

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.002

CARTA DE PAULO FREIRE: DIÁLOGO SOBRE ÉTICA E CORPORALIDADE NA EJA

ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES

Doutora pelo Curso PPGE/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar como os professores de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro pensam o corpo na escola e o tema ética, de maneira que contribuam na educação de discentes jovens no Programa de Educação Jovens e Adultos (PEJA). A fundamentação teórica corroborou com os autores: Vasquez (2017), Bauman (1998; 2011) e Ricoeur (2006; 2014) na categoria ética. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999; 2004), com a perspectiva do corpo como a concretização das experiências e a noção de reconhecimento da pessoa. Taborda de Oliveira (2006; 2008; 2013) com o conceito de corporalidade, que é entendida aqui como a educação do corpo da própria pessoa, a qual transcende o uso do corpo como instrumento. Optamos pela metodologia de abordagem qualitativa, que tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos. As categorias foram formadas a priori e a posteriori. Utilizamos as técnicas de entrevista e do grupo focal, realizadas com base nas virtudes contraditórias e da Carta aberta de Paulo Freire a Educadores e Educadoras (1982; 1985) e os dados analisados à luz da metodologia de Bardin (1977). O resultado, no que concerne à este recorte da pesquisa, apontou para a urgência de elaboração e desenvolvimento de um processo pedagógico dialógico sobre o tema ética para o reconhecimento da corporalidade no espaço/tempo escolar com amplitude e continuidade, ratificando a função sociocultural na educação dos estudantes jovens e adultos.

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

INTRODUÇÃO

A inquietude diante da saída e afastamento de discentes jovens do ensino fundamental na educação básica em fluxo contínuo chegando à EJA como consequência do insucesso escolar e pelas questões comportamentais, principalmente a indisciplina, concerne às grandes demandas socioeconômicas da atualidade, impulsionou o estudo da tese de doutorado intitulada: ***Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos*** pelo PPGE do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ. Para esse artigo, delimitamos a apresentação, no que tange aos sujeitos ***Professores***.

Observamos no decorrer da pesquisa, que surgem nos professores preocupações, o que tange vivenciar o fracasso e a evasão escolar de adolescentes/jovens no processo de escolarização. A pesquisa teve como ***Lócus*** duas unidades escolares da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, uma localizada na zona norte e a outra na zona sul da cidade.

Ressaltamos que o objetivo geral deste estudo foi analisar como os professores de ambas as escolas participantes da pesquisa pensam o corpo na escola e a temática ética, de forma que contribuam para a educação e especialmente à permanência dos discentes jovens na EJA.

Buscamos o tema da corporalidade para compreender o sentido e significado da pessoa humana, enquanto corpo humano e esse como representação de si no espaço escolar e na sociedade. Elencamos o tema corporalidade a partir da contribuição de Taborda de Oliveira (2006; 2008), que está ligada à educação do corpo, à história da educação dos sentidos e da sensibilidade, ou seja, do corpo humano na cultura escolar.

É importante compreender a formação humana e ética, numa perspectiva histórica, principalmente nas diversas formas de estabelecer relações interpessoais e no próprio modo de Ser no contexto social.

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

Ressaltamos Freire (1998, p. 37) ao afirmar que: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Como tal, na Educação de Jovens e Adultos é relevante ações pedagógicas docentes e a experiências sociais do discente, como também incentivá-lo a interrogar sobre si mesmo e seu lugar no espaço escolar e no mundo relacionando todas as dimensões humanas no processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

No que concerne ao objetivo traçado para esse trabalho, decidimos pela abordagem qualitativa, pois esta tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos (GIL, 1999), a luz da análise interpretativa dos dados.

Contemplamos na pesquisa duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que têm o Programa de Educação de Jovens e Adultos no universo de escolas públicas na Cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos, que trouxemos para esse trabalho são os *professores* do EJA. As unidades escolares que compunham as turmas são de jovens de 15 a 25 anos do EJA I e EJA II. Nomeadas de *Escola Norte* a turma do EJA I/bloco 2 e na Escola Sul a turma do EJA II/bloco 2.

A EJA I diz respeito à classe de alfabetização dos anos iniciais referente ao 4.º e 5.º ano. A EJA II refere-se às unidades de progressão dos anos finais do 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental.

O procedimento técnico utilizado, que destacamos nesse trabalho na *Escola Norte* foi o instrumento da entrevista através das *Virtudes do educador/Unidades contraditórias* (FREIRE, 1982) conforme o Quadro I.

Quadro I – Virtudes do educador/Unidades contraditórias

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

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas entrevistas, optamos pelo tipo misto, com uma parte mais estruturada e outra mais aberta (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Apresentamos aqui as entrevistas abertas.

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

Nos encontros com os professores, estabeleceu-se uma dinâmica de interação positiva, que emergiu diversos pontos de vista, processos socioemocionais (GATTI, 2012), permitindo a captação de dados significativos para a análise. Em cada encontro, houve a proposta de um tema relativo aos textos/livro *Virtude do educador* (FREIRE, 1982; 1985), incluindo a *Carta ao Educador*.

O último encontro com os docentes da Escola Sul foi apresentada a *Carta ao Educador*, em que propomos a leitura, conversa e destaque relevantes da carta, no que tange ao individual e coletivo do grupo de professores. Os dados foram agrupados em categorias temáticas e analisados à luz da metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977).

A seguir destacamos a Carta do Educador (FREIRE, 1985):

“Esta é uma carta pequena, amiga que lhes faço despreziosamente. O espaço de eu disponho não me permite ir além de algumas rápidas considerações em torno de um ou dois pontos que me parecem fundamentais em nossa prática. Pontos, de resto, ligados entre si, um implicando no outro.

O primeiro deles é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.

Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educadora ou educador, significa reconhecer nos outros, os educandos no nosso caso, o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-lo. Mas, como escutar implica em falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo sempre autoritário.

Esta não pode ser, porém a maneira de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem assim trabalha, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas dominadoras.

O outro ponto, ligado a este, e a que eu gostaria de me referir é o da necessidade eu temos os educadores e educadoras de assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua.

Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos certa, da realidade, por parte dos grupos populares.

Temos de respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. Impor a eles a nossa a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar as soluções autoritárias como caminhos de libertação.

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores, que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso "avançado".

Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática vire puro palavreado. Daí que muitas vezes as nossas palavras "inflamadas" contraditadas por nossa prática autoritária entrem por um ouvido e saiam pelo outro os ouvidos das massas populares.

Sejamos coerentes. Já é tempo.

Fraternalmente"

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

A Filosofia elaborada por Nicola Abbagnano (2007) há um estudo da ética nas várias correntes históricas, desde a Antiguidade à contemporaneidade. Ética, em geral, é a ciência da conduta (ABBAGNOMO, 2007). Esse autor apresenta as vertentes das teorias platônica e aristotélica sobre o conceito da ética, as quais conduziram e mesclaram esse conceito na antiguidade e modernidade. Há uma importância na conceituação de ética na filosofia contemporânea, a qual se vincula a noção de valor. Ressaltamos que o “Valor são qualidades imediatas sobre as quais, portanto nada há a dizer, só em virtude de um procedimento crítico e reflexivo é que podem ser preferidos ou pretendidos”. (ABBAGNANO, 2007, p. 387).

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

Para Bauman (2011), a ética é um produto social, e, com essa ideia, o filósofo faz uma analogia entre ética e a sociologia, lembrando que a sociologia é o estudo da sociedade, enquanto moral é “[...] uma investigação sobre as formas pelas quais as normas éticas são construídas e tornadas efetivas, as formas pelas quais as escolhas são feitas pelas e para os seres humanos”. (BAUMAN, 2011, p. 55).

Na perspectiva do filósofo Ricoeur (2014, p. 227), a ética se coloca com categoria superior e de excelência ao destacar que há “a primazia da ética sobre a moral”. De acordo com Ricoeur (2014), a vida ética tem o sentido das expressões *vida boa* e *viver bem*, que preconizam uma reflexão da palavra vida.

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

da pessoa humana? O próprio filósofo mostra formas atuais e históricas da infelicidade humana interligadas a essa longa busca da pessoa em ser e estar no mundo:

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

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

Os corpos são os primeiros particulares básicos com critérios de localização num esquema de espaço-tempo, que é único. Dessa maneira, o corpo é a prioridade relevante para a noção de pessoa, a qual se faz por meio dos predicados que lhe atribuímos (NASCIMENTO, 2009).

A pessoa busca uma “autodesignação ligada à enunciação” (RICOEUR, 2014, p. 14), a qual será a referência fundamental com atribuição à identidade. Essa prioridade dos corpos é de suma importância para a noção de reconhecimento da pessoa (RICOEUR, 2006) como sujeito lógico. Com isso, esse sujeito tem um único referencial com dois predicativos, um físico e outro psíquico. E esses dois predicativos são interdependentes quanto à referência identificadora, pela razão de as pessoas possuírem ou serem corpo, o que é um predicativo físico das pessoas.

A enunciação refere-se à aquisição e uso da linguagem. Com a linguagem, o corpo cresce na dimensão da pessoa, não mais como particular básico, mas como

condição de explicação para se tornar compreensível aos termos *si mesmo* e *o outrem*. Nesse caso, entram em ação as *minhas experiências* e as *tuas experiências*, e ambas se correlacionam à experiência de alguém no mundo.

Relacionamos essas análises da ética e do corpo na perspectiva da corporalidade, em que pensar o lugar do corpo é pensar o lugar da própria pessoa humana nas diferentes relações, na busca das potencialidades no espaço escolar.

O ser humano é a própria corporeidade, “é o ser e o estar no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 212) e a existência humana tem significado nas ações no mundo, enquanto realidade não só do comportamento humano como da pessoa em si mesma. A fenomenologia hermenêutica de Merleau-Ponty (1999; 2004) traz uma perspectiva diferente da concepção mecanicista e reducionista sobre o corpo humano.

A corporalidade é um espaço singular. Uma corporalidade não é igual a nenhuma outra. Como tal, é somente numa relação de intimidade, que se diferencia o “meu corpo” e o outro (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63), pois há significado. Essa singularidade depende também do espaço social do corpo, visto que a pessoa se conhece e se reconhece. Assim, consideramos a corporalidade como lugar de multiplicidade de experiências, as quais afirmam as diferenças pessoais inseridas na humanidade.

Apresentamos a pergunta referente ao que pensam os docentes a respeito das virtudes do educador, no tocante às categorizações do Quadro II, pois há uma importância crucial na formação da corporalidade ética do educando e no processo de reflexão do próprio docente, tanto no que se refere ao ato de ensinar e aprender quanto à maneira crítica de pensar essas categorias, no que concerne às relações interpessoais e na dinâmica teoria/prática.

Quadro II – Virtudes do educador/perspectiva freiriana

Categorizações – Escola Norte
Humanização/convivência: “Fundamental para as aulas”; “Todo respeito e paciência”; “A afetividade é fundamental”; “É minha realidade aqui”; “É uma convivência perfeita”; “A aprendizagem é humanizada”; “Humanização cerca todo o trabalho”; “aceitar as diferenças” “Respeito com o professor”
Discurso/Prática: “Não são palavras soltas”; “Mais ético possível”; “Criar referência”; “Ter um bom comportamento”; “Valorização do saber deles”
Palavra/silêncio: “Professor fala muito”; “Espero que se organizem”; “Usar nas observações”; “Silenciar é observar”; “Externalizar o pensamento”; “Ouvir o outro”; “Que permita eu falar”; “Prefiro silenciar”; “Busco ouvir o outro”

Teoria/prática: "A prática é muito rica"; "Não tem receita de bolo"; "História de vida"; "Ler é uma coisa boa"; "Não nasce no estalar dos dedos"

Paciência/impaciência: Tudo é paciência"; "Paciência o tempo todo"; "Sou impaciente"; "Um controle"; "Impaciência tem que ser usada"; "Muito paciente"; "Paciência próxima da impaciência" "Eu gosto de trabalhar com as duas"; "Realizar atividades"

Texto/contexto: "Texto é a teoria", "Contexto é a prática", Trabalho é dentro do contexto", "Contexto muito rico", "Não permitiu que estudasse", "Valor ao estudo", "Se complementam" "Pensar o que é certo", "É sempre construído", "Texto cabe no contexto", "Está ali na realidade".

Fonte: Elaborado pela autora

Esse termo é chamado por Freire (1982) como conjunto das virtudes clássicas. Virtude foi considerada pelas entrevistadas como fundamental na modalidade da EJA. Destacamos algumas falas a seguir para afirmar a importância dada as Virtudes do Educador:

A gente está lidando com ser humano tem que ter todo o respeito e paciência. O trabalho é a relação humana e afetiva para valorizar. (Pedf)

A gente sabe que, por vezes, a gente faz um discurso, que, na prática, naquele momento, a gente não consegue realizar. (Psl)

Falar uma coisa e agir daquela forma, não estou criando referência. [sic] (Pedf)

Não é silenciar de calar, mas é silenciar para poder ouvir outras coisas e outras falas. (Psl)

A prática é muito maior do que a teoria. Não tem nenhuma teoria que embase o que você encontra dentro de uma sala do PEJA. [...] A prática dentro da sala de aula é muito mais rica do que a teoria. (P II)

Essa minha paciência está muito próxima da minha impaciência. Então, eu tenho impaciência por alcançar determinadas coisas [...]. E eu acho que essa impaciência, ela é uma coisa interessante para que a minha paciência não seja mais forte. (Psl)

O texto, às vezes, é muito bonito, todo arrumadinho com suas vírgulas, com seu português perfeito. Mas o contexto não é assim, temos que arrumar ele todo dia um pouquinho [sic]. O contexto deles é muito mais forte do que o texto deles. (P II)

Na categoria **humanização/convivência**, há nove inferências agrupadas em sistema de ideias. Esse termo é chamado por Freire (1982) como conjunto das virtudes clássicas. Virtude foi considerado pelos entrevistados como fundamental na modalidade da EJA.

Na categoria **discurso/prática**, há cinco inferências, as quais chamaram à atenção, devido ao distanciamento, que os professores colocaram entre o discurso e a prática.

Há uma complexidade de discursos no interior do sistema escolar, no qual a pessoa se depara com dilemas morais. Da mesma maneira, existe uma confusão no entendimento entre discurso e prática. O agir comunicativo na busca de um entendimento entre as pessoas e a necessidade de uma prática educativa compromissada com o reconhecimento de aproximar o discurso/prática se tornam para os professores relevantes reflexões éticas e atitudes de referências da corporalidade essencial na EJA.

Na categoria *palavra/silêncio*, há nove inferências agrupadas no sistema de ideias. Notamos dos respondentes que há uma tensão entre falar e escutar na relação professor e estudante na sala de aula. Essa tensão é óbvia, no que tange a essa relação na atualidade, pois são muitos os aspectos que impedem a tentativa de escutar o outro, o tempo de fala de cada um e coerência do docente na dialética discurso/prática. Para a EJA, no que tange aos jovens, eminente a construção de diálogo na prática educativa para que o discurso seja uma forma de abertura ao diálogo sem que o docente perca a autoridade nessa relação.

No que diz respeito à categoria *Teoria/prática*, há cinco inferências agrupadas em sistemas de ideia. Dois docentes entrevistados valorizam muito a prática em detrimento da teoria e não percebem a relação dialética que há entre ambas.

Na categoria *paciência/impaciência*, há oito inferências agrupadas em sistemas de ideia. Essa categoria foi considerada essencial na modalidade da EJA, no que concerne pensar a aprendizagem do processo de alfabetização e quanto às dimensões da Ética na formação humana. Há uma necessidade no ato de ensinar, aprender e experimentar a categoria *paciência/impaciência* como unidade contraditória em termos da corporalidade jovem.

A categoria *texto/contexto* parece englobar todas as outras categorias, pois envolve a pessoa enquanto corporalidade, o ser e conviver como dimensão ética na EJA. É importante a partir de o contexto pensar a dialética, a qual envolve experiências pessoais e coletivas na diversidade. Há uma conexão com a leitura da realidade, em que o primeiro passo indispensável é a experiência. Nessas, construímos o conhecimento, que estará inserido no contexto, o qual pressupõe rigor na leitura do texto no caminho da crítica com princípios éticos. Dessa forma, criam-se novos registros na corporalidade dos estudantes da EJA.

Observamos que as respostas, por meio dos sistemas de ideias, trouxeram para as respondentes um pensar sobre a dialética de cada virtude, no que diz respeito à ação do corpo docente e à sua própria ação na unidade escolar. Em cada par

dialético das virtudes, buscamos compreender a coerência de cada grupamento de professores da escola pesquisada. Atentar para o discurso próximo da prática ou mesmo o que seja a prática é fundamental na construção, transformação e aceitação da corporalidade.

Nessa vertente, consideram-se o corpo e suas manifestações em uma perspectiva histórico-cultural. Pretendemos compreender o corpo humano em todo seu potencial na busca da formação humana, sendo que o corpo humano em uma perspectiva histórico-cultural está contido de dimensão ética/moral, principalmente nas diversas formas de se estabelecer as relações interpessoais e na própria maneira de ser no contexto social.

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

Na Escola Sul, no encontro do grupo focal uma das propostas efetivadas foi a leitura e conversa sobre a *Carta Aberta a Educadoras e Educadores* (anexo I) de Freire (1982). Essa foi escolhida por tratar de aspectos da ética e da prática cotidiana da educação escolar como meio de reflexão e ação dos docentes sobre aquilo que no mundo podem transformar.

A dinâmica traçada neste encontro foi de realizar uma leitura coletiva. Em seguida, escolher trechos ou parágrafos do texto que se relaciona com a sala de aula e comentar para suscitar diálogos entre os participantes do grupo. Apresentamos o Quadro a seguir, que concerne em *diálogo sobre a carta*.

Quadro III – Diálogo sobre a carta

Trechos dos textos		
PI	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo)	“Não estamos só” “Escolha profissional” “Problema do educador”
PII	Não mencionou	–

Trechos dos textos		
PIII	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo) Temos que respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. (7º parágrafo) Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. (8º parágrafo)	"Trazem muitas informações" "Outro patamar de vivência" "Gratificante estar no PEJA" "Atentos ao nível de compreensão" "Temos que escolher a democracia"
PIV	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo);	"Qual o momento do aluno?" "Eu estou do lado de cá" "Professora provocadora"
PV	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo); Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-los. (3º parágrafo)	"Escutar é falar com eles" "Professor se sente onipotente" "Não estamos sozinhos"

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, mostramos de forma sintética os sistemas de ideias agrupadas. É importante mencionar que nesse encontro, especificamente no momento de dialogar sobre a carta houve intenso debate, o qual possibilitou uma interação significativa no grupo. Essa interação significativa diz respeito à dinâmica de comportamento, participação e empatia, que veio acontecendo desde o 3º encontro e culminou neste 4º encontro. Enfatizamos as falas das docentes como uma das partes do diálogo no momento do grupo focal.

Somos donos do conhecimento. Isso nos faz vaidosos dentro da sala de aula enumeras vezes. Portanto, nos isolamos do nosso convívio. Eu acho que é uma grande falha. Não trocamos experiências, não discute as relações de dominação ou de domínio e assim por diante [sic]. P1

Com seus pares? PII

Sim, nessa vaidade com seus pares, sou dona do conhecimento e pronto! Aí me isolo. Isso que a gente está fazendo aqui. [sic] P1

Concordo com P1 quando falou que o professor é onipotente. E nós que estamos aqui no PEJA, nós realmente conseguimos enxergar o outro lado da vertente quando você está no PEJA, por isso eu em dois anos de PEJA parece que apaguei tudo anterior da minha vida. Que agora que estou aprendendo a ser professora. [...] Eu acho que todo professor deveria passar pelo PEJA. Para ele, conhecer esse outro lado de doação de escutar e de se colocar no lugar do outro. E aí, você fazendo isso você promove essa ação libertadora! [sic]. PV2

É isso que elas acabaram de falar, saber ouvir, estar no lugar do outro, a famosa empatia [sic]. P1

Eu preciso ser uma professora provocadora, eu tenho uma relação, em que eu fico estimulando muito esses embates, argumentações para poder refletir. Uma coisa que eu vejo, que está aqui, se eu estou do lado de cá, o aluno não pode estar naquele momento e não de onde você queira que ele esteja [sic]. PIV

Você quer que o aluno veja com seus olhos. Só que ele está no outro patamar com outra vivência, que é que lhe leva a enxergar com os olhos dele, é diferente. Essa troca passa a ser diferente, porque eles trazem muitas informações até os mais novinhos, coisas que você nunca pensou, que alguém de 15 anos pudesse ter vivido [sic]. PIII

As respondentes trazem nas falas acima a articulação de todas as unidades contraditórias, ou seja, das categorias de análises nos termos das virtudes do educador, segundo Freire (1982; 1985). Observamos uma proximidade, escuta e colaboração entre as participantes do grupo focal no decorrer do processo, que permitiu de fato um diálogo ampliando a visão de totalidade do contexto.

Contexto que envolve as corporalidades de jovens da EJA, que tem o desejo de aprender, de ser compreendido e de propor às pessoas que se dispam dos preconceitos, no que tange às relações sociais como marca da atualidade.

Da mesma maneira, que cada respondente na ação de dialogar pode sentir e pensar o que está implícito no seu próprio texto. Esse momento do grupo focal ativou as várias narrativas e partilhas de ideias, que potencializou cada docente como pessoa humana.

É preciso desafiar os que compõem o espaço escolar para uma corporalidade que tem o desejo de aprender, de ser compreendida e de propor aos outros se despirem dos preconceitos na complexidade das relações sociais que marca a contemporaneidade

A educação corporal na escola (OLIVEIRA, 2006) com jovens e adultos carece de um percurso de entendimento do corpo como repleto de significados, que aprende, que se expressa pelo discurso, que aprende a racionalizar, que transpõe emoções, que quer conhecer e sentir como aspecto ético do ser social. É uma corporalidade no mundo que quer viver para se reinventar em uma nova história de fato e de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um recorte da Tese de doutorado e não houve a intenção como na elaboração da própria tese de realizar um caminhar para o fim, mas da possibilidade de tantos outros caminhos de investigação da tríade EJA, corporalidade e ética.

Na abordagem metodológica qualitativa a análise resultou em dados que forneceram conhecimentos aos docentes, por meio do processo vivido pela pesquisa empírica de forma reflexiva e crítica, impulsionou ações no âmbito escolar da EJA, em especial dos jovens que ficaram em um tempo e espaço fora ou excluído mesmo estando da escola.

Acreditamos que a corporalidade é forçada a se adaptar e a se enquadrar em ações no espaço escolar de forma contraditória e tensa, o que dificulta o processo de formação humana e continuidade da historicidade desses sujeitos.

Salientamos as formas de compreensão sobre a corporalidade no interior da escola, enfatizando a importância para a necessidade de reconhecermos o que se determinou nas diferentes concepções de educação e nas formas distintas de tratar o corpo.

Nesse sentido, os preceitos que foram acionados em cada uma das diferentes concepções de educação conformaram os corpos infantis refletindo na corporalidade do jovem e adulto. Dessa forma, as ações indiferentes e discriminatórias à corporalidade do **estranho** registram marcas que dificultam o processo de escolarização, aguçando os sentimentos de não pertença.

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

Não há o **eu** sem o **outro**, em qualquer sentido e na afirmação da corporalidade, enquanto pessoa em construção de uma identidade com a finalidade de obter o reconhecimento das suas ações na história de si mesmo. A pessoa é sempre um sujeito inacabado (FREIRE, 1985) que precisa do outro para ajudar a descobrir as fontes de si mesmo (RICOEUR, 2014), por meio das pessoas que se relacionam.

Na Escola Norte e na Escola Sul houve contribuição a ação pedagógica à comunidade de professores. Uma descoberta da dimensão da educação do corpo e de como a temática ética, seja na ausência e presença perpassa em todas as dinâmicas de sala de aula, da escol e de como está intrínseca nas áreas de conhecimento escolar e na vida dos educandos.

As Virtudes do Educador e a Carta Aberta de Freire (1982; 1985) potencializou o diálogo para entende a articulação da Educação de jovens, corporalidade e a ética. Isto é, de ensinar, abrir espaço para debate, reflexão e sistematização do tema ética no sentido da transversalidade em todas as áreas do conhecimento para a formação humana integral do jovem e do adulto.

Observamos a relevância de uma ação didático/metodológica mista, articulando transversalidade e disciplinaridade nas aulas para que haja a motivação desses discentes. A Ética está registrada na corporalidade, dessa maneira é um tema rico para se pensar na inclusão dos jovens na EJA.

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

AGRADECIMENTOS:

A orientação da Prof^a Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins e aos professores sujeitos da pesquisa pela confiança, partilha e honestidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

BAUMAN, Z.; LEONIDAS, D. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. 1ed. Rio de janeiro: Zahar, 2014.

_____. **Bauman sobre Bauman:** diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, P. **Virtudes do educador.** São Paulo, Vereda Centro de Estudos em Educação. 1982-1985.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NASCIMENTO, C. R. **Identidade Pessoal em Paul Ricoeur.** 2009, 89 fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **O si-mesmo como outro.** Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.