

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**GIULLIANNA KELLY MELO VIEIRA CORDOLINO
RUTH TACYELLE DA SILVA SANTOS**

**CURRÍCULO E A DOCILIZAÇÃO CORPÓREA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**MACEIÓ
2023**

**GIULLIANNA KELLY MELO VIEIRA CORDOLINO
RUTH TACYELLE DA SILVA SANTOS**

**CURRÍCULO E A DOCILIZAÇÃO CORPÓREA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Abdízia Maria Barros

Coorientador: Prof. Dr. Walter Matias

MACEIÓ

2023

Ficha Catalográfica elaborada por:
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário / CRB 1633
Biblioteca Setorial do CEDU- UFAL

C796c CORDOLINO, Giulliana Kelly Melo Vieira; SANTOS, Ruth Tacyelle da Silva Santos. Currículo e a docilização corpórea na educação de jovens e adultos. / Giulliana Kelly Melo Vieira Cordolino; , Ruth Tacyelle da Silva Santos , 2023.

35 f.

Orientadora: Abdízia Maria Barros

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Bibliografia: p.38.

1. Currículo; 2.Docilização; 3.Corporeidade;
4. Educação de Jovens e Adultos.

37.013

Dedicatória

Dedicamos este trabalho a Deus, aos nossos familiares e amigos que foram essenciais para nossa formação, aos nossos orientadores que foram pacientes e acreditaram no potencial deste trabalho. Dedicamos este trabalho a todo o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, campus Simões, ao Centro de Educação por nos proporcionar tantos conhecimentos e oportunidades e ao corpo docente e discente que foi fundamental para que chegássemos até aqui.

Agradecimentos de Ruth

A Deus, que estabeleceu um propósito para a minha vida desde antes de nascer e com sua misericórdia e amor iluminou minha mente nos momentos difíceis e foi minha maior fonte de força para finalizar este trabalho.

A meus pais, Cida e Antônio, por me incentivarem sempre a estudar e ir em busca de meus sonhos e objetivos, mesmo que houvessem situações que demonstrassem o contrário. A vocês toda a minha admiração e amor.

A meu esposo, Júlio, por me acompanhar desde o início do curso e compreender este período em que precisei muitas vezes me ausentar, por ser um braço ajudador nos momentos de incertezas, angústias, e me incentivar tanto para concluir este trabalho. A você todo meu amor e admiração.

A minha irmã, Sandrielle, que me incentivou sendo a primeira pessoa formada em um curso superior na família.

A meu irmão, Nathanael, que em vida me ensinou a ser persistente, batalhadora, e tenho certeza que ficaria cheio de orgulho vendo a conclusão deste ciclo.

A minha dupla, Giullianna, por embarcar comigo neste trabalho de conclusão e me conceder uma amizade para além da universidade.

A minha orientadora, Abdízia Barros, por contribuir tanto com as reflexões, conhecimentos, seu exemplo e na decisão para seguirmos com este tema. Obrigada por acreditar em nós!

Ao Professor Dr. Walter Matias, por aceitar ser nosso coorientador, trazer inúmeras contribuições para o desenvolvimento do trabalho e por permanecer conosco até o fim.

Por fim, a todo corpo docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, pela competência em trazer para a sala de aula conteúdos importantíssimos que foram essenciais para meu aprendizado e aos colegas de turma que de maneira direta ou indireta ajudaram em minha formação.

Agradecimentos de Giullianna

A Deus que me acompanhou e me acompanha nessa jornada nada fácil que é a vida. Durante a graduação passei por cirurgias, diagnósticos complexos, enfermidades, pandemia, aula remota, perdas. Mas Deus não me deixou sozinha e me permitiu alcançar meus objetivos e chegar até aqui.

Aos meus pais, Sônia Maria e José Ailton, que são minha rede de apoio, meu porto, meus incentivadores e uma grande inspiração de perseverança. Desde a mais tenra idade, meu pai me estimulou a ler através do seu exemplo, fosse lendo bula de remédios, jornais ou qualquer papel com algo escrito. Já minha mãe, sempre me proporcionou ambientes que me ajudaram, tendo em vista minha fácil distração em qualquer situação.

A minha companheira de jornada, minha amiga Ruth, que por vezes foi socorro, foi meu braço direito, meu ombro, meu auxílio e um presente gigante que a academia me deu, não apenas contribuindo com a trajetória acadêmica, mas pessoal. Gratidão minha dupla, não poderia ter alguém mais ideal para me acompanhar nesse processo e finalização de um ciclo.

Ao meu coorientador Walter Matias, que além de docente, foi amigo e conselheiro. O professor Walter é um ser humano ímpar, que me possibilitou experiências em disciplinas na pós-graduação, mostrando outras perspectivas e caminhos na minha formação acadêmica e pessoal. Gratidão!

A professora Valéria por aceitar o convite em compor a banca examinadora. Lembro-me de nosso primeiro contato, no I Seminário Internacional da Linha de Pesquisa “Educação, Culturas e Currículos”, quando ela parou pra ouvir a explanação de um trabalho que apresentei em equipe e trouxe excelentes pontuações. Depois, nos encontramos na disciplina de Estágio em EJA, e mesmo de forma remota em meio a pandemia, foi um momento muito enriquecedor.

E para fechar com o ouro e a chave que abriu portas na mente desta discente aqui, o meu muito obrigada a minha orientadora Abdízia, que me acompanhou em pelo menos três disciplinas durante a graduação. Uma professora que faz a diferença na vida do seu alunado, faz cada aula movimentar nossos conhecimentos e emoções, provocando novas visões, conceitos e uma educação libertadora. Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão pretende questionar sobre a concepção de currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual de Maceió-AL frente à docilização do corpo, termo usado e adotado nesta pesquisa com subsídio em Michel Foucault (1987), além de destacar a relevância da temática da docilização para a Educação. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, a qual de início foram realizadas visitas à escola, mas que logo após a pandemia mudou para pesquisa bibliográfica e permaneceu até a conclusão do trabalho. Tem por objetivo geral discutir sobre a corporeidade dos alunos da EJA no período que antecede, no durante e pós pandemia da COVID-19. Os objetivos específicos buscam questionar a maneira que os currículos privam os corpos, evocar sobre o uso das TIC's em aulas à distância, questionar se houve envolvimento dos alunos em aulas EAD e analisar como ocorreu a inserção dos alunos nos ambientes virtuais. Nos aportamos teoricamente em Arroyo (2017) e (2011), Barreto (2007), BNCC (2017), LDBEN 9394/1996, Foucault (1987) e (2005), Freire (2002), Gomes (2007), Lopes e Souza (2005), Louro (2020), Paiva (2018), Pinar (2007), Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e CNE/CEB nº1/2021, Senhoras (2020) e Silva (2010). Os resultados possibilitam que diversos questionamentos surjam e que novas metodologias sejam abordadas na EJA trazendo melhorias e tornando a educação uma ferramenta mais consistente, relevante e mais significativa.

Palavras-chave: Currículo; Docilização; Corporeidade; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This final paper aims to question the conception of curriculum in Youth and Adult Education (EJA) in a state school in Maceió-AL in the face of the docilization of the body, a term used and adopted in this research with support from Michel Foucault (1987), in addition to highlighting the relevance of the theme of docilization for Education. The methodology used was of a qualitative nature, which initially involved visits to the school, but which soon after the pandemic changed to bibliographical research and remained until the conclusion of the work. Its general objective is to discuss the corporeality of EJA students in the period before, during and after the COVID-19 pandemic. The specific objectives seek to question the way curricula deprive bodies, evoke the use of ICTs in distance learning classes, question whether students were involved in distance learning classes and analyze how students were inserted into virtual environments. We drew on Arroyo (2017) and (2011), Barreto (2007), BNCC (2017), LDBEN 9394/1996, Foucault (1987) and (2005), Freire (2002), Gomes (2007), Lopes and Souza (2005), Louro (2020), Paiva (2018), Pinar (2007), Reexamination of CNE/CEB Opinion No. 23/2008 and CNE/CEB Opinion No. 1/2021, Senhoras (2020) and Silva (2010). The results make it possible for several questions to arise and for new methodologies to be addressed in the EJA, bringing improvements and making education a more consistent, relevant and meaningful tool.

Keywords: Curriculum; Docilization; Corporeality; Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEAA	CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SEA	SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TIC's	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA	14
1. História da EJA no Brasil	14
2. Leis, Currículos e o corpo desconexo	17
3. 21	
4. 26	
Considerações Finais/ Nossas Inconclusões:	31
REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos o exercício reflexivo ao qual nos propomos neste trabalho, que visa explorar e discutir sobre as relações entre corpo e currículo, numa perspectiva da humanização e sob influência de Michel Foucault (1987), sobre vigiar e punir, buscamos provocar questionamentos quanto ao modelo curricular existente e de que maneira ocorre a privação corpórea na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma escola no município de Maceió, Alagoas.

Inicialmente, iremos contextualizar esse trabalho na realidade que estamos inseridas, destacando os questionamentos que surgiram antes e durante um marco para a educação brasileira no ano de 2020, que foi a Pandemia causada pela Covid-19, além dos entraves que foram manifestos em todo contexto educacional, em destaque os problemas causados à modalidade de Jovens, Adultos e Idosos.

A Covid-19 é uma doença causada pela Síndrome Respiratória Severa e Aguda (SARS-CoV-2) que teve início na China e rapidamente se disseminou pelo mundo, chegando ao nível de Pandemia por possuir ampla abrangência de contágio. De acordo com Senhoras (2020, p. 128), durante o surto da pandemia, os países afetados implantaram uma estratégia de isolamento social que impactou não apenas shoppings, centros e setores de comércio, mas afetou intrinsecamente o fechamento de unidades escolares, o que demandou estratégias para dar continuidade ao ensino-aprendizagem por meio do uso remoto das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação - quando possível. Desta forma, várias modalidades da educação foram comprometidas e milhares de educandos ficaram isolados em seus lares sem ter acesso à educação, e dentre estas, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a qual demos destaque neste trabalho.

Para que pudéssemos fazer essa reflexão foi necessário que deixássemos de lado alguns preconceitos, objetivando um entendimento maior que pudesse contribuir para a formação docente inicial e continuada. Para isso, nós entrelaçamos os seguintes questionamentos: Diante do atual cenário mundial, a corporeidade está presente no currículo oficial das escolas? Pensamos somente em sujeitos (corpos) físicos ou os enxergamos como muito além de um ser biológico? Quando pensamos em corpo, o que pensamos? Qual a situação dos estudantes diante da pandemia para

que possam estudar e gerar resultados esperados/forçados pela escola? Qual o impacto sobre seus corpos ao iniciarem o ano letivo e abruptamente terem que deixar a escola devido a Pandemia?

Para responder a estas questões, delineamos objetivos em nossa pesquisa que questionam e discutem sobre a corporeidade dos alunos da EJA nos períodos em que antecedem até os que procedem a pandemia da Covid-19.

Como objetivo geral desta pesquisa, buscamos provocar questionamentos e discutir sobre a corporeidade dos alunos da EJA no período que antecede o durante e pós pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos, buscamos questionar quanto ao modelo curricular existente e de que maneira ocorre a privação corpórea; evocar sobre o uso das tecnologias digitais em aulas presenciais e não presenciais; questionar se ocorreu o envolvimento dos alunos em aulas EAD e analisar como ocorreu a inserção dos alunos nos ambientes virtuais.

O corpo, hoje, é apresentado aos alunos como um corpo *uno*, universal, considerado o padrão para todos seguirem, e que não há nada que o possa distinguir, ainda que faixa etária, situação familiar e responsabilidades sejam diferentes. Diante disso, discutiremos também sobre como esse corpo, que é considerado apenas um conjunto de órgãos, ou melhor, um corpo que a área mais supervalorizada é a cerebral (intelecto) diante dos docentes, considerando o distanciamento dos corpos durante os surtos da Pandemia.

Para que possamos discutir sobre essa temática, buscamos dialogar com alguns teóricos que contribuíram para alicerçar esse trabalho, como Paulo Freire (2002), acerca de uma educação libertadora, Tomaz Tadeu da Silva (2010) em sua obra “Documentos de Identidade”, que trata sobre currículo e relações de poder que este estabelece, dando ênfase aos aspectos morais e éticos e Michael Foucault (2019) sobre violência simbólica que conduz a uma docilização e civilidade dos corpos.

A proposta metodológica utilizada nesta pesquisa é de natureza exploratória, descritiva e de caráter qualitativo. realizamos análises documentais, visita presencial ao lócus da pesquisa, mas devido a pandemia da Covid-19 tivemos que mudar alguns objetivos e focar a pesquisa apenas em pesquisa bibliográfica e escuta de webinários

sobre a Educação de Jovens e Adultos que ocorreram pelo canal do ENCEJA e PROGRAD através do Youtube.

METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada neste trabalho foi empírica e qualitativa, mas tivemos que mudar para uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e bibliográfica, considerando que ao iniciarmos este, estávamos diante de uma realidade pouco antes da pandemia e em poucas visitas à escola tivemos que pausar os encontros presenciais e participação em sala de aula com os sujeitos da EJA. Deste modo, não tivemos material necessário para dialogar com o PPP da escola ou com as práticas exercidas em sala de aula.

Diante desse imprevisto, o impasse nos possibilitou analisar o tema em outras vertentes, sendo em maior parte nos à pesquisa bibliográfica identificando, localizando e compilando dados através de uma pesquisa sistemática, baseando a elaboração do conhecimento científico do aspecto real que envolve a temática. Em suma, trata-se de uma pesquisa documental e também de campo, considerando as questões analisadas em sala de aula quando tínhamos como lócus a Escola Municipal Professora Hécia Valéria Maia Amorim, da Rede Municipal de Ensino de Maceió, que oferta o primeiro segmento da EJA, no turno noturno.

Para que déssemos continuidade, tivemos que fazer muitas mudanças no trabalho para respondermos as questões que trouxemos aqui, tornando relevante muito mais as pesquisas bibliográficas e escuta de webinários no lugar de idas à escola, visto que o tempo foi muito curto para que pudéssemos obter resultados, por isso não será possível trazermos dados aprofundados sobre a escola ou seu currículo.

3. 1. História da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96, e direcionada para pessoas que por alguma razão não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental ou Médio. Na realidade brasileira, enfrentou desafios e lutas para hoje ser entendida como modalidade de ensino. Paiva (2018, p.57) discorre que durante muito tempo a EJA

teve seu campo conceitual não apenas vinculado aos sujeitos, mas durante muito tempo restringiu-se, na maioria das vezes, à alfabetização e à pós-alfabetização.

A EJA pode abranger a dura realidade humana, social, econômica, cultural e educativa dos jovens e adultos desfavorecidos do país, que se tornam produto, e não cidadãos, para um mercado laboral barateado e esdrúxulo, perdendo os sentidos essenciais de sua formação integral.

Sob a ótica de Lopes e Sousa (2005, local. 1), a educação de jovens e adultos emerge no Brasil em tempos coloniais, quando os Jesuítas exerciam uma ação educativa missionária com jovens e adultos. No período imperial também ocorreram ações educativas nesse âmbito. No entanto, pouco foi desempenhado e manifesto, devido terem considerado a cidadania apenas como direito das elites econômicas, reduzindo o direito das classes trabalhadoras e dos não alfabetizados. Em comum pensamento, Paiva (2018, p. 48) destaca que “desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a formação étnica do povo brasileiro veio se fazendo pela opressão e imposição de uma suposta superioridade europeia, branca e discriminadora.” e não menos visível, a mesma opressão ocorre com os jovens e adultos que buscam dar continuidade aos estudos.

Sob influência europeia, a Constituição brasileira de 1824 tornou formal o direito à educação gratuita para todos, e conseqüentemente foi tornando-se presente nas demais constituições.

Com a chegada da indústria, diante dos grandes avanços urbanos, buscava-se manter um padrão de trabalhadores não apenas alfabetizados, mas formados e capacitados para mão de obra no setor produtivo para que houvesse manutenção da ordem social, o que impulsionou reformas educacionais, como por exemplo a Constituição de 1934, que propiciou o acesso à educação primária obrigatória e gratuita.

Em 1947 surge, por meio do MEC, a criação de campanhas como a Campanha de Educação de adolescentes e Adultos (CEAA), que oportunizou o fornecimento de infraestrutura aos estados e municípios; o Serviço de Educação de Adultos (SEA), também em 1947, cujo objetivo era coordenar o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que destacam-se sob esfera educacional. Também, em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas.

Na década de 60 o Estado se associou à Igreja Católica. Diante disso, foi imprescindível obter um novo impulso às campanhas de alfabetização de adultos. Porém, com o golpe militar de 1964 houve uma ruptura nos movimentos, programas e campanhas que caminhavam em prol da efetivação do Plano Nacional de Alfabetização que foi coordenado por Paulo Freire, minando a educação popular que caminhava para o avanço. O analfabetismo, nesse período - e na visão de muitos ainda hoje - era tratado pelas políticas como um problema do sujeito e, em meio a estatísticas gigantescas num sistema público totalmente insuficiente com propostas desanimadoras, mais se agravava em números os cidadãos sem direitos.

Em consonância com a Proposta Curricular para Jovens e Adultos (2002), no início da década de 60, a Lei n.º 4.024/61 instituiu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso por intervenção de prestação de exames, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Ainda na mesma década surge o conceito de educação popular, na busca por democratização da Educação Básica.

Ao citar Sposito (1993, p. 135), Jane Paiva (2018, p. 61) esclarece que pesquisas que ele estudava para entender a luta social pela escola pública denota que as reivindicações organizadas pela população entre 1970 e 1985 não eram em prol de uma melhora na qualidade do serviço oferecido, mas sim pelo acesso a ele e conquista dos seus direitos como cidadãos. Todavia, a expansão do direito era muito lenta, diante de tantos sujeitos oriundos das áreas pobres não alfabetizados, com a mínima escolarização ou que não haviam concluído o ensino fundamental.

Já em 1988, conforme Lopes e Sousa (2005, local. 4), a nova constituição trouxe importantes avanços para a EJA, pois o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser também atestado constitucionalmente para os que não tiveram acesso na idade apropriada.

Entre entraves e lutas, a Educação de jovens e adultos foi tomando lugar na sociedade e ganhando espaço nas escolas. Projetos foram iniciados e extintos, como por exemplo a Fundação Educar, no início do governo Collor, mas ainda assim foi possível obter conquistas com o passar do tempo.

Uma das grandes problemáticas que o sujeito da EJA enfrenta são os preconceitos e discriminação diante da escolha de retornar os estudos enquanto jovens, adultos e idosos. É preciso que a sociedade e, mais especificamente, a escola compreenda que alunos desta modalidade lidam com críticas referentes a sua decisão

de retorno à sala de aula, como por exemplo a idade mais avançada ser interpretada como o não momento para estudar, pois fazem a relação de escola apenas com crianças. Ver o preconceito das pessoas todos os dias no cotidiano familiar e em Comunidade pode afetar sua decisão de estudar.

Visto que a educação é um direito e dever da sociedade para que o ensino de um mundo mais humano, reflexivo e dialógico seja concretizado, ao citar a Declaração de Hamburgo (1997), a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, destaca:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (2002, p.11)

Deste modo, a educação irá favorecer aos jovens e adultos conhecimentos necessários para que possam exercer sua cidadania de maneira consciente, tendo as condições para serem sujeitos sociais participativos que lutem em prol da democracia e sejam atores da transformação da sociedade.

4. 2. Leis, Currículos e o corpo desconexo

Para contextualizar nossa pesquisa, vamos dar início a algumas discussões que perpassam a temática deste trabalho de conclusão. Para isso, falaremos sobre o que se compreende por corporeidade dos sujeitos da EJA com base no currículo escolar e conforme a BNCC, LDBEN e Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Por conseguinte, observamos que corpo e currículo dificilmente estão em um mesmo ponto de intersecção no cotidiano escolar. Isto posto, traçamos no decorrer deste capítulo fatores que os fazem estar dispersos no contexto educacional.

Antes de tudo, gostaríamos de destacar que a EJA não segue padrões e que os sujeitos desta modalidade necessitam de uma atenção diferenciada e de metodologias baseadas em suas realidades. Conforme Arroyo (2017, p. 263), A pedagogia e os currículos ainda possuem dificuldades para enxergar o ser humano em sua totalidade e adequar a prática de ensino considerando suas realidades.

Aqui posicionamos o olhar e perspectiva que utilizamos neste trabalho, segundo Silva (2010) no que diz respeito às teorias do currículo, tendo aporte nas teorias críticas. Deste modo, traçamos aqui uma crítica ao currículo tradicional.

O corpo precisa ser entendido como sendo participante da construção social, e para isso é necessário perpassar as relações de poder que determinam os padrões de comportamentos e que influenciam nas determinações curriculares presentes em toda e qualquer instituição de ensino.

Segundo Pinar (2007, p. 54) descreve, o currículo é uma fábrica que busca produzir produtos padronizados, na qual o aluno e os educadores são meros reprodutores reduzindo-os a autómatos (pessoa que age como máquina, apenas cumprindo ordens, sem questionar). Desta maneira, decaindo a qualidade do que é ensinado e aprendido na instituição de ensino devido a existência de uma busca desenfreada pela eficiência e padronização de modelos. No tocante ao corpo padronizado, este é concebido como o produto final desta fábrica desumana. Equitativamente, conforme Pinar (2007, p. 55), o modelo empresarial que condiciona a própria prática da educação escolar também se torna prejudicial aos sujeitos inseridos no contexto escolar, porque desconsidera o conhecimento e a cultura, e a inteligência é entendida como um meio para o alcance de um fim, reproduzindo sujeitos que permanecerão a serviço do capital.

Conforme Silva (2010, p. 107), a escola é o espaço social que contribui através do currículo para conduzir os subordinados (alunos) sob o poder. Tal poder exerce sua função social conforme os anseios do capitalismo e que orienta as escolas na formação para o trabalho e subordinação.

O primeiro documento curricular que analisamos foi a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e alguns pontos a serem considerados é que a BNCC não se refere à EJA e apenas destaca a Educação Infantil e as duas etapas do Ensino Fundamental. Conforme a fala da professora Nara na conferência “Currículo pensado/praticado da educação física para/na Educação de jovens e Adultos (EJA)- anos iniciais” (2022) A corporeidade é vista pelas diretrizes curriculares e leis citadas como um não lugar para os sujeitos da EJA”. A Base comum limita-se a informatizar apenas eixos, métodos e conteúdos que se aplicam a crianças, jovens e adultos. Não há reflexões sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos. No que diz respeito ao corpo dos sujeitos, a base curricular traz conteúdos associados a Ed. Física tornando-se nítido na página 212 que a prática corporal possibilita aos sujeitos o encontro entre os conhecimentos e as experiências aos quais ele não teria de outra maneira. Isto posto, citaremos no próximo parágrafo as razões pelas quais a EJA não cabe na BNCC.

A educação de jovens e adultos não cabe na BNCC, visto que esta tem pouca serventia para os alunos, pois não podemos determinar currículos sem considerar a subjetividade de cada local e sujeito. Na EJA é necessário renunciar aos conteúdos convencionais (comuns e padronizados) das escolas (da BNCC) para escolher aqueles que melhor possibilitem que estes em suas diversidades possam avançar pessoal e socialmente. Portanto, a BNCC tem pouco a contribuir, mas a ausência da EJA nesta só enfatiza o quanto esta modalidade é cerceada historicamente de direitos à educação.

O segundo documento que analisamos foi a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei de nº 9394/96. Esta, por sua vez, contempla a EJA como modalidade de ensino a partir do capítulo II - da Educação Básica - na seção I, Inciso 2º “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.”

Na seção V a lei destaca exclusivamente a EJA e trouxemos o artigo 37 e alguns incisos para discussão. O artigo 37 trás a seguinte informação:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (LDBEN, 2018)

É notório que a LDB considera a EJA e denota a relevância desta para esses sujeitos que por alguma razão tiveram que parar os estudos. Além disso, também observamos que neste texto há a compreensão de que não há idade para estudar, visto que a educação e aprendizagem podem ocorrer ao longo da vida.

No inciso 1º do artigo citado anteriormente, é dado destaque para uma questão que a princípio parece ser uma preocupação com a corporeidade dos sujeitos quando este expõe que serão “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. No entanto, finaliza ao descrever que essas considerações serão “mediante cursos e exames.” O discurso finaliza com o que nos parece estar presente nos currículos em geral: a medição por meio de exames considerando os sujeitos como detentores apenas de mentes e não de corpos, como se a finalidade da educação não fosse a de educar para libertar, como dizia Freire, mas a de educar para examinar.

No inciso 3º é dado destaque a educação de jovens e adultos articulada à profissionalização, e ao analisarmos esta proposta em forma de lei relacionamos ao que Arroyo (2017, p. 276) fala quando relaciona a educação com processos desumanizadores. Ele elucida que a realidade das escolas públicas e da EJA com totalidades humanas corpóreas encontram-se fragmentadas por estarem atolados no trabalho e nas condições materiais do sobreviver. Os sujeitos da EJA necessitam muito mais que profissionalização, eles precisam ter acesso ao seu direito de formação holística humana.

No mais, apesar da LDBEN trazer a EJA como direito que deve se estender aos sujeitos que passaram por uma ruptura nos estudos e ter sido um dos maiores avanços na história desta modalidade, ela não apresenta a questão da corporeidade destes.

No que tange as DCNs da EJA, analisamos o Reexame Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e a Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no qual a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Observamos que destaca apenas

especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (MEC, SEB, DICEI, 2013. p.339 -371)

Percebemos que até aqui, os documentos consideram importante situar a EJA como direito à educação dos sujeitos que por alguma razão tiveram que se afastar da escola. Mas apenas sobre isto os documentos e leis analisadas falaram, o que nos deu certo desconforto em perceber que os sujeitos são entendidos apenas como mentes que vão à escola para aprender, e não corpos que necessitam ser vistos holisticamente.

No entanto, observamos a partir da página 362 deste Reexame do Parecer, quando citam a idade mínima, notamos que há algumas citações que consideram a subjetividade dos jovens e adultos, apesar de não ser dada devida atenção ao corpo, e que podem elucidar a relevância do mesmo. Observe: as propostas apresentadas

possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. (*IBIDEM*, p. 362) Ainda no que diz respeito a idade mínima, ratificam

Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado. [...] garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas [...] Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno[...]. (*IBIDEM*, p. 365)

Compreende-se que, ainda que sem intencionalidade, todos os trechos refletem sobre a avaliação, questões envoltas a conteúdos curriculares e formação profissional, e nota-se que a questão corporal é esquecida ao interpretar esses textos.

O Parecer CNE/CEB nº1 de 28 de maio de 2021, trás no artigo 1º, “V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD)”, fator que carrega diversos benefícios para os sujeitos da EJA, podendo escolher o formato de aula desejada e no qual percebemos uma valorização da corporeidade dos estudantes.

Apenas consideramos uma preocupação com a inserção dos jovens e adultos no que diz respeito aos turnos escolares, pois há uma prevenção para que esses corpos sejam livres para escolher o horário que devem estudar, evitando o medo que os cerca, quando não trabalham de dia, ao serem submetidos a irem e voltarem por caminhos escuros e desertos à noite para ter acesso ao seu direito à educação.

Com relação a isso, pesquisamos quantas escolas em Alagoas ofertam EJA no turno diurno, e notamos que conforme o Educacenso de 2020, existem 202 escolas de ensino fundamental e médio que ofertam a modalidade EJA presencial, nos turnos diurno e noturno em Alagoas, mas não conseguimos encontrar a quantidade exata que corresponde a escolas diurnas.

Destarte, em meio a avanços e retrocessos, todo arcabouço da EJA que estudamos, relata a luta pela dignidade, a inclusão e reconhecimento, mas compreendemos o quanto a questão corpórea dos sujeitos necessita de aceitação. Precisamos enxergá-los com mais sensibilidade, trazendo novos valores sociais, políticos e pedagógicos, como diria Arroyo (2017, p. 272) As artes sempre trabalharam esses corpos tentando reeducar nossa estranheza mostrando na aparência estética o que a sociedade rejeita.

5. Ensino à Distância e impactos sob a corporeidade dos alunos da EJA: o que fazer?

Diante do cenário atual da Pandemia da Covid-19, vivenciamos o fechamento das escolas e distanciamento social, trazendo prejuízos para a educação e tornando o ensino a distância a única maneira de progredir no aprendizado, mesmo diante de tantas dificuldades e despreparo profissional da docência.

Alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação formam e que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestados pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar, os quais demandaram ações estratégicas de curtíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo. [...]

São nestas situações problemáticas de paralisação total que o aumento da evasão escolar se torna potencializado no médio prazo, uma vez que o período pós-pandemia é sincronicamente permeado por uma concentrada agenda de transmissão de conteúdos educacionais, justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável. (Senhoras, 2020, p. 132)

De igual modo, com o isolamento social, as escolas tiveram que se adaptar a atual situação fazendo com que os estudantes da EJA, que em sua maioria se deslocam a noite de seus trabalhos ou de suas casas para estudar, tivessem que estudar de casa com seus telefones ou computadores que infelizmente grande parte não possuía (além da internet) ou não sabia utilizar. Além disso, muitas famílias se encontram desempregadas devido ao grande número de admissões nas empresas, o que também afetou a corporeidade destes sujeitos.

Na educação formal, as experiências no uso das TICs possuem resultados muito diferenciados no contexto pandêmico da COVID-19, dependendo primeiramente das assimetrias nas condições infra estruturais e individuais de acessibilidade, bem como, em segundo lugar do nível de ensino (fundamental, básico e superior), idade dos discentes e graus de capacitação digital dos professores (Senhoras, 2020, P. 133)

Ao fazer menção a Burgess, Senhoras (2020, p. 134) destaca sobre os impactos provocados durante a Pandemia:

Nas escolas de ensino básico e fundamental, a paralisação das aulas presenciais trouxe novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EAD trouxeram impactos abruptos para professores e as

famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (Burgess *et al.*, 2020).

É nítido nas falas do autor em todo texto sobre os desafios para cada modalidade, mas não se encontra reflexões e apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, reforçando e confirmando a ideia de que estes permanecem esquecidos nas propostas curriculares, além da sobrecarga psicológica que estes sujeitos também enfrentaram diante do desemprego, do pouco tempo para acompanhar os filhos que também estudavam, além de muitos não terem sequer acesso ou saber usar à internet.

Durante o período pandêmico o grupo Multieja da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - realizou diversos webinários, denominados I e II Colóquios de Educação de Jovens e Adultos, por meio do Youtube e no site da Prograd Prograd/UFAL conectada com coordenadores de EJA a SEMED/Maceió, além da apresentação de trabalhos científicos e defesas sobre os sujeitos da EJA, os quais socializam como ocorreram as adesões ao ensino remoto e como foi o cotidiano desta modalidade, aos quais daremos ênfase à seguir.

No webinário sobre Práticas Educativas na EJA em tempos de pandemia (09/06/2020), o professor Mr. Regis de Souza, denota que independente do período pandêmico todo professor carece encantar-se para poder encantar. Não há como fazer e encantar sem estar apaixonado para apaixonar. É necessário haver humanização, consciência, diálogo, cuidado e importar-se com o outro. Observa-se nesta fala do professor o cuidado com o corpo e mente dos sujeitos, fato que deve ser primordial para os educadores na EJA. Fazer sujeitos conscientes não consiste apenas em falar e expor conteúdos, mas pensar além e torná-los conscientes também de seus corpos. O professor também explicita a importância do acesso à arte que muitos dos trabalhadores estudantes da EJA não tiveram. Seja por meio da pintura, da dança ou do canto, trazer novas oportunidades e experiências é dar acesso à cultura. Como declara o professor, “Muitas vezes a arte oportuniza o olhar para o outro e o olhar para si”, dialogar com seus corpos e com o dos outros ao seu redor e aprender uns com os outros. Porém, foi na pandemia que surgiu o maior momento de exclusão, do não-diálogo, e despertou o repensar a precariedade de formação, de prática e da escola diante dos desafios. O acesso à arte tornou-se mais restrito, o

contato físico quase se extinguiu e os trabalhadores/estudantes tiveram que lidar com o isolamento social e de seus corpos gerando um grande número de evasão escolar.

No mesmo webinar, a prof^a Dr^a Valéria Cavalcante apresenta acerca da reflexão da EJA em Alagoas como espaço dos que têm menos lugar e são invisibilizados. A pandemia foi a evidência da exclusão desses sujeitos, encontrando-se em situação de necessidade, desempregados, sem acesso à internet, computadores e até mesmo a um celular. Neste período, mais do que em qualquer outro, o sujeito luta pela sobrevivência. Durante a palestra ela citou algumas ações que podem ser repensadas para oportunizar aos sujeitos refletir sobre a vida e a sobrevivência. É neste momento que se pode ouvir os estudantes e trabalhar os temas geradores sobre as questões que perpassam políticas públicas, pandemia, isolamento social, auxílio emergencial, dentre outros. Outro ponto a ser destacado é que a EJA rejeita modelos, pois não precisa de modelo pronto, por isso ela não cabe na BNCC. Como Freire pensa, em *Pedagogia do Oprimido* cap. 2 e 3, é necessário pensar os sujeitos, sua realidade e ressignificar.

A Pandemia mostrou que todos são aprendizes - principalmente o educador, que muitas vezes se coloca no lugar daquele que tem todo saber e não necessita aprender nada novo - que educação é um ato político, por isso é oportuno pensar a EJA a partir de temas geradores e dialogar com acolhimento e respeito. Além disso, tem déficit de formação continuada em EJA e sequer forma professores para lidar com a corporeidade dos sujeitos. Nesta mesma conferência umas das questões colocadas pela professora Cícera Marques, professora que participou deste momento de discussões, diz respeito a educação libertadora, tão defendida por Paulo Freire. Em sua fala evidencia que a pandemia foi o momento de resistência para a existência, porém é neste momento que a EJA deveria ganhar uma nova proposta curricular, aulas guiadas por temas geradores extraídos de pesquisas feitas na comunidade dos sujeitos, roteiro com questões envoltas sobre a realidade atual, escuta a partir da fala da comunidade, observação e problematização das questões acerca de suas vidas, ressignificando a educação e lutando para que esta permaneça transformadora.

As conferências que gostaríamos de acentuar a partir deste momento dizem respeito ao tema deste trabalho, as quais tiveram por tema “O (não) lugar do currículo da educação de pessoas jovens e adultas” (09/06/2020) e a defesa pública de tese de Doutorado intitulada “Currículo pensado praticado da educação física para/na Educação de jovens e Adultos (EJA) - anos iniciais” (31/05/2022).

Na primeira conferência, os professores Dr. Daniel Berger e a prof^a Dr^a Lolita (09/06/2020) destacam que para entender os jovens e adultos é imprescindível pensar nos diálogos e demandas didáticas, devido a EJA ser uma modalidade que atende a classe trabalhadora, que durante o período pandêmico 1 em cada 6 jovens perderam seus empregos. O currículo da EJA precisa perpassar os muros da escola e dialogar com as pessoas. Conforme os dados apresentados, a maioria das pesquisas abordam metodologias sobre o que ensinar, mas não abordam (em sua maioria) sobre currículo e as especificidades dos sujeitos. É neste momento que há um reforço do não lugar do currículo da EJA, quando ela se distancia dos sujeitos e não os acolhe. De que maneira o currículo acolhe esses sujeitos que foram desempregados, não possuem internet, não tem um celular para assistir aulas remotas? Os sujeitos percebem que o conhecimento liberta, mas há um dilema com relação ao trabalho.

Na segunda conferência, a qual percebemos um diálogo mais próximo sobre a temática escolhida para este trabalho, diz respeito ao Currículo pensado/praticado da educação física para/na Educação de jovens e Adultos (EJA)- anos iniciais, apresentado pela professora Nara Elisa (31/05/2022). Ela aponta a EJA como uma modalidade de ensino que se enquadra em um não-lugar nos currículos da Educação Física conforme a LDBEN 9394/1996, sendo um componente curricular facultativo nos cursos noturnos. A mestrandagem entrelaça os conceitos de lugar, não-lugar e entre-lugares, baseada em CERTEAU (1998), e correlacionou esta análise com bases nas leis 10.328/2001 e 10.793/2003, que consideram a Educação Física um componente curricular obrigatório, sendo facultativo nos cursos noturnos e componente curricular obrigatório em todo ensino básico, sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de 30 anos de idade, que tiver prestado serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física. Todas estas leis trazem um contexto de marginalidade para a EJA e Educação física. Conforme os estudos da professora, o lugar (na EJA) deve ser visto como espaço que precisa se adaptar de acordo com os sujeitos. A educação física e a corporeidade dos sujeitos da EJA tornam-se um campo não consolidado, como afirma Arroyo (2011, p. 19) um campo sem sementeira definida e exposta.

A corporeidade é vista pelas diretrizes curriculares e leis citadas como um não lugar para os sujeitos da EJA. De igual modo, na formação continuada, nada é falado sobre a corporeidade na EJA ou o ensino de jogos e atividades que trabalhem o corpo destes sujeitos nas aulas. Diante da pesquisa empírica realizada por Nara, para

alguns professores a situação dos alunos ao chegarem muito cansados na aula e não se importarem com os outros. Ademais, toda a pesquisa dá lugar ao inédito viável (Freire, 1992) possibilidade de formação continuada na Educação Física para a EJA que pode ser uma realidade viável. Em consonância com aquilo que compactuamos, ela cita os jovens e adultos como sujeitos de “corpo inteiro”, por necessitar de assuntos também relacionados à saúde e necessitando de conteúdos que sejam implementados sobre o corpo. Após as intervenções realizadas em sua pesquisa, constatou-se que a dança é complemento importante para os alunos e para a comunidade, além de aliviar o estresse do dia a dia, currículos pensados/praticados/dançados na EJA possibilitam novas maneiras de fazer/pensar o cotidiano escolar. Na tese, após toda pesquisa, a professora afirma que os currículos da EF na EJA são uma criação cotidiana entre os sujeitos professores e trabalhadores/estudantes e aponta para a perspectiva emergente de um currículo pensado/praticado que trazem potenciais democráticos também por meio do fazer/saber corporais.

Nitidamente, conforme os textos e webinários, o corpo é visto como um peso para ser controlado, um não-lugar para os sujeitos da EJA nos currículos. Visto que, conforme (Arroyo, 2017, p. 263) “os educandos eram vistos como totalidade, corpóreos. Mais recentemente, passamos por um processo de descorporização dos educandos/as e até dos educadores/as.” São corpos de trabalho que vivem constantemente por um viver mais justo.

A grande questão que buscamos responder é: como enxergar esses corpos em sua totalidade já que são corpos que devem ser vistos holisticamente, mesmo sendo corpos de/para o trabalho. Porém, a pedagogia não consegue ver o ser humano como totalidade. Arroyo afirma que “ainda vemos nos educandos espírito e corpo como duas realidades tensas, contra apostas.” (Arroyo, 2017, p. 263).

De fato, há lugar nos currículos de formação para superar as dicotomias e preconceitos no olhar, classificar, segregar determinados corpos que estão à margem da sociedade? O livro “Passageiros da noite” faz algumas conexões com projetos que focalizam os corpos para beleza, como forma de trazer uma identidade e uma maneira de aproximar do ser humano como totalidade, mas aprofundando também a segregação dos corpos, levando “a padrões construídos na racionalidade determinantes de nossa formação social e cultural [...]” (Arroyo, 2017, p. 264).

Nosso dever, como educadores e educandos, tem que ser revisto, dispostos a debater e aprofundar como a beleza e os corpos são submetidos às leis do mercado. Arroyo (2017, p.264) questiona:

Que experiências trazem os corpos segregados, explorados de mulheres no padrão classista, sexista de trabalho? E como negros, negras no padrão segregador classista, racista de trabalho? que ao menos nas escolas e na EJA encontrem saberes que os ajudem a entendessem em experiências sociais humanas tão radicais: corpos segregados no padrão classista, sexista, racista de trabalho.”

Entender que não nascemos para ser explorados. Ter direito e acesso ao conhecimento é um dever. Uma das maneiras de trazer conhecimento para estes sujeitos é oferecer-lhes a oportunidade de conhecerem a si mesmos. Trabalhar suas identidades e as dimensões de seus corpos de trabalho. A escola pode ser o meio para descobertas e ensinar a lidar com a “riqueza notável e surpreendente dos corpos”, como expõe Arroyo. Com o corpo podemos ensinar e aprender que somos suscetíveis às mudanças, enxergando-nos e enxergando os outros de múltiplas maneiras.

6. Análise e Discussões

Esta pesquisa iniciou-se empírica, com visitas semanais na escola para observação e análises relacionadas ao tema estudado, mas com a pandemia do COVID-19 ocorre não apenas o afastamento dos alunos, mas também nós como pesquisadoras perdemos o contato com a escola e tivemos que mudar a metodologia, tornando-a os estudos bibliográficos os nossos principais recursos. Deste modo, a estratégia de investigação, a partir deste momento, torna-se bibliográfica.

Ainda num momento anterior à pandemia, em nosso primeiro contato com a escola situada no município de Maceió, nos deparamos com uma sala mista, com alunos do primeiro e do segundo período. À princípio nossa visita foi para conhecer o ambiente, a escola, o refeitório e a sala de aula. Já na segunda visita, para além das realidades contextuais, a disparidade de nível de aprendizagem foi notória. Enquanto alguns alunos compreendiam bem o que lhes era apresentado, outros pareciam estar “perdidos” dentro da sala de aula, eles apresentavam-se tímidos, receosos para falar. A professora pergunta se algum deles tem dúvidas em alguma “letra”, ninguém se manifesta. Até o fato de dizer o próprio nome os coage, parece o início de um difícil processo.

A quantidade de alunos e a junção de turmas mudou os planos da professora para a verificação da ordem alfabética através do nome (identidade, apropriação). A professora explicou que estão em uma sala provisória, e que a sala deles está com o alfabeto na parede, o que lhes permitirá melhor apropriação do conteúdo. Houve o destaque para o alfabeto e vogais, nos dando a sensação de início, de como pode ser complicado começar do zero nesse estágio da vida. Embora alguns já tivessem maior intimidade com as letras, a turma emanava heterogeneidade. Vale destacar que dos 11 alunos, 2 eram homens.

Diante desta pesquisa e de nossas percepções correlacionadas com o estudo embasado nos teóricos, fica evidente que os corpos dos sujeitos da EJA estão imersos em uma cultura que os dociliza, oprime e mercantiliza. Para além disto, são corpos que também possuem marcas do passado e do seu dia a dia, entregues a uma sociedade que dita a beleza, a cor, idade e fisionomia ideal que pode lhes impor o padrão ideal para estarem inseridos na escola e poderem aprender.

Conforme Gomes (2007, p. 120) “o contato de professores com uma formação lúdica, pautada numa educação sensível, pode se constituir no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima à organicidade da vida”. A educação sensível, abordada pelo autor, alberga o exercício da sensibilidade em conjunto com a amplitude dos conhecimentos do cotidiano, dos saberes científicos e dos aspectos diversos da vida, que contempla não apenas o intelecto, mas a emoção e o corpo de forma holística.

Conforme Foucault (2005, p.106), as relações de poder exercem uma grande força disciplinadora, que busca formar corpos e mentes dóceis para entrarem no mercado de trabalho conforme a mesma forma em que saem das escolas. O que se relaciona muito com a certificação de jovens e adultos por meio de provas que não os humaniza nem os forma, em sentido mais amplo que o de uma formação para a instrumentalização, apenas os conduz ao mercado de trabalho na condição de mercadoria e mão de obra barata. Como indica, adiante, Foucault (2005, p. 106)

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles etc. que

permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente. (IBIDEM, p. 106).

O autor ressalta o corpo em processo de docilização, forjado à submissão e utilização por outros. Tal objetivo se fundamenta em fins econômicos nos quais habita os interesses de aquisição de poder social através da disciplinarização. A disciplina se encontra tanto nos trabalhos assalariados em que se deve seguir um padrão de comportamentos, nos presídios com a detenção dos corpos dos sujeitos, e não menos nas escolas, nas quais a estrutura física, a predisposição das salas de aula, as grades em janelas e portas, e a organização de cadeiras nas salas promove o controle dos alunos, mantendo o corpo ao nível de tornar possível sua mecanização. Não obstante, na escola que realizamos a observação de uma turma de EJA ocorre da mesma maneira.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a EJA é reconhecida como modalidade de ensino fundamental para a reinserção dos sujeitos que pausaram os estudos ou por alguma razão deixaram de frequentar a escola e retornam. Conforme o parecer CNE/CEB 11/2000, que traz contribuições sobre as DCNs da EJA, destaca que

Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (CNE/CEB 11/2000, p. 64)

Segundo Freire (2002), o corpo humano interage e se comunica com o mundo, proporcionando contribuições únicas ao desenvolvimento de quem aprende. Portanto, o corpo sempre será um meio de interlocução entre as ações e conduzirá ao que ele muito incentiva: aprender a aprender, tornando-se livre, sendo sujeitos autônomos que pensam por si e não se permitem serem pensados por outros, cidadãos conscientes de seus caminhos.

Para rompermos com um currículo que segrega e não permite enxergar o ser humano em sua forma holística seria necessário ultrapassar todos os limites impostos, entendendo que os corpos de trabalhadores, humilhados, classificados para aquém dos padrões de beleza e muitas vezes com crises de identidade chegam também às escolas da EJA e que é possível, sim, uma nova possibilidade onde esses corpos sejam reconhecidos na escola.

Tomaz Tadeu (2010) também destaca que o currículo é um elemento que promove as desigualdades sociais, conforme ele:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade, trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestantes. (Silva, 2010, p.55-56)

Portanto, o currículo pode promover a liberdade de expressão, ou propiciar a desigualdade entre alunos (subordinados) e professores reprodutores de um sistema que fortalece os detentores do poder. E, já relacionando com a liberdade corporal dos jovens e adultos, o que pode ser feito para que em nossas escolas o currículo não conduza a privação dos corpos de liberdade?

Paulo Freire (2002, p. 13), elucida que o educador precisa conhecer seus alunos e respeitar suas inquietudes e formas de linguagem, além de ajudá-los em seus anseios. Ele nos leva a reflexão quando descreve que, muitas vezes o professor ironiza o aluno e numa escala hierárquica o impede de ser livre para pensar, falar e agir, pois o poder está sobre suas mãos. Há um predomínio de poder que demarca a posição dos “opressores” e dos “liderados”. Para ele, esse modelo curricular transgride fundamentalmente os princípios éticos da existência, pois o autoritarismo presente “afoga”, segundo ele, a liberdade dos educandos, aprisionando-os num sistema que retira seus direitos de serem singulares.

O território curricular necessita compreender para além das questões da mente e dos sistemas cognitivos. Para tanto, é necessário proporcionar aos educadores uma nova compreensão de educação, que vá desde o seu processo de formação inicial e se perpetue na educação continuada, desta forma haverá contribuição para uma prática enriquecedora que vai reverberar não apenas na emancipação através das capacidades intelectuais dos sujeitos do alunado, mas a emancipação de seus corpos no processo formativo.

Na escuta das falas dos professores dos webinários, tais quais : “A corporeidade é vista pelas diretrizes curriculares e leis citadas como um não lugar para os sujeitos da EJA” e “os jovens e adultos como sujeitos de “corpo inteiro” através

da professora Nara, ou “o não lugar do currículo da EJA é quando ela se distancia dos sujeitos e não os acolhe” conforme o professor Daniel, além da precariedade de assuntos também relacionados a saúde e necessitando de conteúdos que sejam implementados sobre o corpo entendemos que é muito possível e urgente serem criados caminhos que insiram a arte, a música, pintura, cuidado do corpo, de maneira a enxergar esses corpos ausentes e carentes de reconhecimento.

Quanto ao que tange a escola visitada, mesmo que em poucas sessões, podemos observar que os corpos eram ausentes, presos em suas cadeiras e cumprindo os horários exigidos pela carga horária, denotando o cuidado apenas com o cognitivo e aprendizado escolar “comum”, mas seus corpos sempre desconectados.

Outro ponto a ser considerado é com relação ao período pandêmico, que afasta o contato direto com o ambiente escolar e ocasiona um grande número de evasões. Entendemos que foi um período crítico com relação a ausência de preparo para lidar com a situação, a necessidade de formação em TIC's e considerando que muitos adultos não dominavam o uso de computadores ou celulares (muitos não possuíam acesso à internet ou aos próprios dispositivos).

Destarte, podemos propor um currículo que possa trazer os corpos para debate pedagógico, como nos aponta Arroyo (2017) interpretando as linguagens corpóreas

As didáticas de ensino exigem silenciar a voz dos educandos, porém conseguem silenciar as linguagens de seus corpos. [...] Pelos corpos revelamos as lutas, a alegria, a esperança, o medo, o sofrimento, a culpa, o trabalho recompensado, as súplicas, o agradecimento, a proteção dos deuses e orixás ou das forças da natureza. [...] A escola não é também um palco onde os corpos exigem se expressar? mas onde? na educação física apenas? nos pátios, recreios? No cotidiano escolar ainda os corpos são reprimidos. (Arroyo, 2017, p.277-278).

Quando os corpos são silenciados, culturas e vivências são ignoradas, mas quando estes estranhos corpos são exaltados, afirmamos identidades e singularidades, e o diferente é tão maravilhoso, mas descobriremos apenas se nos dedicarmos a enxergar isto.

Freire (2002, p. 31), também destaca que o corpo humano interage e se comunica com o mundo, proporcionando contribuições únicas ao desenvolvimento de quem aprende. Portanto, o corpo sempre será um meio de interlocução entre as ações e conduzirá ao que ele muito incentiva: aprender a aprender, tornando-se livre, sendo sujeitos autônomos que pensam por si e não se permitem serem pensados por outros, cidadãos conscientes de seus caminhos. Deste modo, interpretar os corpos e dialogar

com eles, respeitando-os por sua maneira de ser, pode conduzir-nos para uma didática mais respeitosa para os sujeitos da EJA, entendendo que estes não apenas possuem corpos, mas o são em sua totalidade.

Considerações Finais/ Nossas Inconclusões:

Segundo Louro (2000, p. 60), a escola parece estar fora dos objetivos escolares, pois o espaço escolar não corporifica os alunos com seu projeto pedagógico e proposta curricular, seguindo o viés da padronização e universalização do corpo. A padronização educacional obstaculiza o ensino-aprendizagem e estratifica a educação dos sujeitos e culturas.

O currículo, na maioria das vezes, caracteriza-se pela fragmentação e descontextualização nas escolas. Conhecimentos e práticas pedagógicas são repartidos e torna-se enfadonho fazer parte de um sistema em que nada se interliga.

Deste modo, compreendemos que esta pesquisa teve como objetivo tornar visível os corpos dos alunos da EJA, mas isso não é possível apenas por este trabalho, mas já é um início enquanto há esperança de avanços em reconhecimento destes sujeitos.

Propomos para as escolas, cursos para os profissionais da educação e para a comunidade escolar para que possa ter a escuta, a empatia e sensibilidade ao lidar com os corpos, lembrando sempre que o olhar pedagógico pode ser transformador ao adotar uma pedagogia dos corpos, compreendendo que cada corpo é uma totalidade e o processo de aprendizagem também ocorre na mente-corpórea.

Aprendemos que ter um olhar sempre além daquilo que já está posto, analisando e discutindo, pesquisando e buscando melhorias, podemos alcançar uma educação mais humanizada, buscando o desenvolvimento pleno dos educandos. Também percebemos que essa pesquisa nos fez conhecer muito mais do que almejamos, aprendendo tanto quanto você que a lê. Quantas vezes não guardamos pré-conceitos que nos impedem de entender o outro, não é mesmo?! Essa pesquisa nos concede a humildade necessária para concernir que todos somos diferentes, mas que nossas diferenças nos colocam em pé de igualdade. Para as futuras docentes, recomendamos que estudem como é valioso estudar a linguagem dos corpos, desde a Educação Infantil até a EJA, e tragam ainda mais pesquisas sobre a temática para

que consigamos qualificar ainda mais a relação entre corporeidade e identidades. Cabe a nós, pedagogos, assumir a responsabilidade de acompanhar os processos de formação de maneira holística. Quanto aos currículos, desejamos a análise e reconhecimento destes corpos precarizados, citados na pesquisa, para a formação inicial e continuada. É relevante haver outras pedagogias dos corpos.

Em suma, podemos encerrar a escrita deste trabalho com uma frase de Arroyo (2017, p. 229), que diz:” O pensamento pedagógico tem muito a aprender sobre a educação dos jovens e adultos”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Currículo, território em disputa. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011. Disponível em: <https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/16006/19977_ARQUIVO_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf> acesso em 15 de Julho de 2023

BARRETO, André Valente. **A luta encarnada**: corpo, poder e resistência nas obras de Foucault e Reich. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15622>> Acesso em:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

ESCOLAS QUE OFERTAM A EJA EM ALAGOAS. disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Escolas_da_EJA_2_EJA_ATUALIZADA_2021_PARA_SITE_EJA.pdf acesso em: 01 de Agosto de 2022.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3030/Foucault_Vigiar_e_punir_I_e_II.pdf> Acesso em: 13 de Agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, D. V. **Formação lúdica de professores/as na perspectiva de uma educação do sensível: por uma atuação docente mais orgânica.** In: MAHEU, C. A. (Org.). Educação e Ludicidade: Ensaios 04. Salvador, BA: GEPEL, 2007, p. 119-135.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia.** Cereja: São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

LOURO, G.L. **Corpo, Escola e Identidade.** Revista Educação e Realidade, produção do corpo, Vol. 25 (2), 2020, p. 59-75.

MEC. **Resolução CEB/CNE nº1 de maio de 2021.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192> acesso em: 24 de Outubro de 2023.

MULTIEJA UFAL. **XI ENCCULT - GT-31: TEMA - “Sujeitos Jovens e Adultos e suas artes de fazer” no cotidiano**”. YouTube, 15 de Setembro de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rNX4f1O424w>> Acesso em: 28 de Março de 2023.

PAIVA, Jane. Uma arqueologia da memória. in: Secretaria Municipal de Educação: **Orientações curriculares para a educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).** Secretaria Municipal de Educação, Maceió: Editora Viva, 2018, p. 45 - 84.

PINAR, W. F. **O que é a teoria do currículo?** Portugal: Porto Editora, 2007.

PROGRAD UFAL. **Defesa Pública da Tese de Doutorado de Nara Elisa G. Martins de Oliveira.** YouTube, 31 de Maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XNEfRTO3rIY> Acesso em: 28 de Março de 2023.

PROGRAD UFAL. **Práticas Educativas na EJA em tempos de pandemia.** YouTube, 09 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0sqrf3678Q> Acesso em: 14 de Maio de 2022.

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. **Ministério da Educação,** Vol. 1, Brasil: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. in: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p.339 -371

SENHORAS, E. M. **Coronavírus e Educação**: análise dos impactos assimétricos, ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.