se transforma, mas não deixa de ser a própria pessoa.

3.1.5 Do grupo focal: a voz dos professores

Na Escola Sul, os docentes da pesquisa foram de uma turma do PEJA II, bloco 2. Realizamos a técnica do grupo focal, por meio de entrevista, de acordo com APÊNDICE B. Dividimos as perguntas em quatro encontros, nos quais a ideia foi ter uma escuta sensível em relação a cada tema da pesquisa. Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos pela pesquisadora, ouviu repetidamente para o registro dos significados, os quais geraram os dados coletados.

Apresentamos o primeiro encontro do grupo focal da Escola Sul. No Quadro 40 encontramos a identidade profissional das respondentes.

Quadro 40 – Categoria identidade profissional

ESCOLA SUL					
Categorias	PI	PII	PIII	PIV	PV
Formação Inicial	História /Geografia	Ciências Biológicas	Normal/Serviço social/ Pós em matemática	Educação Artística/Artes Cênicas	Língua Portuguesa
Formação continuada em serviço	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Atuação na Educação Básica	37 anos	26 anos	43 anos	21 anos	LP1 -25 anos LP2- 24 anos
Atuação no PEJA	19 anos	17 anos	20 anos	15 anos	LP1- 10 anos LP2 – 2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já foi mencionado, a formação continuada em serviço refere-se aos cursos, palestras e centros de estudos oferecidos pela SME/RJ. Destacamos algumas falas das respondentes sobre essa categoria:

[...] sempre é uma grande perda de tempo, nada objetivamente para melhorar o trabalho da gente. Fiz um na PUC-RJ, que não gostei, era muito pouco abrangente. Muito teórico e pouco prático [sic]. PI

Eu tenho a mesma opinião que você (PI). Todos os cursos oferecidos, eu acho que não acrescentam nada, nada. Pelo contrário, perda de tempo [sic]. PII

Eu fiz um curso na PUC-RJ, que eu gostei, mas fiz um de extensão em EJA, que não gostei, não tinha nada haver [sic]. PIII

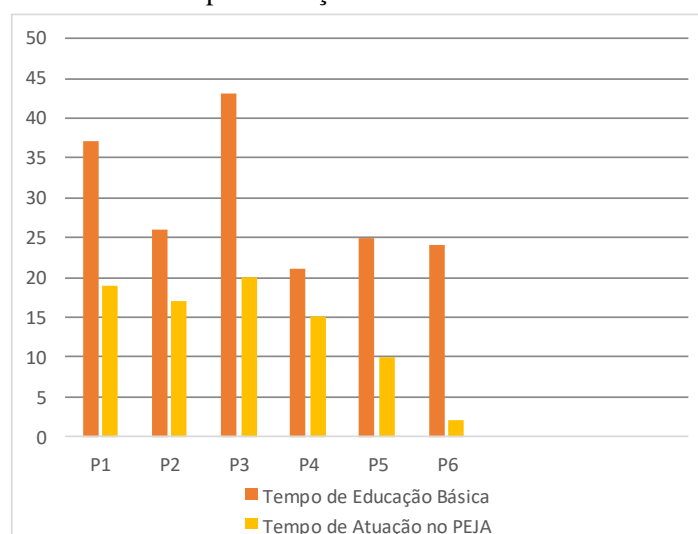
Eu acho que é válido esses cursos, a gente tem a troca de experiência com pessoas que estão ali na sala de aula [sic]. PIV

Há falas divergentes quanto à formação continuada em serviço entre as respondentes, mas há uma convergência na forma e nos objetivos para serem alcançados. Há entre as entrevistadas a dicotomia entre teoria e prática, da mesma forma que observamos na Escola Norte. As docentes reafirmam que as formações são mais teóricas do que prática.

Destacamos o tempo de serviço das respondentes, pois todas já ultrapassaram os 20 anos na Educação Básica, o que atesta a experiência profissional. Salientamos que desse grupo de entrevistadas a PII tem mestrado em Parasitologia e doutorado em Epidemiologia na área das Ciências Biológicas. Nas respondentes PV, tivemos duas professoras de Língua Portuguesa, a LP1 e LP2. LP1 iniciou com o grupo de docentes desde a apresentação do projeto de pesquisa e do TLCE. Quando iniciamos a pesquisa com a técnica do grupo focal, LP1 estava de licença médica. Essa participou somente do segundo encontro. LP2 entrou para substituir LP1, que mudou de escola. LP2 participou dos dois últimos encontros do grupo focal.

O gráfico a seguir expõe o tempo de Educação Básica e tempo de atuação no PEJA das docentes.

Gráfico 3 – Tempo Educação Básica / PEJA



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no gráfico que todos os docentes da Escola Sul têm um tempo expressivo em termos quantitativo na Educação Básica, o que reflete de alguma forma no aspecto qualitativo, em termos de experiência. Entretanto, destacamos que a experiência parece não se traduzir na qualidade da ação pedagógica.

O quadro a seguir mostra como as docentes entrevistadas veem a demanda dos jovens nos últimos anos para o PEJA.

Quadro 41 – Categoria de análise – demanda de jovens no PEJA

Escola Sul				
Sistemas de ideias				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Entrando com 14 anos” “Chegam analfabetos”	“Têm uma velocidade” “Absorvem as coisas mais rápido” “São inteligentes”	“São empurrados” “Hoje, o PEJA é um depósito” “Aluno vai preso”	“Se sentem constrangidos”	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria demanda dos jovens no PEJA, há sistemas de ideia agrupados, sendo que observamos pontos positivos e negativos com essa entrada. O jovem que fracassou, de acordo com o sistema vigente, está cada vez mais cedo nessa modalidade. Esses jovens têm um processo de escolarização diferenciado, no que tange às reprovações, abandonos e dificuldades na aprendizagem. Entretanto, são ativos e conseguem aprender com mais facilidade em relação a outros grupos que frequentam o PEJA.

As falas da PIII chamam atenção, pois remetem ao senso comum e à possível discriminação, que levam a julgamentos, os quais marcam esses jovens numa situação de marginalização. Por outro lado, compreendemos a ausência de ações pelo sistema de ensino para dar suporte pedagógico e emocional a esses professores que estão no dia a dia da escola em situações de vulnerabilidades.

Ressaltamos a seguir as falas dos docentes:

Eu acho que é inadequado. Acho que o PEJA é realmente para pessoas que não estudaram. A ideologia do PEJA é para pessoas que não estudaram em uma devida época [sic]. PII

O aluno é expulso do dia o aluno é expulso do dia e vai para a noite. O aluno é preso, é detido vai para noite. É assim que estamos recebendo. Agora nesse

exato momento está calmo. Nós já tivemos casos aqui extremamente sério [sic]. PI

Para a maioria dos jovens, o conteúdo do PEJA não os atendem. O conteúdo do PEJA é diferente. PII

Pois é, que é voltado para as pessoas com maiores dificuldades. E aí atrapalha os mais velhos. Afugentam os mais velhos [sic]. PI

Encontramos nas falas dos docentes variados conflitos, que perpassam pela dificuldade de se pensar a educação como um processo ao longo da vida, do receio, de fato, dos jovens oriundo de fatores de risco pessoais e contextuais, de currículo que não estão contemplando a diversidade do público do PEJA, mas especificamente desses jovens da era da informação inseridos em uma cultura do consumo.

Quadro 42 – Sistemas de ideias – ética

Sistemas de ideias				
O pensa sobre o tema ética no processo de ensino/aprendizagem na formação dos estudantes?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“É fundamental” “Respeito razoável” “Bullying quase inexistente” “Tema sobre a mulher”	–	–	“Sobre injustiça” “É um tema de todas as disciplinas”	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos o quadro 42, em relação ao agrupamento dos sistemas de ideias, não tendo havido pelos docentes posicionamentos e diálogo sobre essa categoria, no que concerne a PII e PIII. Esses usaram de gestos positivos diante das falas de PI e PIV. A pesquisadora entrevistou com outras questões para suscitar posicionamentos, no entanto não fluiu durante o diálogo com o grupo. As questões foram: na área específica de cada um, há o trabalho de transversalidade com o tema ética? Os alunos trazem situações, em que buscam conversar sobre as realidades vividas? Após as questões, continuamos sem a participação das docentes PII e PIII. O silêncio parece dizer sobre a autenticidade de cada docente e de mostrar que, no diálogo, há silêncio como ação de reflexão e resistência.

Salientamos como exemplo a fala da PI e PIV sobre a categoria ética.

Nós trabalhamos esse tema, em que na minha aula eles trouxeram situações de injustiças vividas em ambientes onde moram e na escola. Aí a gente acabou desdobrando para a proposta do teatro oprimido, discutindo de como poderiam sair desse tipo de situação, e aí eles apresentaram soluções e

questionando. A questão da ética nas artes, ela é bem explorada porque a gente acaba tendo caminhos para contextualizar [sic]. P IV

Eu acho fundamental, a gente estava falando da relação de respeito e de confiança. Isso só pode ser estabelecido na prática. Vai de encontro com a sua fala (PIV). Aí você passa para o aluno uma coisa, que, por mais que ele seja indisciplinado e desinteressado, ele vai concluir que essa coisa é a honestidade. Ser honesto com sua prática é fundamental. Sem isso, não rola nem respeito nem a ética [sic]. PI

Um dos objetivos também é trabalhar essa inquietude do pensamento, essa questão do aluno mais crítico. Aí, eu acabo me aproximando um pouco mais deles e o caminho do afeto também é importante [sic]. PIV

Complementamos a análise do tema ética com o Quadro 43, no tocante às categorizações a seguir:

Quadro 43 – Categoria análise – ética

Categorizações	Escola Sul					%
	PI	PII	PIII	PIV	PV	
Ética						
Valor	X	–	–	X	–	50%
Postura do professor	X	–	–	X	–	50%
Ação da escola	X	–	–	X	–	50%
Compromisso	X	X	X	x	–	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguimos as categorizações da temática ética no processo de ensino/aprendizagem dos jovens no PEJA. Na categorização *valor*, há duas inferências (50%), que destacaram o *valor* do respeito. Esse *valor* também predominou na Escola Norte com sentido de respeito mútuo. Na *postura do professor*, há duas inferências (50%) que consideraram pensar nas formas de injustiça e no ser honesto e ensinar a ser honesto e mesmo relacionado à *ação da escola*. Na categorização *compromisso*, há quatro inferências (100%), pois concebemos os gestos de afirmações e de silêncio de PII e PIII como um compromisso diante das falas de PI e PIV.

Houve em cada encontro do grupo focal dois temas, que concernem à “virtude do educador” (FREIRE, 1982), os quais se constituem dialeticamente. Nesse primeiro encontro, propusemos aos docentes tratarmos do que pensam sobre os temas *discurso/prática* e *palavra/silêncio*, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem do jovem no PEJA. No Quadro 44, expomos os sistemas de ideias *discurso/prática*.

Quadro 44 – Categoria – discurso/prática

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema <i>discurso/prática</i> ?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Passar para o aluno” “Ser honesto consigo” “Não reproduzir o que está lá fora”	“Os alunos buscam isso”	“Forma que a gente trata”	“Relação de confiança” “Exemplo é tudo na vida” “Mudança de comportamento”	–

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria *discurso/prática* diz respeito ao que se diz e o que se faz na relação pedagógica professor/aluno. Nos sistemas de ideias agrupados, observamos a importância dessa coerência no espaço escolar para se construir uma relação honesta, de confiança e mais justa com a finalidade de formar jovens com uma ética forte, ou seja, de ajudas mútuas e leais.

Quadro 45 – Categoria – palavra/silêncio

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre os temas <i>palavra/silêncio</i> ?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Difícil” “Silêncio é relativo” “Debater é enriquecedor” “Precisa de mais concentração”	“Muito silêncio eles dormem”	“Não existe isso aqui” “Troca entre silêncio e palavra”	“Aula com diálogo” “Eles se empolgam”	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria *palavra/silêncio*, temos a possibilidade docente de aprender a lidar com esse conflito na sala de aula, no que concerne à dinâmica de ensinar e conviver. Conforme o agrupamento de sistemas de ideias, notamos que essa categoria é a busca do equilíbrio no contexto escolar cultivando uma relação de autoridade, respeito mútuo e o silêncio autêntico.

Destacamos um exemplo, por meio das falas das docentes sobre uma das situações vividas no cotidiano do PEJA, a qual a unidade contraditória *discurso/prática* é também uma busca dos estudantes importante na aprendizagem ética.

Lá fora é uma selva. Essa violência, esse sarcasmo vem aqui para dentro. Se a gente não tem esse tipo de ação, a gente é consumido e vencido. [sic] PI

E aí eu percebo bem a diferença, chegam muitos resistindo. O tempo vai passando e a gente vai estabelecendo essa relação. A importância de ter disciplina no teatro. Quando conseguem é um prêmio para a gente. [sic] PIV

Eles percebem que é incomodo e começam a mudar. PII

É muito interessante ver a mudança de comportamento da pessoa, eu falo aqui dos alunos. PIV

A gente observa, que eles vão mudando aos pouquinhos. PIII

A gente não pode desacreditar. PIV

A *Palavra/silêncio* está na corporalidade na dimensão da expressão e da contenção. Nas falas das entrevistadas observamos o aprendizado do respeito a *si*, em que o estudante se apropria das referências morais e se formando nas dimensões humanas éticas.

O segundo encontro do grupo focal com os docentes, a pesquisadora iniciou com a pergunta sobre o tema de corpo/corporalidade no processo de ensino/aprendizagem e na formação dos jovens do PEJA. Abaixo apresentamos o Quadro 46 referente à categoria *corporalidade*.

Quadro 46 – Sistemas de ideias – corporalidade

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema de corpo/corporalidade?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Corpo instrumento” “Comunicando sentimento” “Se experimentam” “Sem fala” “Originalidade de cada povo” “Conjunto”	“Constituição” “Saudável” “Físico”	“Trabalho com a simetria”	“É trabalhar o potencial criativo” “Corpo na verdade fala” “Se expressa e se comunica”	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no Quadro 46 como as respondentes reconhecem a corporalidade no processo de ensino/aprendizagem. Há inferências entre PI e PIV, no que concerne à corporalidade que se expressa e se comunica. Esses aspectos da corporalidade ratifica o corpo possibilidade com abertura para o corpo totalidade. PII e PIII têm um olhar específico para a corporalidade, ou seja, como área do conhecimento a qual lecionam. A PI no sistema de ideia “originalidade de um povo” traz a experiência estética e o processo cultural da corporalidade, a identidade histórica como valor existencial.

Quadro 47 – Categoria de análises – corporalidade

Categorização	Escola Sul					%
	PI	PII	PIII	PIV	PV	
Corporalidade						–
Corpo binário	X	X	–	–	X	60%
Corpo secundário	–	X	–	–	–	20%
Corpo inexistente	–	–	–	–	–	0%
Corpo possibilidade	X	–	X	X	–	60%
Corpo totalidade	X	–	–	X	–	40%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas falas das docentes, houve três inferências (60%) com relação à categorização do corpo binário, que representa a dualidade da corporalidade da pessoa humana. Na categorização do corpo binário, há uma inferência, que está ligada a esse dualismo e ainda coloca o corpo no plano inferior. É interessante destacar as três inferências (60%) da categorização do corpo possibilidade, pois mostram a dialética entre corporalidade e ética. Essa dialética diz respeito à pessoa sentir, refletir e agir, dessa maneira à abertura para o corpo totalidade, com duas (40%) inferências, que é a própria corporalidade nas relações e em ação.

Descrevemos a seguir falas das respondentes relativas à categoria *corporalidade*:

Interessante, legal você falar da geografia, que aí você transporta o aluno de um lugar para o outro, mas o corpo permanece [sic]. PV

A gente viaja. PI

A gente viaja sem levar o corpo, então, dentro da minha área, que é língua portuguesa a gente viaja, mas o corpo está lá na sala de a morada da alma? Sei lá! Às vezes, o corpo não fala tudo que aquele carrega, né? Mas um adolescente carrega muita coisa no corpo, que é dele e que é do outro. A gente pode interpretar também, não sei... é difícil falar do corpo [sic]. PV

Eu trabalho com a constituição do corpo. [...] talvez só a pele, como trabalhando agora, mas como eles se viam? Que corpo eles teriam? Eles reagem de maneiras diferentes? Como se apresentam? Que corpo que eles acham que têm? [sic]. PII

Consideramos o diálogo entre as docentes PI, PV e PII rico no sentido de trazer a reflexão e formas diferente de pensar a relação complementar e dialética da corporalidade e da ética. Há inferências do corpo binário nas falas das respondentes, mas há um processo de questionamento iniciado pela PV e pela fala de PI, o qual estabelece uma conexão com o corpo possibilidade como mudança conceitual e do olhar sobre a pessoa humana. A PII buscou também o caminho da reflexão e constatou que aquele corpo binário, o qual relatou no

processo de ensino e aprendizagem, no que tange à sua área específica, é complexo, dinâmico e diverso comparando a constituição biológica, da pele, da superfície, do que é físico e visível. É pela experiência que as pessoas se tornam presenças no mundo e se tornam constituição de *si*.

Nesse encontro do grupo focal, os temas foram *subjetividade/objetividade* e *aqui/ali*, que diz respeito à virtude do educador (FREIRE, 1982) no processo de ensino/aprendizagem e na formação do jovem no PEJA.

Quadro 48 – Categoria – subjetividade/objetividade

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema subjetividade/objetividade?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“O que está atrás do fato” “É complicado”	“Origem da vida”	“Subjetividade na matemática?” “Construção de um desenho”	“Começam a refletir”	“Debate e conversa” “Ter experiência”

Fonte: Elaborado pela autora.

As respondentes apresentaram no quadro 48 dificuldades de pensar essa categoria interligada à corporalidade e a ética, mesmo que a pesquisadora tenha usado da estratégia de inseri-la após a questão da corporalidade para provocar uma reflexão corpo e ética. As docentes relacionaram a categoria *subjetividade/objetividade* às áreas de conhecimento, o que pensamos ser pertinente. Dessa forma, a pesquisadora lançou outra pergunta para oportunizar a reflexão corporalidade e ética. Como pensar a corporalidade com a *subjetividade/objetividade* na formação dos jovens no PEJA? Perante a questão, destacamos as falas das docentes a seguir:

Objetivamente, o corpo é isso, esse monte de ossos, músculos, peles e outras coisas. Subjetivamente, é o que eu represento, o que esse corpo representa, o que ele pode criar, notificar e transformar. Enfim, há importância dele no espaço que ocupa [sic]. PI

Às vezes, um aluno que você está passando o conteúdo e ele está em outro lugar com a mente. Aí é o corpo subjetivo e a gente, professor tenta integrar, né?! [sic]. PIV

Eu vejo subjetividade com transformação. Aquele ser pensante. PI

Eu acho que essa subjetividade, que são várias subjetividades, que a gente tem que conseguir com que eles se tratam com respeito percebendo os limites e subjetividades de cada um [sic]. PIV

Poe exemplo: na análise do texto, voltando para a disciplina, um Machado de Assis, que é provocador. Está todo mundo voltado ali com objetivo de chegar no final da história com seu corpo presente, mas a gente fazendo uma viagem no tempo com uma situação hipotética, uma situação em que o narrador vai trazendo para a gente. Dentro dessa subjetividade, que você falou, que todo mundo traz. A questão, a provocação aparece, além de tocar o que o outro pensa, a gente é capaz de se transformar também [sic]. PV

De acordo com a pergunta que gerou as falas acima, notamos o processo de reflexão e elaboração em torno das categorias apresentadas. As falas perpassam pela noção de pessoa, de ser corpo e possuir um corpo como sujeito de experiência em movimento, que tomam consciência da transformação dos estudantes e de *si* próprio. Como tal, o outro se transforma e transforma *si* próprio; nessa dialética, as pessoas se humanizam e se reconhecem como integridade corporal e ética.

Destacamos no Quadro 49 o que pensam as respondentes na categoria *aqui/ali* no processo de ensino/aprendizagem e na formação dos jovens do PEJA.

Quadro 49 – Categoria – aqui e ali

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema <i>aqui/ali</i> ?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Relação solitária” “Troca de angústia” “Depende da conjuntura”	–	“Aquém do que esperava”	“Tento criar uma proximidade” “Ambiente de confiança” “Comunicação fluida” “Mal-estar na sala” “Trabalhar o potencial” “Usar recursos tradicionais” “Contribuir para a vida deles” “A gente se reunir”	“O que é verdadeiro?”

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria *aqui/ali* concerne à unidade contraditória de viver na tensão entre o aqui e agora. De um tempo presente e da continuidade permanente da pessoa e das suas escolhas. As entrevistadas enfatizaram nos sistemas de ideias agrupados do *aqui* a dinâmica ensinar e aprender e do *ali* a perspectiva dessa dinâmica.

Mencionamos a seguir as falas das entrevistadas relacionadas à categoria *aqui/ali*.

Fico ansiosa com a turma que vai chegar. Tem horas que a gente não sabe [...] se devo ou vou, fico ou não fico [sic]. PIII

Aqui temos os professores, a gente compartilha, mas inúmeras vezes não temos recurso material e de apoio. Uma relação bem solitária [sic]. PI

Pode ser que não aconteça aqui e agora, que demore uma relação de confiança, que você precisa para passar o que quer ensinar. No aqui, você tem que provocar uma inquietação para que os alunos participem e que falem. No início, eles têm dificuldades de falar, mas você vai pensando em estratégia para que ali a comunicação flua e consiga estabelecer uma relação para continuar a querer estar aqui [sic]. PIV

No PEJA, eu mudo de lugar com o aluno, que aqui é dele e o ali é dele. Porque ele me ensina muita coisa. A gente muda muito de lugar. É muito comum essa troca, não é um lugar fixo de papéis [sic]. PV

Há nas falas das docentes o sentido ininterrupto da formação dos estudantes para que esses não desistam de estarem no PEJA. As respondentes geram expectativas e senso de responsabilidade para continuar alimentando nos jovens do PEJA o caminho do *ali* como finalidade do processo de escolarização. Interessante como nas falas das entrevistadas há a capacidade resiliente de enfrentar a tensão *aqui/ali* para superar as adversidades das histórias pessoais dos estudantes, das situações institucionais e do próprio estado de estar *ali*.

No terceiro encontro com o grupo focal, o objetivo inicial era apresentar uma unidade contraditória, a categoria *espontaneísmo/manipulação* como tópico delineado para esse encontro. Entretanto, durante o processo de escuta e participação das docentes surgiram expressões e pontos que levaram a categoria *paciência/impaciência*, a qual seria trabalhada no quinto encontro. Nesse sentido, nesse terceiro encontro focalizamos as duas unidades contraditórias, as categorias *espontaneísmo/manipulação* e *paciência/impaciência* consecutivamente, conforme expomos nos quadros a seguir:

Quadro 50 – Categoria – espontaneísmo/manipulação

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema espontaneísmo/manipulação?				
PI	PII	PIII	PIV	PV
“Jovem manipulador” “Jovem que fala” “Fugir da família”	–	“Não tem consciência”	–	“Sem estrutura” “Maneira agressiva” “É uma autodefesa” “Espontaneísmo é segurança” “Olhar de desconfiança” “Espontaneísmo é difícil”

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse encontro, apresentou-se a nova professora de Língua Portuguesa da Escola Sul (PV2) para participar da pesquisa. A professora que participava da pesquisa mudou de escola. Nesse grupo focal, a categoria *espontaneísmo/manipulação* foi explorada intensamente entre PI e PV2, a PIV não pode comparecer neste encontro. A pesquisadora introduziu a questão

sobre a postura do docente em relação ao ensino/aprendizagem do jovem no PEJA, mas observamos que as respondentes continuavam com o foco no comportamento dos jovens nessa modalidade. A categoria *espontaneísmo/manipulação* refere-se à ação do professor em cair em práticas espontaneístas e posturas manipuladoras. Conforme os sistemas de ideias agrupadas, ressaltamos as falas das docentes a seguir:

O jovem é um manipulador, sobretudo o adolescente. Ele é manipulador. Tentam manipular o tempo todo para fugir da família. [sic] PI

Espontaneísmo é tudo que queremos de um jovem, que fala, que se expressa, mas usando o valor do respeito. [sic] PI

Eu não vejo muito dessa maneira. Hoje, nós temos muito mais a informação e não temos a formação desse adolescente. No PEJA, isso fica mais evidente, porque são jovens defasados e banidos do diurno, que moram em comunidade. PV2

Hoje, a gente se sente o tempo todo usada numa tentativa de nos manipular. PI

Acho que não é uma manipulação. No meu entendimento, eles não têm consciência disso, porque eles querem os que os outros têm. Eles olham o que poderiam ter, mas eles não têm, eles se colocam de maneira agressiva, que parece uma coisa manipuladora. É uma autodefesa. Agridem para se defender. Eu vejo que os jovens estão fazendo muito isso. PV2

A palavra manipulação, eles não têm consciência da palavra manipulação, mas é manipulação, eu vejo assim. PII

A impressão que eu tenho é que a gente que quer manipular. Quando eles saem desse nosso meio, da educação, que é um meio diferente da realidade deles. [...] eles não podem levar as nossas vozes, porque se não, não sei o que vai sobrar deles [sic]. PV2

Espontaneísmo, eles vão ter uma visão muito particular. Eles estão saindo de uma etapa e entrando em outra, mas não chegaram. Esse dualismo fica muito difícil. Não existe esse espontaneísmo. PV2

Na fala de PV2, notamos que há um posicionamento com tom democrático e de conhecimento sobre esse momento do desenvolvimento humano, da corporalidade em transformação. Há outro ponto importante, que é pensar em *si* como docente e na forma como age. A atitude agressiva diz muito da afirmação do *eu* e está ligada à maneira como o jovem estabelece as relações humanas e como o adulto colabora com ações de reciprocidade.

A unidade contraditória *paciência/impaciência* é fundamental na modalidade da EJA. Essa é uma categoria de mão dupla no processo de ensinar e aprender.

Quadro 51 – Categoria – paciência/impaciência

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema paciência/impaciência?				
PI	PII	PIII	PIV	PV2
“Me considero paciente”	“Me julgo paciente”	–	–	“Impaciência é com o sistema” “O PEJA é paciência” “Boa ouvinte”

Fonte: Elaborado pela autora.

Há incidência entre as respondentes em ser pessoas pacientes. A paciência nos sistemas de ideias agrupados diz respeito a uma qualidade de ser docente, porém é um exercício constante por meio da impaciência, é uma prática social que se torna uma qualidade positiva individual do docente e do estudante.

Eu sou paciente, porque recomeço sempre. Eu me torno impaciente e logo paciente novamente para ensinar e para dar alguma coisa para os alunos. [sic] PII

Porque sou professora! Sempre me achei de uma paciência infinita de dizer: “Vamos de novo, calma. Eu quero que você aprenda!” [sic] PI

Minha impaciência é saber que aqueles jovens ficaram o dia todo sem fazer nada e vêm para a escola querendo fazer tudo menos estudar. Me considero paciente porque também sou boa ouvinte. Transformar quando minha angústia em uma coisa possível é quando eu escuto um aluno dizer: professora eu tenho muito que aprender! Eu vi os brilhos nos olhos, não estava falando da boca para te agradar, não. Esse reconhece dentro da escola o valor em nós professores [sic]. PV2

Nas falas das entrevistadas, observamos que não só a paciência e não só a impaciência, nesse jogo dialético, as corporalidades se formam éticas na necessidade de estar com e para o outro, enquanto querer agir bem.

No quarto encontro do grupo focal, apresentamos a pergunta: o que os docentes pensam sobre a categoria *texto/contexto* no processo ensino/aprendizagem e na formação dos jovens no PEJA.

Destacamos a seguir os sistemas de ideias agrupados referentes à categoria *texto/contexto*.

Quadro 52 – Categoria texto/contexto

Sistemas de ideias				
O que pensam sobre o tema <i>texto/contexto</i> ?				
PI	PII	PIII	PIV	PV2
“Gostaria de ter” “Contexto é a prática” “O que aprendeu” “Todos os dias refazer” “Tenta se adaptar”	“No início era texto” “O texto não atende” “Mais exclusão” “Os jovens querem ir além” “Outro olhar” “Rever seu texto”	–	–	“Contexto é um desafio” “Dar um significado” “Significado está perdido” “Texto que não cabe” “Contexto tem que refazer” “É conflito”

Fonte: Elaborado pela autora.

Complementamos o Quadro 52 com as falas das docentes:

O texto é uma instituição que tem profissionais engajados. Profissionais que estão unidos de paciência e de valor além do conhecimento para serem passados. Mas que o nosso contexto não nos permite desenvolver esse texto corretamente [sic]. PI

Os jovens são muito interessantes porque a gente pergunta o que eles querem ser e eles dizem assim: “Eu quero ser médico”, “Eu quero ser advogado”. Quando você pergunta que eles estão fazendo para isso... não estão fazendo nada [sic]. PII

Para os jovens, o texto e o contexto têm que ser mais dinâmico. PI

O que fazer? Se minha clientela hoje é jovem e tem uma vida a seguir. Tem sonho. Vou ter que ficar com esse texto, que me foi dado? Isso é um conflito [sic]. PII

Contextualize para dar significado ao texto. [...] Como mudar essa proposta dentro desse contexto atual? O que fazer? Como fazer? É o conflito que a gente vive no PEJA, profissional, pedagógico e didático. Como eu estou! PV2

A gente tenta adaptar o texto e contexto [sic]. PI

Isso é com todos os professores. De certa maneira, é um outro desafio dentro desse texto e desse contexto, que, quando entram na sala que eu fico, eu tenho que fazê-los se despir do medo de escrever e de ler. Entram e se lançam na emoção de escrever e ler [sic]. PV2

Constatamos nas falas das docentes que a unidade contraditória *texto/contexto* exige uma responsabilidade e experiência indispensável, que é ensinar a ler a realidade para ampliar o senso crítico dos estudantes. Mas é essencial também, que aprendam a ler as palavras e os diversos textos de cada contexto. Para tal, é de suma relevância no PEJA ensinar a interpretar e oferecer estratégias para um refazer sem a dicotomias entre ação e reflexão. São construções de corporalidades presentes e conscientes de um tempo e espaço social e histórico.

O segundo momento do quarto encontro do grupo focal foi a leitura e conversa sobre a *Carta Aberta a Educadoras e Educadores* (APÊNDICE I) de Freire (1982). Essa foi escolhida por tratar de aspectos da ética e da prática cotidiana da educação escolar como meio de reflexão e ação dos docentes sobre aquilo que no mundo podem transformar. A dinâmica traçada no grupo focal foi de realizar uma leitura coletiva. Em seguida, escolher trechos ou parágrafos do texto que se relaciona com a sala de aula e comentar para suscitar diálogos entre os participantes do grupo. Apresentamos o Quadro 53, que concerne em *diálogo sobre a carta*.

Quadro 53 – Diálogo sobre a carta

	Trechos dos textos	
PI	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo)	“Não estamos só” “Escolha profissional” “Problema do educador”
PII	Não mencionou	–
PIII	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo) Temos que respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. (7º parágrafo) Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. (8º parágrafo)	“Trazem muitas informações” “Outro patamar de vivência” “Gratificante estar no PEJA” “Atentos ao nível de compreensão” “Temos que escolher a democracia”
PIV	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo);	“Qual o momento do aluno?” “Eu estou do lado de cá” “Professora provocadora”
PV	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo); Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-los. (3º parágrafo)	“Escutar é falar com eles” “Professor se sente onipotente” “Não estamos sozinhos”

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, mostramos de forma sintética os sistemas de ideias agrupadas. É importante mencionar que nesse encontro, especificamente no momento de dialogar sobre a carta houve intenso debate, o qual possibilitou uma interação significativa no grupo. Essa interação significativa diz respeito à dinâmica de comportamento, participação e empatia, que veio acontecendo desde o 3º encontro e culminou neste 4º encontro. Enfatizamos as falas das docentes como uma das partes do diálogo desse 2º momento do grupo focal.

Somos donos do conhecimento. Isso nos faz vaidosos dentro da sala de aula enumeras vezes. Portanto, nos isolamos do nosso convívio. Eu acho que é uma grande falha. Não trocamos experiências, não discute as relações de dominação ou de domínio e assim por diante [sic]. P1

Com seus pares? PII

Sim, nessa vaidade com seus pares, sou dona do conhecimento e pronto! Aí me isolo. Isso que a gente está fazendo aqui. [sic] P1

Concordo com P1 quando falou que o professor é onipotente. E nós que estamos aqui no PEJA, nós realmente conseguimos enxergar o outro lado da vertente quando você está no PEJA, por isso eu em dois anos de PEJA parece que apaguei tudo anterior da minha vida. Que agora que estou aprendendo a ser professora. [...] Eu acho que todo professor deveria passar pelo PEJA. Para ele, conhecer esse outro lado de doação de escutar e de se colocar no lugar do outro. E aí, você fazendo isso você promove essa ação libertadora! [sic]. PV2

É isso que elas acabaram de falar, saber ouvir, estar no lugar do outro, a famosa empatia [sic]. P1

Eu preciso ser uma professora provocadora, eu tenho uma relação, em que eu fico estimulando muito esses embates, argumentações para poder refletir. Uma coisa que eu vejo, que está aqui, se eu estou do lado de cá, o aluno não pode estar naquele momento e não de onde você queira que ele esteja [sic]. PIV

Você quer que o aluno veja com seus olhos. Só que ele está no outro patamar com outra vivencia, que é que lhe leva a enxergar com os olhos dele, é diferente. Essa troca passa a ser diferente, porque eles trazem muitas informações até os mais novinhos, coisas que você nunca pensou, que alguém de 15 anos pudesse ter vivido [sic]. PIII

As respondentes trazem nas falas acima a articulação de todas as unidades contraditórias, ou seja, das categorias de análises nos termos das virtudes do educador, segundo Freire (1982; 1985), explícita ou implicitamente trabalhadas nesta tese. Observamos uma proximidade, escuta e colaboração entre as participantes do grupo focal no decorrer do processo, que permitiu de fato um diálogo ampliando a visão de totalidade do contexto.

Contexto que envolve as corporalidades de jovens do PEJA, que tem o desejo de aprender, de ser compreendido e de propor às pessoas que se dispam dos preconceitos, no que tange às relações sociais como marca da atualidade.

Da mesma maneira, que cada respondente na ação de dialogar pode sentir e pensar o que está implícito no seu próprio texto. Esse momento do grupo focal ativou as várias narrativas e partilhas de ideias, que potencializou cada docente como pessoa humana.

3.1.6 Das oficinas: da ação ao pensamento

A pesquisadora e professora Orientadora (PO) da unidade escolar escolheram juntas a turma para realizar as oficinas. O critério de escolha foi uma turma composta por maior número de jovens na faixa etária delineada para a pesquisa. O primeiro momento foi a apresentação da pesquisadora e o esclarecimento de todo processo desde o objetivo, leitura do TALE e do TCLE explicando cada item e a finalidade da pesquisa. No mesmo dia, recolhemos o TCLE dos estudantes que assinaram. Os jovens que levaram o TALE para o responsável assinar, tivemos dificuldades do retorno, alguns participaram da oficina, porém não fizeram parte dos dados de pesquisa.

Ressaltamos que toda a turma participou das oficinas propostas. Essa turma tem 29 alunos matriculados e durante a aplicação das oficinas a média de frequências foi 22 alunos, sendo que 16 jovens com idades de 15 a 25 anos. Dos 16 estudantes público-alvo da pesquisa, 12 jovens entregaram o TCLE e TALE. É importante salientar que, desses 12 jovens, dois têm idade entre 15 e 17 anos. As oficinas foram realizadas uma vez por semana, no horário de 20h às 21h. As docentes público-alvo da pesquisa cederam 1h/ aula para ministrar as oficinas. Os dias foram 11/08/2018 espaço da aula de Matemática, 17/09/2018 aula de Geografia e História, 26/09/2018 aula de Língua Portuguesa e 04/10/2018 aula de Ciências Biológica.

Depois da entrada no campo de pesquisa para a realização das oficinas em uma turma com os estudantes do PEJA II/bloco 2 da Escola Sul, ficou explícita na *oficina I* a necessidade de mudanças no planejamento, conforme mencionado no Quadro 54 para proporcionar no primeiro dia um ambiente de encontro.

Quadro 54 – Oficinas/estudantes

Oficina / N°	N° de participantes	Tema	Descrição
1	8	Eu, tu e o nós	1° – Conversa informal – conhecimento do grupo. 2° – Criar um movimento e adicionar sempre mais um até o último participante do círculo. 3° – A voz do estudante.
		Eu te olho e me vejo	1° – Conversa informal. 2° – Vivência corporal dos pares e grupos (com troca de pares e de grupo ao sinal).

2	10		3° – A voz do estudante.
3	8	Juntos confiamos	1° – Conversa informal. 2° – Vivência do balanço (lençol, cada estudante deita). O grupo cuida; Desenho e a história da sua dupla ou trio. 3° – A voz do estudante.
4	9	Conviver para aprender	1° – Conversa informal. 2° – Vivência do dar e receber (amigo culto com chocolate bis na troca uma palavra positiva). 3° – A voz do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos a seguir o Quadro 55, em relação à voz do estudante. O primeiro momento – chamado de conversa informal – teve como objetivo criar um ambiente de descontração, instituir algumas regras, mas também conhecer o grupo para negociar outras regras. Essa negociação diz respeito a trabalhar com o limite do grupo e o limite individual de cada estudante. Em todas as oficinas, houve resistências na participação dos estudantes. Todavia, não eram sempre os mesmos a resistir. Essa resistência tinha uma relação com o tipo de atividade proposta ou regras, que se modificaram a partir da negociação com o grupo.

Observamos dificuldades de alguns estudantes em receber o não como resposta ou do grupo não aceitar a ideia proposta, ou seja, de vivenciarem momentos de ações democráticas. Na primeira oficina, intitulada de *Eu, tu e nós*, enfatizamos o valor do respeito e da paciência para que os estudantes se escutassem e escutassem a pesquisadora. Esses valores e a escuta foram uma ação que perpassou nas quatro oficinas. Nessa oficina, tivemos a participação de oito jovens. No terceiro momento da oficina, a pesquisadora solicitou aos estudantes que respondessem no papel as questões: se gostaram de participar da oficina e o que pensam sobre o corpo humano. No Quadro 55, salientamos a *voz do estudante*:

Quadro 55 – Eu, tu e nós

Número de participantes	Voz do estudante	
	O que mais gostou da oficina?	O que pensam sobre o corpo humano?
E1	“Gostei de tudo”	“Cada um tem o seu”
E2	“Gostei de tudo”	“Cada um com sua característica corporal”
E3	“Gostei de tudo”	“Não penso nada sobre o corpo humano”
E4	“Gostei da aula toda”	“O corpo humano é muito ativo”
E5	“Eu não gostei da aula porque eu nunca fiz essa aula”	“Eu penso no olhar”
E6	“Gostei bastante divertido, gostei. Queria que todas as escolas fossem assim”	“O corpo humano é uma coisa essencial, a vida”
E7	“Gostei”	“Interessante”
E8	“Gostei da brincadeira da memória”	“Acho muito interessante”

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas foram feitas aos estudantes, os quais registraram numa folha a resposta, que foi recolhida pela pesquisadora. A intenção foi que os jovens refletissem sobre a experiência da oficina desde o momento da *conversa informal*. Observamos que os jovens preferiam falar do que escrever. A escrita foi demorada e reduzida diante de tantas falas. A primeira pergunta trouxe a metodologia da oficina como positiva e produtiva, conforme a incidência do “gostei” apresentada no quadro. Outro ponto fundamental é a construção do ambiente de encontro, o qual envolve a busca do respeito, paciência, cordialidade, compreensão, conflitos e agradecimentos. Esses valores experimentados são um caminho para se pensar sobre a ética.

A segunda pergunta notamos que foi difícil para os respondentes. Os estudantes E1 e E2 salientaram o aspecto da diferença entre as pessoas. Os estudantes E4, E5 e E6 trazem em seus registros o corpo humano como vida, ação e olhar. Essas dimensões dão sentido à existência e marcam o corpo humano como corporalidade. Mas ainda há um tabu sobre o corpo humano. O tempo de realização da oficina articulado ao tempo escolar não possibilitou abrir um diálogo sobre as respostas e outras reflexões.

Passamos para o Quadro 56, que concerne à segunda oficina intitulada *Eu te olho e me vejo*. Retomamos nesse encontro o valor do respeito e da escuta. Essa oficina exigiu da pesquisadora intervenções sistemáticas, pois a turma estava agitada, principalmente os jovens. Iniciamos resgatando a oficina anterior para dar o sentido de continuidade e permanência de

tempo. Essa ação foi realizada no início de todas as oficinas. Houve apenas uma pergunta nesta oficina no momento da *voz do estudante*, de acordo com quadro a seguir:

Quadro 56 – Eu te olho e me vejo

Número de participantes	Voz dos estudantes
	Quais as qualidades que você gosta em si mesmo?
E1	“Respeitar”; “relacionar com as pessoas”; “valorizar professora”
E2	“Feliz”; “verdadeira”; “um amor de pessoa”; “autêntica”; “maravilhosa”
E3	“Sou linda”; “gostosa”; “sou limpa”; “me amo”; “sou cretina”
E4	“Gosto de ser feliz”; “brincalhão”
E5	“Feliz”; “sorrir direto”; “carinhoso”; “fofo”; “caráter”
E6	“Gosto de ser educado”; “sincero”; “prestativo”; paciente; “comunicativo”
E7	“Meu jeito de ser”
E8	“Beleza”, “inteligência”; “meu corpo”; “meu jeito de ser”; “muito fácil de fazer amizade”; “me enturmar em qualquer lugar”
E9	“Andar sozinho”; “ser bom”; “ser sentimental” “ser tímido”
E10	“Sou legal”; “da minha maneira de fazer amizade”

Fonte: Elaborado pela autora.

Como na primeira oficina, solicitamos aos jovens que registrassem numa folha a resposta para a seguinte pergunta: quais as qualidades que você gosta em *si mesmo*? Sugerimos essa questão para observar a relação entre corporalidade e ética. Somente a E8 registrou “meu corpo” como sendo distante de suas qualidades. Dos 10 respondentes, seis utilizaram o verbo “ser” ou “sou”. Essa incidência ressalta a corporalidade como forma de predicativos de referência identificadora, que diz respeito a *si mesmo*. As qualidades de *si mesmo*, conforme mostra o quadro acima, traz as virtudes e valores interligados. Esse conteúdo de *si* são registros que asseguram a noção do corpo próprio e de uma reflexão de cunho ético. Constatar esses predicativos de referência nesses jovens do PEJA é enxergar o potencial humano, o qual envolve aspectos do bom, do belo e da verdade!

A terceira *oficina* é intitulada “Juntos confiamos”. O objetivo dessa oficina foi que os estudantes experimentassem, por meio de atividade lúdica, serem balançados, carregados e cuidados. A pesquisadora orientou as regras de segurança e a responsabilidade de cada um na atividade. Dos 13 jovens participantes da pesquisa, 10 compareceram, mas apenas oito quiseram com o restante da turma participar desse primeiro momento da oficina. Em seguida, realizamos a *voz do estudante*. As perguntas que nortearam essa experiência lúdica foram as seguintes: Quem confiou nos colegas? Cada um diga em uma palavra o que sentiu. Houve uma segunda atividade, que foi fazer um desenho em dupla e criar uma história. Nessa etapa

da oficina, os 10 estudantes presentes participaram. As histórias foram descritas, segundo os registros dos estudantes.

Quadro 57 – Juntos confiamos

Número de participantes	Voz dos estudantes			
	Confiaram	Palavra /síntese	Não confiaram	Palavra /síntese
E1	X	Ótimo	–	–
E2	X	Legal /medo		
E3	–	–	X	Não quero falar
E4	X	Engraçado	–	–
E5	X	Amizade	–	–
E6	–	–	X	Deixar cair
E7	–	–	X	Não gosto
E8	X	Onda/medo	–	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observamos no quadro, acima há cinco inferências em confiar. Nessas, 2 jovens colocam o lado positivo da experiência e o sentimento de medo. Consideramos a exposição do sentimento do medo um conflito importante, no que tange ao processo da aprendizagem do comportamento resiliente. A confiança deixa em destaque o que o outro representa, dando garantia de continuar naquela atividade. No valor da confiança, está inserida a amizade, perseverança, coragem e senso de justiça. Com isso, o processo de ensino/aprendizagem do jovem do PEJA envolvem aspectos da relação do corpo com a sensibilidade no espaço/tempo sociocultural, que remetem ao corpo totalidade.

As três inferências dos jovens que não confiam são dados importantes, no tocante à dimensão da interação, do impedimento das experiências estéticas e na formação da identidade pessoal, conforme já discorrido na fundamentação teórica. Precisamos de um olhar mais atento para esses jovens, no que concerne à sua permanência no espaço escolar.

A segunda atividade foi a construção do desenho e da proposta de uma história. Notamos que essa atividade foi prazerosa para os participantes e houve um debate entre as duplas, o que aumentou o tempo de atenção e diminuiu a agitação. Mesmo com o envolvimento dos jovens na atividade, observamos que o ato de escrever e criar é uma barreira para os participantes. Há cinco registros de histórias descritas a seguir, as quais nomeamos de D1, D2, D3, D4 e D5, referentes às cinco duplas de sujeitos da pesquisa.

Ele se chama Gabriel,
 ele é fera em jogar bola.
 Ama faze esporte... [sic]. D1

Um Belo dia:
 Um belo dia uma garota chamada natalia que viajava muito e gostava muito de conhece homem casados e adorava arruma confusão mas um belo dia ela encontra um homem diferente que batia nela até que ela morreu de tanto apanha. D2

Quando Frankenstein pediu a mão de sua noiva em casamento ela não se fez de rogada:
 Deu; mais perguntou o porquê:
 Ao que o monstro respondeu:
 – Gosto de levar comigo um pedaço de você [sic]. D3

Eu e meu amigo estávamos
 dando uma volta para
 ir para a escola mais meu amigo
 Rafael queria mata aula [sic]. D4

A menina foi no parque
 E chamo a atenção com a
 Sua beleza e foi presa [sic]. D5

As observações dos registros dos estudantes passam por uma ausência de aprendizagem significativa no sentido da perspectiva da corporalidade, que é considerada o próprio ato cognitivo, afetivo e carregado de dimensões sociocultural.

Há nos pequenos textos dos estudantes um contexto das suas histórias e realidades, contudo também uma necessidade de problematizar cada texto para que expanda a comunicação, o ato de pensar e sentir com a finalidade de uma reescrita – mas o tempo da pesquisa não permitiu essa ação. A questão que suscita diante do exposto é: como podemos agir para a ancoragem de conteúdos relevantes com a interação entre as ideias novas e as existentes para o surgimento de novos significados? Acreditamos que refletir sobre essa questão abre espaço de uma formação das corporalidades menos rígidas e institucionalizadas. Com isso, destacamos a interação social como ponto fundamental nas aulas para que seja o centro do processo de aquisição do que se pretende ensinar no PEJA, em que o encontro com o outro se constitua uma aprendizagem ética para uma narrativa criativa e um relato de *si mesmo*.

A quarta *oficina* foi intitulada de conviver para aprender. O objetivo foi possibilitar uma troca com a possibilidade de colaboração entre os participantes. Realizamos entre os participantes a brincadeira clássica do amigo oculto com a troca de uma caixa de chocolate

bis, presenteada pela pesquisadora para que cada jovem participasse. Nessa oficina, o ato de dar e receber foi o eixo.

A pesquisadora solicitou que na hora da entrega do chocolate fosse dita uma palavra positiva para a pessoa sorteada no jogo. Essas palavras foram registradas pela pesquisadora como *voz do estudante*. No término do jogo de dar e receber, a pesquisadora perguntou a cada um da turma o que entendiam sobre *amizade* e *justiça* (ética das virtudes). As respostas foram gravadas em áudio e transcritas para o quadro a seguir.

Quadro 58 – Conviver para aprender

Número de participantes	Voz dos estudantes		
	Palavra positiva/recebida	Amizade	Justiça
E1	“Noitada no play city”	“Fecha comigo nas horas boas e ruins”	“Respeita o próximo”
E2	“Felicidade”	“Verdadeiro comigo até o fim, fiel e esteja comigo”	“Corrupto, safado, gosta de dinheiro”
E3	“Festa”	“Verdadeiro e companheirismo”	“Igualdade social”
E4	“Juízo”	“Mesmo objetivo”	“Faz uma coisa que a pessoa não merece”
E5	“Amizade”	“Aquela que está junto”	“Vingança”
E6	“Paz”	“Amizade é família” “Hora não tem amigo”	“Na favela, pega e mata”
E7	“Amor próprio”	“Confiar e poder contar”	“Quando a gente faz algo de errado, tem que cobrar”
E8	“Amiga”	“União das pessoas”	“Na escola, é tranquilidade”
E9	“Alegria”	–	“Faz alguma coisa que a gente não gosta e o outro vai cobrar”

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às palavras positivas recebidas na troca do chocolate, os participantes mostraram-se, de maneira geral, vergonhados e com atitudes de ironia. Nesse momento, a pesquisadora entrevistou para a continuidade da proposta. Consideramos a vergonha ligada à identidade da pessoa, e esse comportamento parece ser um julgamento negativo da pessoa, ou seja, decair a sua imagem ao olhar de outra pessoa.

Na palavra positiva recebida, há duas inferências à virtude da amizade, que tem o fundamento do compartilhar certos bens e afetos. Há uma inferência ao amor próprio, que também está ligada afetividade e querer o bem do outro. É a estima de *si*, que remete à busca de ser melhor. A inferência felicidade, a qual traz o sentido aristotélico da vida boa.

Na virtude da amizade, há sistemas de ideias agrupadas, em que as incidências centrais são: “estar junto”, “verdadeiro”, “confiar” e “união”. Existe clareza para os jovens do que é

essa virtude. Observamos no quadro acima a importância da amizade para a formação ética, que concerne compartilhar uma experiência e pressupõe sinceridade e cooperação.

Na virtude da justiça, notamos pelos sistemas de ideias agrupadas no Quadro 58 as incidências da “igualdade” e “certo e errado”, que está ligado ao bem da própria pessoa, ao respeito mútuo e à responsabilidade coletiva. Entretanto, há uma incerteza conceitual, a qual é pertinente abrir um diálogo fundamentado com os jovens, que não seja fragmentado. É importante, por meio do processo de ensino/aprendizagem com os jovens no PEJA, trazer o debate sobre justiça e qual a relação com a vida cotidiana. Na contemporaneidade, é urgente na educação escolar que os jovens aprendam a reagir ao sofrimento das pessoas, tornando-se um ser sensível e com um olhar ético mesmo em silêncio.

4 CONCLUSÕES

Chegar à conclusão de uma tese não se limita a caminhar para o fim. Os resultados obtidos na pesquisa e a construção do novo conhecimento que foi possível por meio dessa tese representam uma contribuição para outros pesquisadores que desejam se aprofundar nesse tema.

Esta pesquisa abrangeu três temas importantes: Corporalidade, Ética e Educação de Jovens e adultos, os quais me inquietavam desde o início da minha formação, especialmente a categoria jovem e adulto, devido ao processo de exclusão que sofre, o qual foi bastante trabalhado nesta tese.

A corporalidade é um tema de grande importância por trazer no centro das discussões o tabu do corpo humano, que, em geral, o põe em segundo plano no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica.

Há a importância do reconhecimento de si próprio, enquanto corporalidade, identificando a presença da pessoa humana no mundo. Para a pessoa entendida corporalidade em experiência é imprescindível a formação ética, a qual é princípio da vida, tanto própria como social, numa perspectiva aristotélica, por meio da prática das virtudes formando a estima de *si* e o saber conviver para o bem comum, enquanto vida ética a ser formada ou construída, a pessoa se realiza em sua finalidade. Nesse sentido, entendemos que a instância escolar como espaço sociocultural, é participante na formação de corporalidades, que se constituem como pessoas na elaboração de suas histórias. A partir da Educação dos jovens no PEJA é mais uma oportunidade, que a escola tem de ensinar, escutar, dialogar, aprender e sistematizar a educação do corpo para a formação ética.

A hipótese que se estabeleceu para esta tese foi a seguinte: Corporalidade e Ética são indissociáveis na EJA. Essa premissa orientou a tese, principalmente a pesquisa em campo e foi mostrada como possível, mediante o que apresentamos na discussão dos procedimentos efetuados notadamente nas entrevistas abertas com professores e estudantes da Escola Norte e no grupo focal e nas oficinas da Escola Sul, essa hipótese se mostrou verdadeira.

A fundamentação teórica desta pesquisa, de cunho transdisciplinar, veja capítulo 2, norteou a compreensão da relação corporalidade e ética no PEJA. Na análise dos dados coletados sempre em conexão com o referencial teórico foi confirmada a relação indissociável da corporalidade e ética, de forma objetiva e clara. Desse modo, podemos dizer que houve a contribuição para o entendimento do problema da pesquisa, que se centrou em escutar o que pensam os professores e diretores atuantes do PEJA quanto à corporalidade e a relação com à

dimensão Ética para a formação de jovens estudantes e o que esses jovens pensam sobre sua corporalidade e a dimensão Ética para o fortalecimento de sua permanência no PEJA. Como conclusão oferecemos aos gestores e professores dessa área *indicadores* que lhes serão úteis à categoria da permanência, notamos durante e no final da pesquisa de campo, que esta envolve não só a escola e a comunidade escolar, mas políticas públicas efetivas de cumprimento legal. Entretanto, no segundo plano, a unidade escolar poderá contribuir para a permanência do jovem, desde que se tenha uma gestão participativa e compromissada com a educação dos jovens e adultos tal como é com a educação das crianças.

A metodologia de abordagem qualitativa com complementação quantitativa, por meio da pesquisa ação utilizou o Método de pesquisa Sucupira – Lins (2015), que trouxe relevância fundamental, no que concerne à intervenção nas entrevistas e oficinas. Esse Método possibilitou à pesquisadora/moderadora na técnica do grupo focal introduzir algumas questões que os participantes não se afastassem do tema e deixar a discussão totalmente aberta em torno da questão proposta (GATTI, 2012). Nas oficinas, a pesquisadora pode intervir pelo Método Sucupira- Lins (2015), por meio de perguntas durante as situações de conflitos e dificuldades de entendimento da proposta obtendo dessa maneira esclarecimentos fundamentais para a compreensão do que acontecia e possibilitando o alcance dos objetivos.

A triangulação dos dados obtidos na pesquisa aconteceu por meio da fundamentação teórica, entrevistas mistas, grupo focal e oficinas, de acordo com os sujeitos participantes. É importante salientar que a perspectiva de triangulação mostra o rigor das abordagens qualitativas (IVENICKI; CANEN, 2016) e maior fidedignidade aos resultados. Como foi mencionado a parte quantitativa da pesquisa é complementar.

Para a conclusão desta tese, é essencial que se retome o objetivo geral, estipulado no início, que foi investigar o significado da corporalidade na dimensão Ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos no contexto de diversidade em duas unidades escolares da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro tendo em mente a contribuição a ser oferecida à comunidade de professores. A partir deste objetivo geral, foram desdobrados quatro objetivos específicos cujas respostas serão tratadas aqui.

O **primeiro objetivo específico**, dizia respeito a analisar a aprendizagem de Ética dos discentes e docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.

Os instrumentos utilizados foram a entrevista para discentes e docentes na Escola Norte e na Escola Sul foram utilizados a entrevista e grupo focal para os docentes e oficinas para os discentes.

Nas entrevistas realizadas com os discentes na *Escola Norte*, os respondentes apontaram para uma ausência de conceituação e de vivência de debate do tema ética/moral, apesar de que, na entrevista dos docentes, esses ratificam que faz parte do projeto da escola ou do planejamento do professor. A pesquisadora precisou fazer intervenções para os discentes compreenderem o tema em questão de modo a ser relacionado com a realidade cotidiana. É interessante salientar, que na questão sobre a corporalidade apareceram aspectos éticos nas respostas dos discentes. Dessa forma, notamos a premissa indissociável entre corporalidade e ética.

A realização da pesquisa empírica confirmou a necessidade de conceituar, ou seja, ensinar, abrir espaço para debate, reflexão e sistematização do tema ética no sentido da transversalidade em todas as áreas do conhecimento para a formação humana integral. Do jovem e do adulto. Consideramos relevante uma ação didático/metodológica mista, articulando transversalidade e disciplinaridade nas aulas para que haja a motivação desses discentes. A Ética está registrada na corporalidade, dessa maneira é um tema rico para se pensar na inclusão dos jovens no PEJA é uma de nossas mais marcantes conclusões.

Quanto à entrevista com docentes da *Escola Norte*, constatamos que o trabalho pedagógico com o tema ética não aparece de forma intencional, mas como consequência de outro tema ligado principalmente, à literatura ou às atitudes comportamentais nas aulas de educação física.

Nas categorizações *valor, postura do professor, ação da escola e compromisso*, oriundas das entrevistas referentes ao tema ética, os resultados indicam inferências de 100%. Quanto às unidades contraditórias, os docentes regentes e as professoras orientadoras em suas respostas se aproximaram da perspectiva teórica da tese e de nossas premissas básicas.

Na Escola Sul, utilizamos a técnica da oficina com os discentes, a qual consideramos positiva, no que tange aos resultados. As oficinas foram pensadas para que a articulação corporalidade e ética estivesse como unidade. Dessa forma, notamos que nas oficinas o tema ético aparece de forma dialética, no que tange as categorias de confiança, cuidar, amizade, justiça.

Os resultados apontaram para a urgência de elaboração e desenvolvimento de um processo pedagógico voltado para a amplitude e continuidade desse tema para que não se perca a função sociocultural na educação dos estudantes jovens, especialmente ao que concerne à relação corporalidade/ética.

No que diz respeito aos docentes, no que tange à aprendizagem do tema ética, os resultados mostraram que os docentes precisam de tempo para dialogar sobre um projeto pedagógico com ideias convergentes para a modalidade EJA.

No que se refere ao que pensam sobre a ética na aprendizagem, os respondentes se distanciaram do tema e se aproximou do conceito de moral e costumes. Na categorização *valor, postura do professor, ação da escola* indicaram inferências de 50%, enquanto os dados apontaram a categoria *compromisso* com inferência de 100%.

Nas respostas sobre as unidades contraditória, virtudes do educador na abordagem de Freire (1982), os resultados mostraram reflexão dos respondentes para o tema ética e trouxeram aspectos do referencial teórico como identidade pessoal, identidade social, reconhecimento de si, aprendizagem significativa e perspectiva de uma educação emancipatória. As discussões das virtudes do educador na perspectiva freiriana trazem dados positivos para se pensar a ética na aprendizagem dos discentes no PEJA. Consideramos que há uma necessidade em pesquisa, estudo e compreensão do tema ética para o fazer pedagógico. Há compromisso dos docentes em trabalhar o tema ética nas situações em sala de aula.

O **segundo objetivo específico** buscou a análise dos conceitos de corpo na perspectiva da corporalidade dos discentes e docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.

No panorama geral dos resultados, os respondentes discentes da Escola Norte na categoria corporalidade trouxeram contradições entre os conceitos corpo binário (67%) e corpo secundário (100%), mas os dados apontaram um caminho para o conceito corpo possibilidade (67%). Isso aconteceu devido à intervenção (Método Sucupira-Lins) da pesquisadora, por meio de outras perguntas com objetivo da reflexão por parte dos entrevistados, o que parece ser um início de mudança.

Na Escola Norte, a técnica utilizada com os docentes foi a entrevista mista. No tema corporalidade os resultados dos respondentes apontaram inicialmente para a categorização corpo binário (33%) e corpo secundário (33%). No entanto, houve uma abertura, mesmo que contraditória para o corpo possibilidade (100%) e corpo totalidade (67%). Diante dos dados notamos que há o reconhecimento da corporalidade no processo de aprendizagem do jovem no PEJA de forma diferenciada, pois esta unidade escolar é a que foi contemplada com o projeto de educação física. É relevante destacar, que mesmo distante da perspectiva teórica da tese, existe uma preocupação com a educação do corpo do ponto de vista da corporalidade.

Na Escola Sul, a técnica utilizada para a coleta de dados com os discentes foi a oficina. A categoria corporalidade foi vivenciada por meio de atividades que envolveram a categoria ética/moral. A oficina é uma técnica que aproxima a teoria/prática. Buscamos por meio da ação ao pensamento, a reflexão ética das virtudes e valores. Desse modo, os resultados apontaram o reconhecimento da corporalidade como pessoa humana, principalmente na oficina “Eu te olho e me vejo”. Há uma interrelação entre o corpo possibilidade e o corpo totalidade como observamos no grupamento de sistemas de ideais das oficinas “Eu, tu e nós” e “Juntos confiamos”.

Na Escola Sul, a técnica utilizada para coleta de dados com docentes foi a entrevista e o grupo focal. Os resultados indicaram inferências entre o corpo binário (60%) e o corpo possibilidade (67%). As respondentes (PI, PII e PIII) ficaram divididas entre estas duas categorias, o que mostra que as respondentes têm uma tendência à concepção mais holística, a do reconhecimento da corporalidade sendo a própria pessoa com potencialidade no processo de aprendizagem. Vale ressaltar, que os dados indicam para a abordagem da corporalidade como totalidade, a qual é uma construção sociocultural, porém as unidades escolares precisam de um enfoque para formação dos docentes nessa abordagem.

O **terceiro objetivo específico** visou analisar, por meio dos instrumentos metodológicos as aproximações e os distanciamentos entre a tríade Ética, Corporalidade e PEJA.

Na Escola Norte, notamos com os dados coletados, que há uma aproximação do PEJA com o tema corporalidade e um distanciamento com o tema ética quando comparado à conceituação e entendimento da corporalidade. Nos dados analisados dos discentes a relação corpo/ética mostraram incertezas (67%).

É relevante sinalizar o aspecto da desvalorização dos docentes com o tema ética, diante de tensões e conflitos que surgem na escola, mesmo tendo os respondentes (100%) afirmado que esse tema é fundamental.

Um dos conflitos na escola é a própria presença do jovem no programa, como podemos observar nos sistemas de ideias agrupados dos docentes, ou seja, os jovens são o problema do PEJA. Os resultados indicaram que a escola pensa sobre essa questão, mesmo incomodada com o quantitativo crescente da entrada de jovens no PEJA I bloco2, e principalmente no PEJAI.

Como tal, há um olhar para esses jovens, que foge à ética, mais uma vez é o olhar da exclusão, mesmo que inconscientemente. Os docentes estão inseridos em um contexto do sistema educacional, o qual os impede de olhar criticamente e de escutar a si próprio sobre o

lugar dos jovens, enquanto corporalidades em formação. Observamos, que esse estado também diz respeito ausência de apoio e recurso material e pessoal.

Dessa maneira, a escola busca ajustar o PEJA pedagogicamente e administrativamente reproduzindo o modelo de escola regular, ou seja, com normas de funcionamento e organização de turma comum diurna. Essa forma parece distanciar os jovens do PEJA da aprendizagem ética e de corporalidades atuantes. Precisamos pensar em um novo arranjo para essa modalidade, que não seja a modalidade do ensino a distância. Há de forma geral, um desencantamento dos jovens pela escola, em virtude dos diversos motivos citados nesta tese.

Acreditamos em um novo arranjo, que impulsiona essa corporalidade expressiva, criativa, que se comunica e interage na busca de sua humanização. É esta aproximação que docentes e discentes precisam realizar todos os dias no espaço escolar com jovens, principalmente jovens em fatores de risco. É importante na perspectiva desse novo arranjo, a corporalidade ser entendida e sentida como o si próprio, isto é, não colocar o corpo distante da dimensão da pessoa, mas a em busca do corpo totalidade/pessoa humana.

Na Escola Sul, notamos que não houve resultado diferente no que tange à entrada dos jovens no PEJA. Há um discurso, que reforça o jovem como um estranho na modalidade, pois pressupõe a ausência de ajustamento às normas e criando o comportamento agressivo. Essas corporalidades precisam se expandir e reafirmar a diversidade cultural, que é difícil para a cultura escolar. Desse modo geram conflitos de convivência. A docente IV, de artes cênicas propõe formas diferentes de respeitar a diversidade desses jovens, por meio do ensino do teatro ampliando a experiência estética dos discentes. Esse fato é importante como resultado, pois há uma aproximação da corporalidade e da ética, mesmo que de forma fragmentada no PEJA desta unidade escolar.

Os dados indicam que há um distanciamento no pensar e fazer docente, no que concerne à corporalidade (60%) e ética (50%) no espaço do PEJA. Entretanto nos sistemas de ideias agrupadas das unidades contraditórias, virtude do educador na perspectiva freiriana, observamos que a escola busca o meio termo da dimensão ética.

Pensando na Escola Norte, a imagem que tenho é de um pêndulo. Existe uma aproximação da perspectiva da corporalidade e caminha para a aproximação da unidade corpo/ética. É como se estivessem entrando numa área que ainda não dominam, mas na qual se arriscam pela literatura com a professora de sala de leitura, pela cultura do movimento pelo professor de educação física e pela escuta da professora generalista da turma. Há um despertar da ética quando há uma reflexão sobre o texto, da realidade vivida, da ação ou atitude de

dimensão moral, que leva os docentes e discentes ao reconhecimento de si como corporalidades no espaço escolar e quem sabe no mundo.

Na Escola Sul, a imagem é de um quadro da Gestalt, em que os docentes ainda não conseguiram se olhar como um todo. Enxergam umas as outras, ou seja, as partes, mas falta a aproximação das corporalidades. Há o potencial dos docentes e a vontade dos discentes, conforme sinalizamos nos dados dos sistemas de ideias e nas falas. Porém é primordial praticarem a escuta e o diálogo com os discentes para a formação de corporalidades éticas, em que o *eu-tu* se encontrem como identidades pessoais, mas em transformação, enquanto identidades sociais. Com isso, parece, que há a possibilidade de minimizar a distância entre a corporalidade dos docentes e discentes nesta unidade escolar.

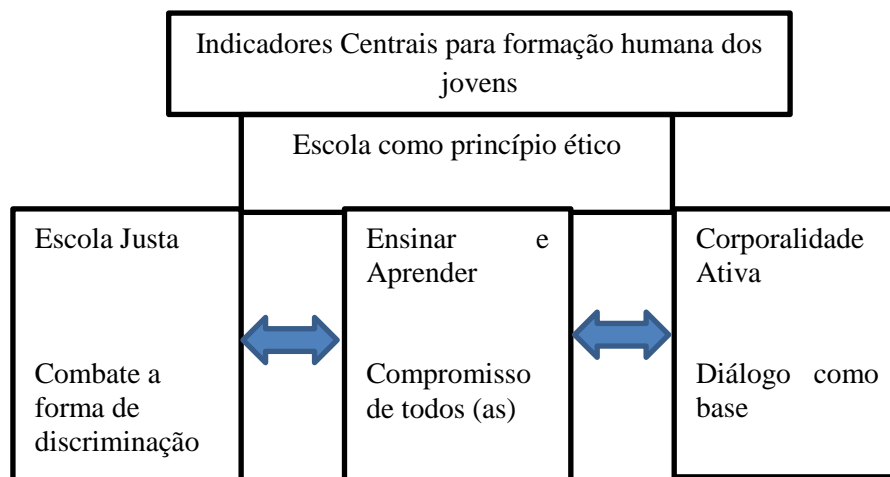
O **quarto objetivo específico** dizia respeito à elaboração de indicadores a partir dos conceitos de corporalidade e ética como proposta de apoio pedagógico para a permanência na escola desses jovens.

Este quarto objetivo não se tem a pretensão de criar indicadores de política pública, visto que há órgãos responsáveis e demanda de conhecimentos específicos ligados a indicadores educacionais. Os indicadores propostos nesta tese, concernentes aos significados que emergiram das questões da pesquisa, orientam a unidade corporalidade/ética. É importante destacar que a abordagem qualitativa recorre à indicadores não frequenciais (BARDIN, 1977), ou seja, esses são fundados na presença do índice, que são os temas da tese. A orientação escolhida foi por indicadores psicossociais, que são vistos como alternativas metodológicas empíricas e construídas (FERREIRA; MARCONDES; NOVAES, 2017) como intangíveis, que informam aspectos da realidade social. Os indicadores têm a finalidade de orientar na tomada de decisões e nos processos de mudanças do fenômeno que se deseja explorar e compreender. Nesse sentido, os indicadores elaborados nesta tese são expectativas e aspirações.

A seguir apresentamos a elaboração os 3 *indicadores* centrais para a formação humana dos jovens no PEJA a partir das questões: O que pensa sobre o tema de corpo/corporalidade no processo de ensino/aprendizagem e na formação dos estudantes do PEJA? O que pensa sobre o tema ética no processo de ensino/aprendizagem e na formação dos estudantes do PEJA?

- 1- A escola Justa
- 2- Corporalidades ativas
- 3- Ensinar e Aprender como compromisso de todos

Figura 1 – Indicadores centrais



Fonte: Elaborada pela autora.

A *escola justa*, que direciona toda a ação pedagógica e administrativa pautada na responsabilidade coletiva e participativa. Busca a equidade em critérios objetivos. Possibilita a elaboração sociocultural e política pertinente a aprendizagem ética para o bem da comunidade e o bem da própria pessoa.

O indicador *Corporalidades ativas* compreende o desenvolvimento humano na perspectiva ecológica, no tocante ao processo de interação recíproca da pessoa com o contexto, por meio do tempo. É entender o sentido progressivo e complexo de um ser humano ativo na esfera biopsíquica e sociocultural.

Ensinar e aprender como compromisso de todos envolve a relação de interseção e complementariedade entre corporalidade e ética na formação da pessoa. Há nessa relação a aprendizagem com base na experiência, aprendizagem significativa, por descoberta e colaborativa. Aprender sobre si mesmo, a cuidar de si e do outro, aprender a seguir normas e condutas, a dialogar, a debater sem se impor, a ter coragem e a persistir. É uma aprendizagem ao longo da vida para poder também ensinar e compartilhar, de acordo com os papéis sociais que cada um exerce nas instituições. É importante ressaltar, que a VI Confinteia recomenda à ampliação do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida na EJA.

Por fim, apresentamos os *indicadores* da unidade corporalidade/ética no quadro a seguir:

Quadro 59 – Indicadores da Corporalidade/Ética

Corporalidade/Ética na aprendizagem e formação do jovem na Escola – PEJA	
<p>1-Trabalha a estima de si/ bem-estar pessoal e do grupo;</p> <p>2- Respeita as identidades pessoais;</p> <p>3- Desconstrói estereótipos de beleza/aparência física;</p> <p>4- Impulsiona a cultura da sensibilidade/experiências estéticas;</p> <p>5- Valoriza o lúdico e o jogo;</p> <p>6- Se comunica corporalmente com expressividade e espontaneidade;</p> <p>7- Aprende os limites sociais – <i>Eu-Tu-Nós</i>;</p> <p>8- Aprende a se deslocar no espaço de acordo com a finalidade;</p> <p>9- Tem conhecimento do corpo como potencial humano;</p> <p>10 – Se reconhece como presença sócio histórica.</p>	<p>1-Conceitua ética e/ou virtudes/valores;</p> <p>2- Se relaciona com as pessoas;</p> <p>3- Aprende a dialogar/conversar;</p> <p>4- Se mostra colaborativo;</p> <p>5- Convive aprendendo a confiar;</p> <p>6- Supera estigma e preconceitos;</p> <p>7- Tem vontade de aprender;</p> <p>8- Dá e recebe sem pedir nada em troca e sem constrangimento;</p> <p>9- Valoriza a instituição pública como bem comum;</p> <p>10- Respeita os códigos de condutas e normas para o bem comum e próprio;</p> <p>11- Prática as virtudes/humanização;</p> <p>12- Se sente alegre e com esperança.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse quadro de indicadores aponta e aproximam as dimensões dos temas corporalidade e ética na aprendizagem e formação da pessoa jovem no PEJA.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER. M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Introdução à “personalidade autoritária”**. 2010. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/08/adorno-introducao-a-e2809ca-personalidade-autoritar>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

ARENDT, H. Da Violência. WWW. Sabotagem. Revolt.org. 2004.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2009.

ASSIS, S.; AVANCI, J.; PESCE, J.; NJAINE, K. **Resiliência na Adolescência**: Refletindo com educadores sobre superação de dificuldades. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPQ, 2008.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK. J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editoras Interamericanas, 1978.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

BAUMAN, Z.; LEONIDAS, D. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONW, I. A. **Anísio Spíndola Teixeira: Missionário Mártir da Educação Democrática no Brasil**. Anísio Teixeira em movimento. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE), Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da educação nacional** – n.º 5692. Brasília: 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Decreto n.º 43.033, 14 de Janeiro de 1958**. Regulamenta a Lei n.º 3293, de 29 de outubro de 1957.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRUNER, J. **O processo da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAPRA, F. **Ponto de Mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CARVALHO, R. M. (Org.). **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CARRANO, P. Jovens Pobres: modos de vida, percursos e transição para a vida adulta. **Edur. Ciências Humanas e Sociais em Revista**, UFRRJ, v. 30, n. 2, 2008.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; G. VIGARELLO, G. **História do Corpo 2: Da revolução à Grande Guerra**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **História do Corpo 3: As mutações do Olhar. Século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORRÊA, A. L. **Soletre Mobral e Leia Brasil**: Sete anos de luta pela alfabetização. Rio de Janeiro: Guavera Editores, 1972/1974/1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27955>. Acessado em: 12 dez. 2018

CORREIA, M. F. B. A constituição Social da Mente: (Re) descobrindo Jerome Bruner e a construção de significado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, V.8, n. 3, p. 505-513, 2003.

CORBIN, A. O encontro dos corpos. In: CORBIN, A; COURTINE, J-J; VIGARELLO, G. História do Corpo: **Da revolução à Grande Guerra**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012, p.181-255.

COSTA, L. G.; DE'LL AGLIO, D. D. A rede de apoio de jovens em situação de vulnerabilidade social. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Adolescência e Juventude**: risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.219- 264.

COUTO, E. S.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **O triunfo do Corpo**: Polêmicas contemporâneas. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Atualidades Pedagógicas, 1979.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DI PIETRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul;/set, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2017.

DI PIETRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 321-337, 2001.

DI PIETRO, M.C.; JOIA. O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DUARTE, A. de P. A atualidade da estética de Theodor Adorno. In: WERLANG, J. C; ROSIN, N. (Orgs.). **Theodor Adorno**: diálogos filosóficos em educação, ética e estética. Passo Fundo: IFIBE, 2011. p. 61-82.

ECO, U. **Obra aberta**: formas e indeterminações na poética contemporâneas. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ECO, U. **Tratado Geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ERIKSON, E. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FAJARDO. I.N; MINAYO.M.C; MOREIRA.C.O.F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Revista Ensaio: avaliação e política**

públicas em Educação., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

FAJARDO, I. N. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã.** Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz, 2012.

FAURE, O. O olhar dos médicos. In: CORBIN, A; COURTINE, J- J; VIGARELLO, G. **História do Corpo:** Da revolução à Grande Guerra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13- 55.

FÁVERO, O; BRENNER, A. K. Programa de Jovens e Adultos (PEJA). **29ª reunião ANPED**, GT, n. 18. FAPERJ, 2006

FÁVERO, O; ANDRADE, E. R.; BRENNER, A. K. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: HADDAD, S. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, F. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, J. A de L (Org.). **Anísio Teixeira em movimento.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002, p. 51-59.

FERREIRA, L. S.; MARCONDES, A. P.; NOVAES, A. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, set./dez. 2017.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE. P. **Virtudes do educador.** São Paulo, Vereda Centro de Estudos em Educação. 1982-1985.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____; NOGUEIRA. A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GARCIA, R. L. (Org). **O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; DAMON, W. **Trabalho qualificado:** quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a Educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GAVIRIA, R. C. Ética y pedagogia: una postura de reflexibilidad. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254/218file:///C>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

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

GUIMARÃES, A.L.F. **Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de educação física**. 2012, 180 fl . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidade e Mediações culturais** (Org. L. Sovi). Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, ano 12, n 35, ago. 2007.

HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 5-229, jan./jun. 2002.

HILDEBRANT, D. **The Art of Living**. Ohio. Hildebrant Press, 2017.

_____. **Atitudes Éticas Fundamentais**. São Paulo: Quadrante, 1988.

_____. **Ethics**. Chicago. Franciscan Herald Press, 1992.

_____. **Native of Love**. Translated by John. F. Sowth Bend Indiana S. T. AUGUSTINE PRESS, 2009.

HARE, R.M. **The Language of morals**. Oxford: Claredon Press, 1992.

HINZEN, H. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 345- 397, maio/ago. 2009.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Edições 70, 2000.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

IMANISHI, H. A.; P. Moral no mundo adulto: a visão dos jovens sobre os adultos de hoje. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 37, n. 4, p. 743-762, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400005>>. Acesso em: 14 maio 2016.

IVENICKI, A; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Moderna, 2016.

- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JARDINE, J. R. L.; ARAUJO, M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, J. R. (Orgs.). **Teoria da argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- LEUTPRECHT, D. B.; VENERA, R. A. S. A. Educação do caráter como modelo educativo e político. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 190-205, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/>>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- LE CAMUS, J. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIMA, E. S. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: Aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 1997. (Série “Separatas”).
- LIMA, E. S. **Memória e imaginação**. São Paulo: Inter Alia, 2007. (Série Coleção Fundamentos para a Educação).
- LIPPS, T. **Los Fundamentos de la Estética**. Madrid, 1923
- LIPOVETSKY, G. **A Sociedade Pós-Moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos**. São Paulo: Manole, 1992.
- _____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÓPEZ, Q. A. **Inteligência criativa: descoberta pessoal de valores**. São Paulo: Paulinas, 2004.
- LURIA, A. R. Na Objective investigation of the dynamics of semantic systems. **British Journal Psychology**, Gen. Psych, v. 50, 1959.
- MACINTYRE, A. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Tradução de Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.
- MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1994.
- MARITAIN, J. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1968.
- MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. 8. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A, 1996.

MELGARÉ, L. R; CARBONARA, V. Arte, razão e emoção: a ética na educação de jovens e adultos – EJA. **Diálogos com a Educação. Desafios da EJA Contemporânea**. UCS, 2013. Disponível em: <http://www.ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_34_49_A RTE,_RAZAO_E_EMOCAO_A_ETICA_NA_EDUCAC.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo, Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOUNIER, E. **O Personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

NAJMANOVICH, D. Pensar/Viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 89-109, .

NASCIMENTO, C. R. **Identidade Pessoal em Paul Ricoeur**. 2009, 89 Fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

NEIRA, M. G. Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino, v. 8.).

_____. **Pedagogia da cultura Corporal: críticas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, São Paulo, v. 3, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

NOBREGA, T. P. Epistemologias do corpo: A filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, C. **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, FAPESP, 2007, p. 81- 99.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OLIVEIRA, C. M. de R. **Metafísica e Ética: A filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

OLIVEIRA, M. A. Taborda de (Org.). Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 1-34.

OLIVEIRA, M. A. Taborda de; OLIVEIRA, L. P.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuição para reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <www.revista.ufg.br>. Acesso em: 4 de set. 2014.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. **Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ORY, P. O corpo ordinário. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. **História do Corpo: As mutações do Olhar – O Século XX**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepção e sentido**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, J.; JULIÃO, E. F. (Orgs.). **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo: 2000.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, G. M. dos S. **Escola: passaporte para o futuro: representações sociais de jovens do PEJA**. 2012, 126 Fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, R. R.; SANTOS, S. S. **O estado de conhecimento sobre a Educação Física no currículo da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_48_23_2144-6617-1-PB>. Acesso em: 15 maio 2015.

PEREGRINO, M. Juventude, Trabalho e Escola: Elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.31, p. 84, p. 275- 291, maio-ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Expansão do ensino fundamental, desigualdades escolares e juventude pobre: elementos para a compreensão do processo de juvenilização da EJA. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane (Orgs.). **Políticas de educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 17-30.

PERRISÉ, G. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence**. New York: Brasil Books, 1958.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PORCARO, R. C. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasildoc>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estaticas/analfabetismo/>>. Acessado em: 2 ago. 2016.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: A regulação das Políticas Educativas no Brasil**. UFMG, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RANGEL.M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: ideias e Letras, 2004.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: PEJA I/PEJA II**. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula).

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

ROSA, P. R. da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em Ensino**. Campo Grande, 2013.

SANT'ANNA. D. B. Uma história do corpo. In: SOARES, C (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, S P: Autores Associados, FAPERJ, 2007.

SANTOS, B. dos S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. P.; SANTIAG, M. C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. **Revista Espaço do Currículo**, Universidade Federal da Paraíba, v. 3, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em Educação contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
SCOPINHO, S. C. D. O corpo e suas implicações éticas no estudo das ciências modernas. In: ALMEIRA, D. Di M. de (Org.). **Corpo em éticas: perspectivas de uma educação cidadã**. 2. ed. São Bernardo: UMESP, 2003, p. 91-110.

SILVA, J. L. Da. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro**. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, A. P. da. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, J. L. da; BONAMINO, A. M. C. de. Escolas Eficazes na Educação de Jovens e Adultos: estudo de casos na Rede Municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012.

SILVA, P. B. **Mente e Corpo: É possível separar? Algumas divagações em psicologia e ética**. In: ALMEIRA, D. Di M. de (Org.). **Corpo em éticas: perspectivas de uma educação cidadã**. 2^a ed. São Bernardo: UMESP, 2003, p. 139-162.

SHIMIZU, A. M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006.

SOARES, C (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2007.

_____. Notas sobre a Educação do corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/239/showToc>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SOARES, C. **Corpo e história** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA NETO, M.F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno CEDES**, v. 25, n. 66, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=5010132622005000200007&ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 ago. 2011.

SOUSA, J. G.; PINHO, M. J. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Signos**, Lajeado, ano 38, n2, p. 93-110, 2017.

STRAWSON, P.F. **Indivíduos: Ensayo de metafísica descriptiva**. Madrid: Taurus Humanidades, 1989.

SUCUPIRA, N. **A UNESCO e o conceito de Educação de Adultos**. Paraíba: Editora Universitária, 1978.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. Avaliando o processo de aprendizagem. **Revista Ensaio – CESGRANRIO**, n. 42, v. 12, p. 623-636, jan./mar. 2004.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. **Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Access, 2007.

_____. Maturidade Ética e identidade moral: a construção da prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 634-649, 2009.

_____. Método de pesquisa-ação com maior comprometimento. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7. n. 13, p. 52-74, jan./jun. 2015.

_____. Ausubel e Bruner: trajetórias sobre o processo de aprendizagem por descoberta. In: SUCUPIRA-LINS, M. J. C.; MIRANDA, R. C. (Orgs.). **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018, p. 99-111.

TAVARES. J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEVES, N. Olhares sobre o corpo: imaginário social. In: VOTRE, S. (Org.). **Imaginário e Representação social em educação física**. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 13-43.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE. F.; MACHADO. F. P. Contextualizando a inserção da Educação Física na matriz curricular do PEJA. In: Carvalho, R. M. **Educação Física Escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba, PR:CRV, 2011, p.21-35.

VAZ, H. C. L. **Escritos de Filosofia VI: Introdução a ética filosófica**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepção em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material) idades, (divers) idade, (corporal) idades, (ident) idades. In: **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 35-64.

VILLA, M. E. O corpo na Educação Física Escolar. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 179-188.

VILLAÇA. N; GOEA, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES. M. A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/readcube/epdf.php>>. Acesso em: 26 maio 2015.

YUNES. M. A. M; SZYMANSKI. H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001, p. 13- 42.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a direção e direção adjunta

- 1) Sobre a formação inicial:
- 2) Sobre a formação continuada/formação em serviço SME/RJ:
- 3) Sobre a formação específica na modalidade de gestão escolar:
- 4) Quanto tempo está na gestão com a modalidade do PEJA?
- 5) Quanto tempo atuou como professora da educação básica?
- 6) Qual o segmento do Ensino Fundamental em que atuou?
- 7) Por que se abriu o PEJA nesta unidade escolar?
- 8) Quantos estudantes há em média em cada turma do PEJA?
- 9) De forma geral, qual o perfil dos estudantes jovens matriculados no PEJA?
- 10) Há quanto tempo o PEJA está nesta unidade escolar?
- 11) Quanto à condição funcional do professor: (matrícula ou dupla regência)
- 12) O que pensa sobre o conceito de corpo humano/corporalidade no processo de ensino/aprendizagem no PEJA?
- 13) O que pensa sobre a ética no processo de ensino/aprendizagem?
- 14) O que pensa sobre a demanda de entrada dos jovens no PEJA nos últimos anos?
- 13) O que pensa sobre a evasão e as idas e vindas dos jovens no PEJA?
- 15) Quais as ações realizadas pela unidade escolar para contribuir com a permanência dos jovens no PEJA?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o professor (a) orientador (po) / professor (A)

- 1) Sobre a formação inicial:
- 2) Sobre a formação continuada/formação em serviço SME/RJ:
- 3) Sobre a formação específica na modalidade de coordenação escolar:
- 4) Quanto tempo está como P.O. (coordenação) com a modalidade do PEJA?
- 5) Quanto tempo atuou como professora da educação básica?
- 6) Qual o segmento do ensino fundamental em que atuou?
- 7) Fale sobre o Projeto Político-Pedagógico e o PEJA:
- 8) Como você descreve o corpo docente de maneira geral, desta unidade escolar, a partir dos seguintes critérios:
 - ✓ Humanização/convivência
 - ✓ Discurso/prática
 - ✓ Palavra/Silêncio
 - ✓ Teoria/prática
 - ✓ Paciência/impaciência
 - ✓ Texto/contexto
- 9) Qual o perfil dos estudantes jovens matriculados no PEJA?
- 10) Quanto aos temas do centro de estudo: há solicitações por parte dos professores? Quais os temas mais solicitados? Quais os abordados?
- 11) O que pensa sobre o tema de corpo/corporalidade no processo de ensino/aprendizagem e na formação dos estudantes do PEJA?
- 12) O que pensa sobre o tema Ética no processo de ensino/aprendizagem e para a formação dos estudantes do PEJA?
- 13) O que pensa sobre a demanda de entrada dos jovens no PEJA nos últimos anos?
- 14) O que pensa sobre a evasão e as idas e vindas dos jovens no PEJA?
- 15) Quais as ações realizadas pela unidade escolar para contribuir na permanência dos jovens no PEJA?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os estudantes

- 1) Sexo:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Cidade/estado onde nasceu:
- 4) Estado civil:
- 5) Você trabalha? Em quê?
- 6) Quem sustenta a casa?
() Pai () mãe () pai e mãe () avós () Tios () irmãos () Outro responsável
() companheiros/as () Você
- 7) Você já foi retirado de alguma escola? Por quê?
- 8) Você já quis sair de alguma escola? Por quê?
- 9) Já parou o estudo? Quantas vezes?
- 10) Há quanto tempo você está no PEJA?
- 11) O que você pensa sobre seu corpo?
- 12) O que você pensa sobre sua aparência física?
- 13) Você acha que o corpo tem relação com a aprendizagem na sala de aula? Qual?
- 14) O que você pensa sobre moral?
- 15) O que você pensa sobre ética?
- 16) A ética tem alguma relação com a sua vida? Qual?
- 17) A ética tem alguma relação com a escola? Qual?
- 18) Você acha que a ética tem relação com a aprendizagem na sala de aula (de qualquer disciplina? Qual?)
- 19) Você acha que existe alguma relação entre o nosso corpo e a ética? Qual?

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Sr(a). responsável pelo(a) ESTUDANTE _____, convido-o(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Corporalidade e ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”, que tem como objetivo investigar o significado da corporalidade e da dimensão ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos em um contexto de diversidade. A responsável pelo projeto de pesquisa é a professora de Educação Física Ana Lidia Felipe Guimarães, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de matrícula 10/166312-9 e 10/233381-3, mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFRJ e doutoranda da mesma instituição.

- 1) A professora/pesquisadora aplicará entrevista com perguntas que informam o que pensam sobre a Escola, PEJA, o corpo/corporalidade, ética/moral.
- 2) A professora/pesquisadora dinamizará 4 oficinas (atividades relacionadas ao tema corpo/corporalidade e ética).
- 3) A participação na pesquisa não implicará custos e despesas. A participação dos estudantes é inteiramente voluntária. O responsável pelo estudante e o próprio estudante deverão se sentir livre para participar e desistir desta a qualquer momento.
- 4) O conteúdo da entrevista e da oficina serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades da pesquisa e atividades que ajudem outros professores.
- 5) Não haverá a exposição pública do nome dos estudantes, sendo que sua identidade jamais será publicada.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a). deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 3971-1463. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo em Congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu _____ residente à _____ CONCORDO em participar da pesquisa: “Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”. Comprometo-me em informar a pesquisadora qualquer anormalidade observada. Eu pude questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Estou recebendo uma cópia

assinada deste termo, o qual li e compreendi. Estou ciente que estou livre para saída da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável do estudante

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins

E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br

Tel.: (21) 963432277

Assinatura da pesquisadora

Ms. Ana Lidia Felipe Guimarães

E-mail: alfelippe@gmail.com.br

Tel.: (21) 999419157

Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Evaristo da Veiga, 16 – sobreloja – Centro. Rio de Janeiro

Telefone: (21) 2215-1485

Site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/comite-de-etica-em-pesquisa> E-mail:

cepsms@rio.rj.gov.br cepsmsrj@yahoo.com.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convido o(a) ESTUDANTE _____

a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Corporalidade e ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”, que tem como objetivo investigar o significado da corporalidade e da dimensão ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos em um contexto de diversidade. A responsável pelo projeto de pesquisa é a professora de Educação Física Ana Lidia Felipe Guimarães, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de matrícula 10/166312-9 e 10/233381-3, mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFRJ e doutoranda da mesma instituição.

- 1) A professora/pesquisadora aplicará entrevista com perguntas que informam o que pensam sobre a escola, PEJA, o corpo/corporalidade, ética/moral.
- 2) A professora/pesquisadora dinamizará 4 oficinas (atividades relacionadas ao tema corpo/corporalidade e ética)
- 3) A participação na pesquisa não implicará custos e despesas. A participação dos estudantes é inteiramente voluntária. O responsável pelo estudante e o próprio estudante deverão se sentir livre para participar e desistir desta a qualquer momento.
- 4) O conteúdo da entrevista e da oficina serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades da pesquisa e atividades que ajudem outros professores.
- 5) Não haverá a exposição pública do nome dos estudantes, sendo que sua identidade jamais será publicada.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a). deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 3971-1463. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo em Congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu _____ residente à _____

_____ CONCORDO em participar da pesquisa: “Corporalidade e ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”. Comprometo-me em informar a pesquisadora qualquer anormalidade observada. Eu pude questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Estou recebendo uma cópia

assinada deste termo, o qual li e compreendi. Estou ciente que estou livre para saída da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do estudante

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins

E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br

Tel.: (21) 963432277

Assinatura da pesquisadora

Ms. Ana Lidia Felipe Guimarães

E-mail: alfelippe@gmail.com.br

Tel.: (21) 999419157

Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Evaristo da Veiga, 16 – sobreloja – Centro. Rio de Janeiro

Telefone: (21) 2215-1485

Site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/comite-de-etica-em-pesquisa> E-mail:

cepsms@rio.rj.gov.br cepsmsrj@yahoo.com.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, portador do CPF n.º _____ e matrícula _____, professor da Escola Municipal _____ da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, CONCORDO em participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada: “Corporalidade e ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”, da Profa. Ana Lidia Felipe Guimarães, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de matrícula 10/166312-9 e 10/233381-3, mestre em Educação pela Faculdade de Educação /UFRJ e doutoranda da mesma instituição. A doutoranda é orientada pela Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins, que é professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordena o Grupo de Pesquisa em Ética na Educação.

- 1) Instrumento de coleta de dados com técnica do grupo focal em que você professor tem a identificação opcional.
- 2) Sua participação na pesquisa não implica custos e não haverá nenhuma forma de pagamento.
- 3) O(a) Sr(a). professor(a) deverá se sentir livre para desistir desta a qualquer momento do curso.
- 4) O conteúdo da entrevista ou informações do grupo focal será utilizado integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, para finalidades de pesquisa acadêmica e atividades de formação continuada de professores e profissionais da educação. Haverá a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material produzido.
- 5) Não haverá a exposição pública do nome do(a) professor(a) participante, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos registros são exclusivo da Profa. Ana Lidia Felipe Guimarães.
- 6) Não haverá a exposição pública do nome dos estudantes, sendo que sua identidade jamais será publicada.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a). deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 3971-1463. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo em Congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu, _____, residente à _____, CONCORDO em participar da pesquisa: “Corporalidade e ética na Educação de Jovens e Adultos: o estranho moderno”. Comprometo-me em informar a pesquisadora qualquer anormalidade observada. Eu pude questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Estou recebendo uma cópia assinada deste termo, o qual li e compreendi. Estou ciente que estou livre para saída da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) Professor (a)

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins
E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br
Tel.: (21) 963432277

Assinatura da pesquisadora

Ms. Ana Lidia Felipe Guimarães
E-mail: alfelippe@gmail.com.br
Tel.: (21) 999419157

**Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil
Comitê de Ética em Pesquisa**

**Rua Evaristo da Veiga, 16 – sobreloja – Centro. Rio de Janeiro
Telefone: (21) 2215-1485**

**Site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/comite-de-etica-em-pesquisa> E-mail:
cepsms@rio.rj.gov.br/cepsmsrj@yahoo.com.br**

APÊNDICE G – Carta aberta a Educadores e Educadoras

Esta é uma carta pequena, amiga que lhes faço despretensiosamente. O espaço de eu disponho não me permite ir além de algumas rápidas considerações em torno de um ou dois pontos que me parecem fundamentais em nossa prática. Pontos, de resto, ligados entre si, um implicando no outro.

O primeiro deles é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.

Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educadora ou educador, significa reconhecer nos outros, os educandos no nosso caso, o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-lo. Mas, como escutar implica em falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo sempre autoritário.

Esta não pode ser, porém a maneira de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem assim trabalha, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas dominadoras.

O outro ponto, ligado a este, e a que eu gostaria de me referir é o da necessidade eu temos os educadores e educadoras de assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua.

Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos certa, da realidade, por parte dos grupos populares.

Temos de respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. Impor a eles a nossa a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar as soluções autoritárias como caminhos de libertação.

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores, que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso “avançado”.

Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática vire puro palavreado. Daí que muitas vezes as nossas palavras “inflamadas” contraditadas por nossa prática autoritária entrem por um ouvido e saiam pelo outro os ouvidos das massas populares.

Sejamos coerentes. Já é tempo.

Fraternalmente