

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSGRESSORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

YOUTH AND ADULT EDUCATION: FOR A TRANSGRESSIVE TEACHING PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PARA UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA TRANSGRESIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Prof^a Nathália da Rocha Corrêa Barros¹
Prof^a Rosângela Silveira de Carvalho²

Resumo: O objetivo deste ensaio é contribuir para o debate epistemológico das influências teóricas, que poderiam promover uma formulação curricular crítica na disciplina de Educação Física(EF) inserida na Educação de Jovens e Adultos(EJA). O presente ensaio foi baseado em nossa apresentação no XV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, organizado pelo Instituto de Educação Física da UFF em 2020. A metodologia deste trabalho considerou a análise de literatura das obras de Azoilda Trindade, Bell hooks e Lélia Gonzáles, e suas possíveis contribuições para a construção curricular em EF na EJA.

Palavras-chave: Corpo. EJA. Amefricanidade. Educação Física

Abstract: The objective of this essay is to contribute to the epistemological debate of theoretical influences that could promote a critical curriculum formulation in the Physical Education (PE) discipline inserted in Youth and Adult Education (YAE). The present essay was based on our presentation at the XV Fluminense Meeting of Scholastic Physical Education, organized by the Institute of Physical Education of Fluminense Federal University in 2020. The methodology of this work considered the literary analysis of the works of Azoilda Trindade, Bell hooks and Lélia Gonzáles, and their possible contributions to the construction of the PE curriculum at YAE.

Keywords: Body. YAE. Amefricanity. Physical Education

Resumen: El propósito del ensayo es contribuir al debate epistemológico de las influencias teóricas que podrían promover una formulación curricular crítica en la asignatura de Educación Física (EF) insertada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Este ensayo se basó bajo nuestra presentación en el XV Encuentro Fluminense de Educación Física Escolar, organizado por el Instituto de Educación Física de la UFF en 2020. La metodología del trabajo consideró el análisis de la literatura de los trabajos de Azoilda Trindade, Bell Hooks y Lélia Gonzáles, y sus posibles contribuciones a la construcción del currículo de Educación Física en EJA.

Palabras clave: Cuerpo. EJA. Amefricanidad. Educación Física.

¹ Mestranda em Ensino de Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz) / Professora de Educação Física na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) / Integrante do grupo de Pesquisa ELAC (UFF)/ nathalia.barros@fiocruz.br

² Ex professora na EJA Manguinhos (EPSJV/FIOCRUZ) / Especialista em Educação Física Escolar (IEF/UFF) / Integrante do grupo de Pesquisa ELAC (UFF) / ro.ufrj@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos, toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p.35)

Durante os 30 anos após a redemocratização do Brasil, a partir dos anos 80 do século XX, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oscilou entre avanços políticos e retrocessos práticos. Com a abertura democrática do Brasil, as questões sociais foram colocadas em debate, entre elas a educação pública. Desse modo, a educação se torna um direito social garantido pelo art. 6º da nova Constituição Federal, instituída em 1988 (BRASIL, 1988).

Em 1996, a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, 1996) aborda a EJA como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, destacando uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente. Logo no ano 2000 é publicado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Porém, como ressalta Schafranski (2007), embora previsto constitucionalmente, na prática, o direito à educação tem sido negado a uma parcela significativa da população brasileira, gerando um quadro alarmante de analfabetos e de semianalfabetos, ou seja, de pessoas que não tiveram acesso ou que não conseguiram permanecer no ambiente escolar em idade própria. Para modificar estas condições é necessário que haja políticas públicas consistentes para transformar esta situação. Portanto, a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade da educação básica passa a ser uma oportunidade de garantir o direito à educação para todos àqueles que por algum motivo não conseguiram acessar na infância e adolescência.

Este estudo foi baseado na sistematização da construção curricular da prática pedagógica de educação física realizada na EJA-MANGUINHOS; e desdobrado nos trabalhos de conclusão de curso “Educação Física na EJA: rumo a uma Educação Territorializada” e “A Corporeidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades

de uma Prática Emancipatória nas aulas de Educação Física”³; e parcialmente apresentados na mesa “Educação física Escolar: pistas para um novo contexto” do XV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, organizado pelo Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense em novembro de 2020.

A questão investigadora que este breve ensaio apresenta, vem conduzindo as pesquisas por nós realizadas, nas quais tentamos identificar quais são as influências teóricas capazes de promover uma formulação curricular crítica na disciplina de Educação Física (EF) na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o presente ensaio tem como objetivo contribuir para o debate epistemológico das influências teóricas que poderiam ser capazes de promover uma formulação curricular crítica na disciplina de EF na EJA.

1.1 JUSTIFICATIVA

Durante a história recente do Brasil, observa-se um ataque sistemático aos direitos sociais e a reconfiguração de um Estado, que tem como ‘modus operandi’, o cerceamento de direitos conquistados pela classe trabalhadora. O parecer CNE/CEB11/00 (BRASIL, 2000) reconhece as especificidades da EJA e destaca a função reparadora do Estado, realizando um resgate histórico que aponta o elitismo da educação no Brasil. Como os marcos legais apontam para as especificidades da(o) sujeita(o) da EJA e o reconhecimento de seu contexto. Construir um currículo que possibilite uma quadra de aula dialógica, com alunas(os) que historicamente foram excluídas(os) do sistema educacional, se faz necessário.

Observando a trajetória da EF escolar no Brasil, percebe-se que a formulação curricular desta disciplina protagoniza um campo em constante disputa. A obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” elaborada pelo Coletivo de Autores em 1992 se torna um marco para EF escolar. Pois, sob orientação histórico-crítica, realiza um questionamento da ordem social vigente. Desta obra, resulta a abordagem pedagógica Crítico Superadora, que pretende trazer para o interior da EF peculiaridades de uma sociedade capitalista (BRACHT, 1999) que se faz presente nas diversas práticas

³ Trabalhos de conclusão de curso de especialização em Educação Física Escolar do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, realizados pelas autoras desse artigo.

sociais. Para romper com isso, é necessário que a organização curricular esteja comprometida com a realidade social das(os) educandas(os).

Estas ideias que formam a base curricular da disciplina de Educação Física na EJA Manguinhos foram concebidas a partir das reflexões realizadas pelas autoras deste estudo durante a construção curricular da disciplina. A EJA-MANGUINHOS se constitui a partir da parceria entre a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) – sob a orientação e certificação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) – e, a OSCIP Rede CCAP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Rede Centro de Cooperação e Atividades Populares (FIOCRUZ, 2012). Em movimento de contribuir para o exercício do direito a uma educação crítica para as moradoras(es) de Manguinhos, local de moradia da maioria das(os) estudantes. A elaboração curricular da disciplina de Educação Física pretendeu contribuir com o projeto político pedagógico da EJA-MANGUINHOS, o qual visa formar um espaço de educação em que se promova, de fato, uma mobilização coletiva, que esteja em pleno exercício de pesquisa, questionamento e, portanto, criação e intervenção no mundo que nos cerca (FIOCRUZ, 2019).

2. REVISÃO DE LITERATURA

Partindo da premissa de trazer pessoas para o processo de escrita e não só citá-las como objeto de estudo, para iniciar esta breve revisão de literatura, é necessário convidar algumas autoras, mulheres pretas que não estão presentes nos debates do campo de conhecimento hegemônico da EF, mas que suas obras e vivências dão subsídios e sustentam este trabalho, e permitem o caminhar dentro da prática pedagógica contra hegemônica e militante.

2.1 O CORPO NA EJA

Que corpo estamos ajudando a produzir enquanto educadores? Com que tipo de corpos estamos comprometidos – com corpos potentes, criativos, alegres, livres ou com corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados e tiranos? (TRINDADE, 2002, p.68)

Compreendemos que a EF enquanto campo do conhecimento tem como cerne o corpo e as práticas corporais, portanto, iniciamos nossa trajetória, falando sobre corporeidade, sobre qual corpo estamos comprometidas.

Nosso ensaio se dá a partir da contribuição de Azoílda Loretto da Trindade, que dentre tantas possíveis definições e representações, é uma mulher negra, educadora, doutora em educação e pesquisadora sensível e cuidadosa do cotidiano escolar e das relações étnico raciais. Seus escritos e vivência nos faz refletir sobre, antes de tudo o olhar afetuoso sobre o que nos cerca, principalmente, quem nos cerca na sala de aula, na escola. A primeira indagação que Azoílda nos traz é: Com qual olhar eu vejo meus alunos e minhas alunas?

A padronização de corpos, idealização de perfeição e os preconceitos, escancaram a dificuldade em lidar com o “diferente”, com a diversidade, com o contra hegemônico, e muitas vezes caímos numa armadilha:

A gente vê, mas percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar a gente mata, ou melhor, a gente educa para mortes das infinitas possibilidades. A gente educa para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 2014, p.09)

Enfatizando que neste trabalho estamos falando de EJA, de adolescentes, jovens e adultos, com suas diversas experiências de trabalho, de vida e de situação social, com valores e práticas culturais já estabelecidos, e que outrora, podem (devem) ter sido invisibilizadas(os) dentro do cotidiano escolar e na sociedade.

Mulheres e homens, jovens, idosos, trabalhadores proletariadas(os), desempregadas(os), mães, moradores de favela, negros e negras, donas de casa, pessoas com necessidades especiais, enfim, estudantes com suas diferenças culturais, étnicas, religiosas... Estas são algumas das características que encontramos nas (os) estudantes de EJA e que automaticamente, a partir de nossas histórias e vivências, formamos estereótipos de corpos e das possibilidades destes corpos.

O corpo, ao longo da história da humanidade, foi marcado por dissociação de corpo-alma, corpo-espírito e outras diversas significações marcadas pelo legado histórico, social, político, ideológico, econômico e cultural. E, nós, professores de EF, ainda contagiados pela visão hegemônica biologicista⁴ de corpo e da dualidade cartesiana entre corpo e mente, classificamos, julgamos e limitamos os corpos à

⁴ Tendência da Educação Física que valoriza a aptidão física, ou seja, atribui-se ao corpo o sentido funcional, valorizando a anatomia e a fisiologia para a explicação e a justificativa da prática.

composição corporal. E é nesse momento que mais uma vez, Azoilda nos convida a refletir: quais suas expectativas em relação aos nossos estudantes?

Em nosso país, que é marcado pelo preconceito racial, pela lógica patriarcal, pela exploração e exclusão social, os nossos corpos seguem as mesmas relações e opressões. Trindade (2002), em seu texto “Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência” apresenta que a prática docente pode se dar através da pedagogia da falta, mantendo corpos docilizados, disciplinados e controláveis, ou da pedagogia da potência, que aceita diferença, não hierarquiza, que valoriza que permite a diversidade. A escolha entre uma ou outra pedagogia vai depender da compreensão de corpo e da intencionalidade pedagógica que a(o) professora(o) possui. Segundo a autora, há corpos que lutam por visibilidade e por direitos humanos, sociais e político; reduzem e negam o corpo do outro e; outros que escondem seus corpos. Assim como os projetos políticos pedagógicos podem ser hegemônicos ou contra hegemônicos; tradicionais ou críticos; alienantes ou libertadores.

E é nesse momento que nós educadoras(es) devemos assumir nossos compromissos, tomar decisão e nos posicionarmos: ou hierarquizamos o corpo, o conhecimento, estigmatizando o saber com a idealização de ser padrões ideais (quase sempre homem, branco, heterossexual, euro-norte-americano), ou lutamos para romper com estas limitações, assumindo este desafio árduo, difícil, mas que traz consigo o verdadeiro fascínio pelo processo dialógico de aprender e suas diversas facetas.

Portanto, dentro do currículo escolar não considerar o corpo unicamente como um dado biológico remete a uma concepção de Educação Física escolar emancipadora, contra hegemônica, que visa o acesso e interação do conhecimento produzido pela humanidade e questiona a visão, ainda hegemônica, deste na EF e na sociedade capitalista.

Então, aqui, em nossa trajetória, nossa escolha é reflexo do que somos, e desejamos como sociedade. E nossa prática docente nos aponta rumo à educação militante, insurgente e coletiva, com a concepção de corporeidade inteira e ampliada, comprometida com o contexto sócio histórico, e como Trindade (2014) diz:

Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida como o nosso povo mestiço, belo, forte, que luta, que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver/sobreviver (p. 17)

E assim, tocadas pelos ensinamentos de Azoilda Trindade, desdobramos nossa prática docente e iniciamos a construção curricular na EJA. Cheias de afeto e olhar de potência para os corpos discentes, e que nos dão pistas para um novo contexto da educação, comprometidas com a transformação social, sem discriminações e racismos, uma educação que tenha como base a diversidade.

2.2 O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO NA EJA E A CATEGORIA POLÍTICO-CULTURAL DA AMEFRICANIDADE

Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas. Portanto, nosso lema deve ser: organização já! (GONZALEZ, 2020, p.270)

Diante da luta travada por jovens e adultos para exercerem o direito a educação no Brasil e da constante disputa ao acesso a uma educação pública de qualidade, emerge um contexto de desigualdades, marcados por questões de classe, gênero e raça. Neste sentido, promover espaços de ensino que fomentem a participação de estudantes e que prepare a coletividade para reivindicação dos direitos se faz necessário, pois historicamente a educação no Brasil se desdobra em um contexto de desigualdade de acesso, principalmente ao se tratar da EJA.

Segunda Paiva (2006, p. 01):

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Ao abordar a EJA é necessário mencionar Paulo Freire, o patrono da Educação Brasileira. Que desenvolveu um importante e expressivo trabalho no início da década de 1960 com jovens e adultos não escolarizados, mediando à alfabetização e a leitura crítica de mundo. O exercício da democracia permeia toda a sua obra, como demonstra Muraro (2013, p.828) “Freire defendeu teórica e praticamente, uma educação como prática de liberdade, uma prática democrática, dialógica e reflexiva sobre os problemas concretos que afligem o povo brasileiro”.

Sobre democracia, Freire faz a seguinte reflexão em sua obra *Educação Como Prática da Liberdade*:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1967, p. 81)

Convocamos Lélia Gonzáles, mulher, negra, feminista, militante, antropóloga, filósofa, escritora e pesquisadora brasileira para contribuir com o debate que formulou o estudo “A Categoria Político-Cultural da *Amefricanidade*”. Lélia destaca o teor democrático da Amefricanidade:

As implicações políticas e culturais da categoria da *Amefricanidade* (“*amefricanty*”), são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e Insular) (GONZALES, 2020, p. 134)

A autora aponta a utilização do conhecimento científico como reorganização do colonialismo europeu vigente até os dias de hoje. Estas reflexões sobre a reconfiguração do colonialismo através da produção do conhecimento científico, também vigoram nos estudos decoloniais.

Sabemos que o colonialismo europeu, nos termos que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “Ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o *modelo ariano* de explicação que viria a ser não apenas o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (GONZALES, 2020, p. 129)

Lélia assinala o valor metodológico da Amefricanidade destacando sua construção contextualizada em uma população que compõe a classe trabalhadora da América Latina ou “América Ladina⁵”. Segundo Lélia,

⁵ Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográficas e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (GONZÁLES, 2020, p. 127)

Seu valor metodológico, a meu ver; está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa, determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo (GONZALES, 2020, p. 135)

Além disso, aponta que o Brasil tem um papel primordial de uma visão da diáspora africana, logo ela propõe a mobilização em torno da Categoria Político-Cultural da “AMEFRICANIDADE”.

Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, isto é, referenciada em modelos como ioruba, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALES, 2020, p. 135)

Deste modo, a AMEFRICANIDADE enquanto sistema etnogeográfico de referência seria um conceito de apoio pedagógico para formulação de um currículo crítico de EF na EJA. Um currículo que almeja fomentar a participação social de estudantes da EJA, resgatando as expressões de resistência cultural, as formas de organizações sociais alternativas e estratégias de luta pela sobrevivência que compõe a história da classe trabalhadora, público que configura o corpo docente da EJA.

2.3 PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos (bell hooks, 2013, p.193)

Nesta seção, iniciamos com as contribuições de bell hooks, mulher norte americana, professora, escritora e intelectual negra insurgente para a educação, que por ter crescido em um momento onde ainda havia segregação racial, estudou em escolas públicas mistas, e sofreu discriminação impetuosa no ambiente escolar. Portanto, especificamente aqui neste trabalho, sua contribuição se dará para a prática docente e construção curricular comprometida com a liberdade, com a transgressão de barreiras raciais, de gênero e de classe.

bell hooks ⁶(2013) em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, sugere que devemos ter o compromisso político para educar, rompendo a dominação e lições que reforçam os estereótipos racistas e hegemônicos.

Entendemos que escola é um lugar de encontro, e também de contradições, como tantos outros, que revelam suas armadilhas, tensões e pressões dentro do cotidiano. Portanto, ela e conseqüentemente o corpo na escola, são carregados de regulações rígidas, por uma disciplina controladora, que vão moldando nossos corpos e mentes no sentido da obediência para atender às demandas do capitalismo e dos padrões impostos pela sociedade de consumo.

O engajamento contra as opressões de classe, raça, gênero, que bell hooks propõe, muito nos ensina sobre a necessidade de uma valentia interseccional em que nos levantamos conjuntamente contra o elitismo, o racismo, o patriarcado, inclusive no âmbito escolar. É o que chamamos de *educação militante*, com comprometimento com a coletividade e a transformação social necessária, é uma práxis docente, mas também é militância. E esse comprometimento com a coletividade e com a educação libertadora, é um trabalho, um esforço constante, que geram muitas tensões, dentro e fora do espaço - corpo – escola, devido à sua oposição aos conceitos hegemônicos e suas artimanhas de dominação e exploração.

Na EJA, as(os) estudantes retornam com muito desejo de aprender e o entusiasmo permite promover práticas pedagógicas libertadoras e revolucionárias, mas muitas vezes, a partir do olhar preconceituoso, descontextualizado e de tédio, nossas práticas pedagógicas contribuem para reforçar a dominação e a hegemonia, desperdiçando toda a potência presente nesses corpos não padronizados, negados e da resistência.

E a partir do que já debatemos na seção anterior, e agregando mais esta referência teórica, somos mobilizadas a refletir sobre nossas escolhas dentro da escola. Ou seja, qual o nosso compromisso enquanto educadoras? A nossa prática docente reforça opressões ou estamos promovendo liberdade?

⁶ Com uma intensa influência do brasileiro Paulo Freire, a escritora defende a pluralidade dos feminismos e compreende a prática pedagógica como um lugar fundamentalmente político e de resistência nas lutas antirracista e anticapitalista. Neste sentido valoriza todo o tipo de conhecimento e pedagogia, incluindo aqueles que nascem fora dos ambientes acadêmicos, a partir das práticas cotidianas. Para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas

Para bell hooks, “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2013, p. 25), mas que a padronização de corpos, o modelo de educação tradicional, o medo de sair da zona de conforto, e os diversos entraves do cotidiano escolar e da sociedade, muitas vezes nos limita:

Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é minha identidade e não posso questioná-la (op. cit., p.180)

E mais que isso, esquecemos que a educação se dá de forma dialógica, com emoções, afeto e “que ser professor é estar com as pessoas” (ibidem, p.222). Desta forma, em toda prática docente, é necessário ter cuidado para não cair na armadilha do medo da liberdade, definido por Paulo Freire (2011) em que neste momento, o(a) professor(a) de EF, pode ser opressor(a), reproduzindo as mesmas opressões que um dia já sofreu, e rompendo com o processo educativo, onde o educando deve ser o fim e o meio de suas ações pedagógicas. Assim, automaticamente, a prática docente reproduzirá a lógica hegemônica da produção capitalista, de corpos modelos e eficientes, onde a exclusão e a carência serão os princípios que pautarão esta práxis, especialmente na EJA.

Então, trazer o conceito de educação transgressora para a quadra de aula se faz necessário, tanto para professoras(es) que ainda têm receio sobre como o ensinar pode ser transformador, afetivo e intenso, seja para estudantes que estão acostumadas(os) ao ensino tradicional, não dialógico e pouco questionador. A educação tem a ver com a prática da liberdade, e estimular o entusiasmo naquelas(es) que carregam consigo diversos enfrentamentos e barreiras, como é o caso dos estudantes da EJA, é antes de tudo um ato de transgressão.

3 CONCLUSÃO

Diante da construção histórica do Brasil se faz necessário um currículo escolar em EF que considere os marcadores de gênero, raça, classe e território. Este trabalho, longe de ser uma receita de bolo, traz consigo apontamentos e subsídios para promover a prática docente emancipadora, crítica, transgressora e de liberdade. Em nosso ensaio a educação transgressora, é uma educação que rompa com lógicas do machismo, patriarcado, racismo, capitalismo e todo tipo de opressão que limita a transformação da sociedade.

Falar das experiências pedagógicas, tanto como estudantes, ou enquanto professoras, pode ser uma forma de comunicação que aproxima as(os) leitoras(es) chamando atenção para algo que talvez nunca tenha parado para perceber e/ou questionar em seu cotidiano, para a situação que é “naturalizada” da prática pedagógica e da vida em sociedade. Discorrer sobre as experiências vividas, escancara as dificuldades e os sucessos dos caminhos percorridos, permitindo novas possibilidades e acolhimento para quem encontrar-se na mesma rota. A EF como um todo precisa reconhecer a corporeidade dos alunos/estudantes e a agência do Estado nesses corpos diante dos marcadores supracitados.

Deste modo, a disciplina de EF como prática pedagógica que fomenta a participação de estudantes e prepara à coletividade para reivindicação dos direitos, se faz possível. Assim, diante de tudo que foi exposto, e da urgência de práticas para o novo contexto, acreditamos que não haverá revolução sem afeto e sentimento, sem espaços de aprendizados que sejam decolonizados, sem formação continuada, e sem incorporar referenciais teóricos contra hegemônicos, escritos/vividos por mulheres pretas.

Então, trazer os conceitos de Corpo da Potência, Amefricanidade e Educação Transgressora para dentro da EF na EJA, é um chamado insurgente para a organização da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL, Constituição Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acessado em: 20 out.2019.

BRASIL. Parecer CNE 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acessado em: 20 out.2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Plano de Curso EJA-Manguinhos.** Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Plano%20de%20Curso%20EJA%20Manguinhos.pdf>> Acesso em 20 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire.** Educação & Realidade, v. 38, n. 3, p. 813-829, 2013.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Anped. Caxambu, 2006.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **Educação não-formal e alfabetização de jovens e adultos: um relato de experiência.** Paraná, 2007. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3829/2708>. Visitado em 06/06/2019.

TRINDADE, Azoilda. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência.** In: *O corpo que fala dentro e fora da escola.* Garcia, Regina. L. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65-88.

TRINDADE, Azoilda Loretto da.; SANTOS, Rafael. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.