

Juliana Araujo de Paula

REVELANDO PRÁTICAS:
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2010

Juliana Araujo de Paula

REVELANDO PRÁTICAS:
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Profa. Meily Assbú
Linhales

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2010

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho representa a conclusão de uma etapa de extrema importância, etapa de amadurecimento, de intenso aprendizado, enfim, de intensa formação. Nesse processo de tornar-me professora pude conviver, aprender e compartilhar com pessoas tão especiais as quais sou imensamente grata.

Em primeiro lugar, Mamãe, Papai e Rô. Àqueles que a muito acompanham meu crescimento e que me apóiam e amparam, a vocês, meu sempre amor! Ao Davidson, que ocupa um lugar mais que especial na minha vida, pelo carinho e compreensão.

À Profa Meily, que com uma generosidade sem igual orientou muito mais que esse trabalho. Pelas conversas, pelo apoio, pelas contribuições. A você, meu respeito, minha gratidão, minha admiração e, principalmente, meu carinho.

Às amigas da Licenciatura, Rosa, Renatinha, Bárbara e, em especial, Carol, que viveu comigo a experiência de atuar na EJA, com quem pude discutir, experimentar, arriscar... À Ramona por, gentilmente, aceitar participar do teste da entrevista e pelas experiências compartilhadas. Meninas, que orgulho tornar-me professora junto com vocês!

À Profa Rosa Malena Carvalho, que, ao me emocionar com seu trabalho sobre a EJA, motivou esse estudo. Pela disponibilidade de ler e contribuir com meu projeto e pela possibilidade de diálogo.

Aos amigos do Fórum Metropolitano de EJA, em especial Analise, Álvaro e Olavo que tanto contribuíram para minhas reflexões sobre a EJA e pelo belíssimo trabalho na luta pelo direito à educação!

Aos professores Ayrton, Ângela, Cláudio, Getúlio, Luciana e Luciene que, generosamente, aceitaram participar desse estudo e revelar suas práticas. Pela maneira como me receberam e pelas grandes contribuições. Estejam certos, ouvi-los foi parte fundamental para minha formação. Meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, está presente nos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de Educação Básica. A partir do olhar dos educadores, tenho por objetivo descrever e analisar as proposições e as práticas pedagógicas, o modo como são planejadas, organizadas e realizadas. A abordagem metodológica caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter exploratório, tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas semi-estruturas com professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atuam na EJA. . Foram estabelecidos quatro eixos temáticos para as entrevistas: 1. Trajetória acadêmica e docente, 2. Organização do trabalho, 3. A Educação Física e 4. A Educação Física e a EJA. Após a realização das entrevistas foram escolhidos os eixos para análise dos dados: 1. Concepções de Educação, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Física, 2. proposta pedagógica, 3. conteúdos de ensino, 4. recursos metodológicos e 5. formas de avaliação. Para tal, identifiquei as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte que oferecem, dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física. Em seguida, selecionei os sujeitos da pesquisa tendo como critério principal a permissão para a identificação, pois entendo que é importante dar visibilidade às práticas que ajudam a responder as questões motivadoras desse estudo. O referencial teórico sistematizado sobre o tema orientou a análise dos dados e a elaboração do relatório final da pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Práticas Pedagógicas.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES.....	8
2.1 Sobre a EJA.....	8
2.2 Educação Física, componente curricular	10
2.3 Educação Física e a EJA	12
2.4 Educação e a EJA na produção acadêmica.....	13
3 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO.....	16
3.1 A EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte	16
3.2 A Educação Física na EJA de Belo Horizonte.....	17
3.3 Primeiros passos do trabalho de campo.....	19
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.....	21
4.1 Perfil dos professores.....	21
4.2 Concepções de Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física	24
4.3 Propostas pedagógicas.....	27
4.4 Conteúdos de ensino.....	31
4.5 Recursos Metodológicos.....	35
4.6 Formas de avaliação	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXOS	44

1 APRESENTAÇÃO

Meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi tão inusitado quanto surpreendente. No início de 2009, ingressei no Programa de Estágio Supervisionado da Prefeitura de Nova Lima, cidade onde moro. Esse programa, como o próprio nome sugere, destina-se a estudantes de nível superior e médio e tem a suposta finalidade de proporcionar o conhecimento através de atividades profissionais supervisionadas. Todavia, para os estudantes de Educação Física pelo menos, esse programa não funciona bem dessa forma. Os futuros profissionais dessa área são direcionados para algumas das escolas municipais da cidade e assumem a docência da EF. É importante destacar que eu já conhecia essas circunstâncias e considero que, apesar das limitações, essa é uma rica possibilidade de aprendizado.

O que eu não imaginava era que eu assumiria turmas de ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, modalidade até então totalmente desconhecida por mim. E, dessa forma, se deu meu encontro com a EJA. Como toda nova e inesperada experiência, iniciou-se repleta de inseguranças, dúvidas e medos. Minha única forma de interlocução era com uma colega de curso que também ingressara nesse programa de estágio. Logo percebemos que precisaríamos elaborar uma proposta de ensino, uma vez que no EJA em Nova Lima não existiam experiências anteriores de trabalho com Educação Física.

Organizamos, então, uma proposta tendo como referência as poucas informações sobre a EJA, algumas sugestões de trabalhos encontrados nos Cadernos de EJA elaborados pela Prefeitura de BH e, principalmente, as nossas concepções sobre o que é a Educação Física e qual a sua finalidade. Durante o ano, o trabalho foi fruto de estudos variados, de diálogos com colegas e alunos, de inúmeras negociações com a escola, enfim, foi aquilo que tínhamos como possibilidade. As tentativas foram as mais variadas, por vezes claramente equivocadas, por vezes surpreendentemente bem sucedidas e reveladoras de potencialidades de trabalho. Dessa forma fomos escrevendo uma história rica, intensa e geradora de inúmeros aprendizados e inquietações.

Dessas inquietações surgiram as principais questões motivadoras desse estudo: Como as práticas pedagógicas de Educação Física na EJA têm sido organizadas? Como têm se efetivado? A partir de quais concepções? Através de quais metodologias? Utilizando quais critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem? Buscando essas repostas é que

me propus analisar as proposições pedagógicas de professores de Educação Física que atuam na EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Nesse sentido, o Capítulo 1 configura-se como uma revisão na tentativa de aprofundar em questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Física e a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

No Capítulo 2 apresento o meu contexto de pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belo Horizonte, como se configura essa modalidade de ensino dentro dessa rede e como a Educação Física é nela contemplada. Além disso, descrevo os primeiros passos do trabalho de campo.

Para finalizar, o Capítulo 3 traz as análises das entrevistas realizadas, divididas em cinco eixos de análise: concepções de Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física; propostas pedagógicas; conteúdos de ensino; recursos metodológicos e formas de avaliação.

Considero que, ao revelar práticas de Educação Física na EJA, posso contribuir para ampliar o debate e a reflexão sobre as possibilidades de qualificação da Educação dos Jovens e Adultos. Além disso, nos desafios desse intenso e constante processo de tornar-me professora, penso ser o processo investigativo, o olhar curioso, a escuta atenta, ricas potências para a formação.

2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES

A Educação Física caracteriza-se como um componente curricular que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é obrigatório na Educação Básica. No que tange a Educação de Jovens e Adultos essa obrigatoriedade é cercada por uma série de exceções estabelecidas por lei. Ao investigar as práticas pedagógicas de Educação Física nessa modalidade de ensino, opero com a hipótese de que tais exceções carregam em si concepções e podem influenciá-las. Apresento, então, um diálogo com alguns autores que têm se dedicado a pesquisar a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física Escolar e a relação entre ambas.

2.1 Sobre a EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos, como política pública, é bastante recente. Segundo Soares (1996), a primeira iniciativa do governo visando o atendimento educacional de adultos data de 1947, com o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos. Essa 1ª Campanha foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre estas a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. (SOARES, 1996).

A partir de então outras iniciativas ocorreram, carregando em si diferentes concepções de educação, de homem e de mundo. Ao final da década de 50 e início da década de 60, uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire.

Segundo Casério (2003, p.44), “a proposta de Paulo Freire estava centrada em três pontos: História, Antropologia Cultural e a Metodologia”. Na visão de Paulo Freire, educação e alfabetização se confundem- “Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização”. (FREIRE, 1979, p.112)

Após a implantação de diferentes programas oficiais destinados à erradicação do analfabetismo, em 1963, com a posse de João Goulart, foi criada a Comissão de Cultura Popular, com a finalidade de implantar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Dessa forma, foi oficializado, em nível nacional, o Sistema Paulo Freire. Esse plano chegou a ser implantado em algumas cidades, mas acabou extinto em 1964, exatamente catorze dias após o golpe militar.

Após o golpe, Paulo Freire foi exilado e o governo instituiu a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) a partir da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967. De acordo com Soares (1996), o MOBRAL restringiu o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo no Brasil, sendo sua função estabelecida no Art. 24: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham concluído na idade própria”. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR.

A década de 80 trouxe vários avanços legais ao campo da EJA. A Constituição Federal estendeu aos Jovens e Adultos o direito à educação fundamental. Entretanto, mesmo com esse princípio estabelecido por lei, não foram desenvolvidas políticas públicas consistentes. Desde o início dos anos 90, “as amarras do poder econômico ditado pelo neoliberalismo” (PAIVA, 2009, p.47) desobrigou a União dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados e, principalmente aos Municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da sociedade civil. Esta desobrigação teve como marco o fim da Fundação Educar, em 1990, no início do governo Collor.

Em termos de mudança de concepção e denominação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, apresenta-se como marco. Essa lei suprimiu a expressão ensino supletivo e adotou a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, caracterizou-a como modalidade de educação de básica nas suas etapas fundamental e média.

Assim como afirma Paiva (2009, p.59), o Governo Lula trouxe muitos avanços para área, e, após 2003, “assumiu o desafio de organizar a área de EJA, não se restringindo mais ao campo da alfabetização”.

E, através de rupturas e continuidades, de tensões e consonâncias a história da Educação de Jovens e Adultos foi e é, a cada dia, construída. O que se percebe hoje em dia é o

aumento dos estudos e das reflexões teóricas na área. Tais estudos são fundamentais para qualificar as práticas pedagógicas que visam a aprendizagem de jovens e adultos.

Refletindo sobre o sentido da Educação de Jovens e Adultos, parece-me indispensável se pensar nas peculiaridades desses sujeitos, no modo como suas vidas, suas experiências interferem nas formas de se pensar e se fazer educação.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os processos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos currículos, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 1968,p.13)

Como afirma Thompson, o estudante adulto leva para a escola toda a sua experiência - o trabalho, suas trajetórias de vida, suas relações sociais, e esses aspectos rompem com a lógica vigente nos processos de escolarização, tão marcada pela rigidez e pela fragmentação do conhecimento. Essa experiência deveria ser definitiva para se pensar os tempos, os espaços, os métodos de ensino, a organização do conhecimento, enfim, o currículo. Sendo assim, é possível afirmar que qualquer tentativa educacional em EJA que não tome como princípio norteador seus sujeitos e suas experiências não passará de tentativa.

2.2 Educação Física, componente curricular

A Educação física, ao logo da sua história, sofreu diversas modificações e, carregou em si uma variedade de sentidos e significados no que se refere a sua presença na escola. Como afirma Souza Júnior (1999, p.83), “a Educação Física vem assumindo atribuições que de maneiras diferentes a caracterizam como o componente curricular responsável pelas questões afetas ao corpo”.

Bracht (1997, p.13) busca definir a especificidade da Educação Física, o “saber específico de que se trata esta disciplina curricular”. Nesse contexto, ele nos convida a refletir sobre as diferentes concepções do objeto da Educação Física a partir de três definições: atividade física, baseada, essencialmente, nos saberes da biologia; motricidade humana, baseada na psicologia do desenvolvimento e cultura corporal do movimento, na qual “o movimenta-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (BRACHT, 1997, p.16).

Essas diferentes concepções foram, no decorrer da história, demarcando e, de certa forma, afirmando a presença da Educação Física na escola. Segundo Soares (1996), a Educação Física, como entendemos hoje, tem sua origem na Europa nos fins do século XVII e início do século XIX. Vago (1999) afirma que desde essa origem, a educação física vive um “processo permanente de enraizamento escolar”. Esse autor realiza uma análise do início desse processo tomando como referência o estado de Minas Gerais e sua reforma do ensino ocorrida em 1906.

Essa reforma trouxe consigo uma nova organização escolar com a função de educar as crianças para o mundo moderno. “No cerne, como alvo para o qual convergiam os dispositivos dessa nova cultura escolar, estava o corpo das crianças”. (VAGO, 1999, p.32). Nesse sentido, muitas foram as medidas tomadas com relação aos espaços, aos tempos e ao próprio programa de disciplinas, por ora denominadas “cadeiras”. Dessa forma, a presença da cadeira de “Exercícios Physicos” afirmava “a escola como o lugar por excelência para a realização das práticas corporais que concorreriam para o desenvolvimento físico das crianças”. (Vago, 1999, p.34) tendo em vista o desejo de se regenerar a raça brasileira. Com relação ao programas, havia uma distinção entre as práticas realizadas pelos meninos, que tinham forte relação com a formação militar, e as práticas das meninas, que consistiam em exercícios mais suaves. Essas e outras características dessa prática escolar, como o grande tempo a ela dedicado na distribuição dos horários, demonstram como a sua realização desempenhava um papel importante dentro do projeto de sociedade que se almejava.

Na tentativa de refletir sobre a Educação Física na atualidade, entendo, como Vago (1999, p.37), que duas perguntas são fundamentais: “que projeto(s) estaria(m) orientando novas maneiras de organizar a escola?” e “a educação física permanecerá enraizada na cultura escolar?”. A LDB de 1996 estabeleceu que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica. Entretanto, é possível observar que em muitos contextos a Educação Física perdeu sua característica de disciplina curricular, através de uma apropriação errônea dessa lei. Algumas escolas, por exemplo, passaram a ofertar a Educação Física apenas em alguns níveis da educação básica. De fato, isso gera um grande prejuízo para a tentativa de se qualificar a presença da Educação Física na escola, no sentido realizar o seu amplo potencial formador.

Ao lançar um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física que buscam se afirmar na cultura escolar na atualidade, é possível reconhecer uma diversidade de sentidos e significados como aquela que marcou sua história. Práticas guiadas pela lógica esportiva, práticas que visam o desenvolvimento motor, práticas que buscam se afirmar a partir da

submissão a outros componentes curriculares, práticas que dialogam com o conceito de cultura, enfim, práticas que demonstram “diferentes roupagens com as quais tem se manifestado a Educação Física nas escolas” (BRACHT; RODRIGUES, 2008, p.9). E esse cenário, repleto de diversidade e contradições, gera em professores e alunos a angústia da incerteza.

Mas, como Bracht e Rodrigues (2008, p.10), compreendo “que melhor do que a segurança da certeza (de uma verdadeira Educação Física) é a autonomia e a autoridade para criar novas Educações Físicas, coerentes com os seus contextos específicos.” Dessa forma, podemos pensar a EJA, um contexto específico que exige dos seus professores diversas (re) invenções dos diferentes componentes curriculares, dentre eles a Educação Física.

2.3 Educação Física e a EJA

Pode-se tomar como marco da relação entre Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Isso porque é essa lei que estabelece a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica e caracteriza a EJA como uma de suas modalidades. Entretanto, desde sua promulgação, podemos notar significativas mudanças.

Em sua redação original, a LDB declarava facultativa a presença da Educação Física nos cursos noturnos. Em 2001, através da lei nº 10.328, ela é declarada componente curricular obrigatório, entretanto, sua oferta nos cursos noturnos ainda é mantida facultativa. Com a Lei nº 10.793, de 1/12/2003 isso é modificado, uma vez que a escola deve, obrigatoriamente, ofertá-la. Essa lei, entretanto, conserva o fato de a prática da Educação Física ser facultativa ao aluno que se enquadre em algumas das situações determinadas nos incisos de I à VI, que são:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

É possível inferir que essa lei acaba por caracterizar a Educação Física exclusivamente como uma disciplina prática que, portanto, deve se apresentar como opção para os sujeitos que supostamente possuam restrição para essa vivência.

Como Ferreira (2007, p. 31), entendo que “o aspecto legal não é muito favorável às práticas da Educação Física Escolar no ensino noturno”. Concordo com Costa, Brito e Silva (2007, p. 27) ao afirmarem que “não se justifica a facultatividade da Educação Física baseada na condição física do estudante”, pois o ensino da EF deve ir além ao desenvolvimento da aptidão física. Devido a essas questões legais, o ensino da EF na EJA acaba por ser, muitas vezes, negligenciado. Além disso, é possível notar, em algumas situações, um esvaziamento da especificidade da Educação Física, ou seja, alguns professores abrem mão desse conhecimento para trabalhar com temáticas mais gerais.

Ao se considerar que

o movimento e a expressão corporal podem potencializar o contexto heterogêneo e complexo da EJA, no qual as práticas corporais, lúdicas e de lazer, como linguagem e patrimônio sócio-cultural, inserem-se em um conjunto de múltiplas *oportunidades educativas*. (CARVALHO, 2009, p.7)

entendo que é preciso ir além das determinações legais e avançar no sentido de realizar uma EF na EJA na qual não caibam restrições, e sim promova a inclusão, o diálogo, enfim, que trabalhe os elementos da cultura corporal de movimento com e para todos.

2.4 Educação e a EJA na produção acadêmica

Como forma de iniciar minha pesquisa, realizei um levantamento da produção bibliográfica existente que apresentava como temática a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. Utilizei como palavras-chave: Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, práticas corporais e corporeidade. Elegi para a pesquisa os anais das últimas cinco edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), pesquisando nos diferentes Grupos de Trabalho Temático; os anais das últimas dez Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos; as edições da Revista da Educação de Jovens e Adultos (REVEJA), as edições da Revista Brasileira de Ciências do Esporte

(RBCE), as duas últimas edições do ENDIPE, nos subtemas Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Educação Física, as publicações da série Estudos em EJA além de buscas na internet.

No total, localizei sete trabalhos, sendo eles, três apresentados no CONBRACE, três monografias de conclusão de curso de especialização e um artigo publicado em livro conforme tabela abaixo.

TABELA 1 – Revisão Bibliográfica

ANO	EVENTO/PUBLICAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	AUTORES	TÍTULO
2005	XIV CONBRACE	- Cláudio Márcio Oliveira -Adrilene Marize Muradas Nunes	Identities Coletivas e Projeto de Educação de Trabalhadores
2005	Especialização em Psicopedagogia da Universidade Castelo Branco/ RJ	-Evanice Luiza Diedrich Schroeder -Jonas Daniel Loeblein	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e coporeidade: Por uma proposta pedagógica de qualidade
2007	XV CONBRACE	-Jaqueline Adriane Campos -Marilene Gomes	Lugar das Práticas Corporais na Educação de Jovens e Adultos.
2007	Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília	-Luiz Olavo Fonseca Ferreira	As contribuições da Educação Física para a EJA: o que pensam os alunos de uma escola pública noturna em Belo Horizonte
2007	Curso de Especialização de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Programa de Educação de Jovens e Adultos), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	- Leandro da Costa - Maria Assunção Brito de Jesus - Mariza Carmen da Silva	A Educação Física no Currículo da Educação de Jovens e Adultos: Análise dos Documentos Curriculares
2009	XVI CONBRACE	-Rosa Malena Carvalho	Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos

2009	Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas	-Rosa Malena de Carvalho	Corporeidade e Experiência: potencializando a Educação de Jovens e Adultos(EJA)
------	---	--------------------------	---

É notável o pequeno número de trabalhos que relacionem a Educação Física e a EJA. Ainda menor é o número de trabalhos que discuta os projetos e as práticas da Educação Física nessa modalidade de ensino. A maioria traz como temática a corporeidade e acaba por não focar ou, até mesmo, por não abordar a especificidade da Educação Física. Entretanto, é possível pontuar uma série de avanços no que diz respeito à análise das leis que tratam da Educação Física e da EJA e à reflexão sobre o conceito de corporeidade e seu diálogo com a EJA. Além disso, em um dos trabalhos é possível ter acesso à visão de alguns educandos da EJA sobre a Educação Física e em outro, conhecer o trabalho com algumas práticas corporais na EJA.

Dessa forma, neste trabalho, busco investigar e dar visibilidade às práticas de Educação Física que tem se efetivado na Educação de Jovens e Adultos. No capítulo seguinte, apresento o meu local de pesquisa, a Rede Municipal de Belo Horizonte, sua política de Educação de Jovens e Adultos e como o componente curricular Educação Física se faz presente nela.

3 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

3.1 A EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte

A história da Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte, como política pública, iniciou-se no contexto do MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1971, a Rede Municipal de Educação implantou o primeiro curso regular de suplência na cidade. Entretanto, nos anos 70 e 80, a maior parte dos cursos foi criada pela iniciativa privada. A expansão por iniciativa municipal aconteceu a partir dos anos 90.

Em 2000, a Secretaria Municipal de Educação solicitou ao Conselho Municipal de Educação que regulamentasse a EJA. Esse processo envolveu o diálogo com os diferentes sujeitos que integram essa modalidade de ensino como os educadores, os educandos e os gestores. A partir de ações que buscaram ouvir essas diferentes vozes e ampliar a discussão sobre o direito à educação, o Conselho elaborou o Parecer nº093-02¹.

O objetivo desse parecer é “instituir as diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Belo Horizonte, no âmbito do ensino fundamental e ensino médio”. O Parecer destaca questões acerca da concepção de EJA, orientações sobre a sua organização e funcionamento como a determinação do tempo e do espaço, indicações curriculares, formação docente e processos de avaliação.

O parecer apresenta uma concepção de EJA que pretende superar a noção de educação compensatória ao reconhecer que “a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos escolares, caracterizada por constituir-se especialmente por uma relação íntima com o mundo do trabalho que marca a vida dos sujeitos que a procuram” (PARECER CME/BH nº 093-02). Em diálogo com a chamada Educação Popular, este documento ressalta que a experiência dos sujeitos deve ser considerada a todo momento no processo de aprendizagem, de modo que sejam eles, os educandos e suas trajetórias, o ponto de partida para se pensar toda a dinâmica escolar.

¹ Parecer que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte, aprovado em 07/11/2002

Dessa forma, segundo o referido Parecer:

a estrutura escolar deve ter sua lógica reordenada para que a escola se disponibilize a ser um espaço educativo para os jovens e para os adultos e, mais importante, com esses. Uma escola em que os trabalhadores, professores e alunos se vejam como sujeitos dos processos educativos desencadeados no interior do espaço escolar, percebido como parte do processo educativo mais amplo que constitui a vivência humana.

Sendo assim, questões como tempo diário, certificação e frequência devem ser discutidas no interior de cada escola, em um diálogo constante entre educadores, gestores e educandos. Com relação aos saberes, o Parecer não estabelece uma estrutura rígida ou única de organização curricular, mas reitera a necessidade de diálogo com as experiências, com as outras e inúmeras formas de aprendizagem. O Sistema de Ensino seria, então, responsável por orientar as escolas e observar se estão cumprindo os princípios estabelecidos por lei. Sendo assim, de acordo com a legislação vigente, o currículo da EJA, assim como das outras modalidades de ensino, deve contemplar os componentes curriculares da chamada Base Nacional Comum – Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática - e a Parte Diversificada².

Como cada escola tem autonomia para organizar seu plano curricular, os componentes curriculares da Base Nacional Comum nem sempre são trabalhados através de conteúdos específicos. Exemplo disso é o Projeto de Educação de Trabalhos, PET, que funciona na Escola Municipal União Comunitária. Segundo Nunes e Cunha (2008), o trabalho é organizado por agrupamentos “com o objetivo de deslocar certezas, promover debates e discussões”. Os autores afirmam que “dessa forma, a ‘Base Nacional Comum’ não aparece de forma explícita nos agrupamentos”. Superar a lógica da fragmentação do conhecimento pode ser considerado um grande avanço para a educação. Em contrapartida, nota-se que, muitas vezes, essa “superação” acaba por negligenciar alguns conhecimentos menos legitimados, como é o caso da Educação Física.

3.2 A Educação Física na EJA de Belo Horizonte

² De acordo com o Parecer Nº 5/97 do Conselho Nacional de Educação, “essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma.”

Segundo Ferreira (2007), em 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte comunicou às escolas sobre a obrigatoriedade da oferta de Educação Física no ensino noturno. Entretanto, parece que poucas medidas foram tomadas para se efetivar essa proposição legal³, uma vez que, passados seis anos, o que se percebe é que a Educação Física está presente em poucas escolas municipais de EJA.

Como primeiro passo para elaboração dessa pesquisa, busquei identificar as escolas municipais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Através do contato com a Secretaria Municipal de Educação, tive acesso à relação dessas escolas. A partir de contatos por telefone e algumas visitas, identifiquei aquelas que possuem no seu corpo docente um professor ou professora de Educação Física.

Como mostrado na tabela abaixo, em toda Rede Municipal de Belo Horizonte, apenas vinte e quatro professores de Educação Física atuam na EJA. No total, vinte e duas escolas municipais de EJA, ou seja, pouco mais de 20% possui em seu corpo docente um professor desse componente curricular, sendo que em uma delas encontram-se três professores atuando.

TABELA 2 – Presença de professores de Educação Física nas escolas de EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte

Regionais de Belo Horizonte	Número de escolas de EJA Municipais	Número de Professores de Educação Física que atuam na escolas de EJA
------------------------------------	--	---

³ A Lei Federal Nº 10.793, de 1º de Dezembro de 2003 estabelece em seu artigo 3º que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”

Barreiro	17	5
Centro-sul	8	3
Leste	10	2
Nordeste	15	4
Noroeste	11	1
Norte	14	3
Oeste	6	1
Pampulha	11	4
Venda Nova	13	1
Total	105	24

No processo de contato com essas escolas, diferentes explicações foram dadas para justificar a ausência do professor. Algumas, provavelmente por falta de conhecimento, declararam que a Educação Física não era necessária na Educação de Jovens e Adultos. Em outras, a disciplina é ministrada por estagiários de faculdades parceiras. Mas a justificativa mais recorrente foi o fato de adotarem a denominada “unidocência”, um único professor responsável por ministrar todas as disciplinas, dentre elas a Educação Física.

Ao se considerar que a presença de um professor de Educação Física pode balizar a presença dos saberes dessa disciplina como parte da formação na EJA, essa pesquisa buscou revelar práticas por eles realizadas.

3.3 Primeiros passos do trabalho de campo

Após o levantamento dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte que atuam na EJA, realizei uma escolha inicial dos possíveis participantes. Selecionei, inicialmente, um professor de cada regional para entrar em contato. Através de visitas e, em alguns casos, de contato por email, apresentei uma carta convite (anexo 1) na qual apresentava, em linhas gerais, o estudo, seus objetivos e estratégias metodológicas. Como uma dessas estratégias era a identificação dos sujeitos participantes, a permissão para tal acabou sendo o principal critério para escolha dos professores.

Estabeleci, portanto, um número de seis professores participantes, o que corresponde a vinte e cinco por cento do número total encontrado. Sendo que dois deles atuam em escolas da

Regional Centro-Sul, um deles na Regional Barreiro, um na Regional Leste, um na Regional Pampulha e um na Regional Norte.

Elaborei o roteiro da entrevista semi-estruturada (anexo 2) a partir de quatro eixos temáticos para as entrevistas: 1. Trajetória acadêmica e docente, 2. Organização do trabalho, 3. A Educação Física e 4. A Educação Física e a EJA. Após a realização das entrevistas, a partir dos elementos que trouxeram e da proposta do trabalho, foram escolhidos os seguintes eixos para análise dos dados: 1. Concepções de Educação, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Física, 2. proposta pedagógica, 3. conteúdos de ensino, 4. recursos metodológicos e 5. formas de avaliação.

O local da entrevista foi escolhido pelos professores, sendo que quatro delas foram realizadas nas escolas em que atuam, uma na casa do entrevistado e outra na Escola de Arquitetura da UFMG. As entrevistas duraram, em média, cinquenta minutos e foram registradas em gravador digital. A referência para realização das entrevistas e da transcrição foi o “Manual prático para esclarecimento de procedimentos básicos a serem realizados nas entrevistas” elaborado por Karine Dalsin⁴. Vale salientar que os professores participantes tiveram acesso à cópia transcrita da entrevista através de contato por email (anexo 3) para que pudessem suprimir ou acrescentar algo caso julgassem necessário.

⁴ Manual elaborado para o Projeto “Garimpendo Memórias” do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Esse estudo, especialmente no que diz respeito à etapa do trabalho de campo, visa revelar, a partir das falas dos professores, suas proposições e práticas pedagógicas. É importante ressaltar que o objetivo principal é descrever e analisar tais aspectos e busca-se escapar de qualquer tipo de julgamento ou qualificação. Portanto, o sentido do trabalho configura-se na possibilidade de revelar modos de pensar e fazer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na medida em que tais práticas são pouco encontradas e, dessa forma, pouco ressaltadas. Nesse sentido, a estratégia metodológica de identificação dos sujeitos da pesquisa apresenta coerência com os objetivos desse estudo.

Feitas tais considerações, apresento os sujeitos dessa pesquisa: da Escola Municipal Paulo Mendes Campos (Regional Centro-Sul), Professora Ângela Gonçalves; da Escola Municipal Hélio Pellegrino (Regional Norte), Professor Ayrton Marx Fernandes; da Escola Municipal União Comunitária (Regional Barreiro), Professor Cláudio Márcio de Oliveira; da Escola Municipal Alcida Torres (Regional Leste), Professor Getúlio Antônio Sebastião da Silva; da Escola Municipal Aurélio Pires (Regional Pampulha), Professora Luciana Cirino Lages Rodrigues Costa; da Escola Municipal Caio Líbano (Regional Centro-Sul), Professora Luciene de Souza Freitas.

Os argumentos desses professores serão, portanto, apresentados e analisados a partir dos eixos: concepções de Educação, ensino e Educação Física; proposta pedagógica; conteúdos de ensino; recursos metodológicos e formas de avaliação. Primeiramente, apresento mais detidamente os sujeitos da pesquisa a partir de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

4.1 Perfil dos professores

O início das entrevistas baseou-se em um relato dos professores sobre sua trajetória acadêmica e profissional, especialmente sobre o começo da atuação na Educação de Jovens e Adultos. Todos se graduaram na Universidade Federal de Minas Gerais em épocas distintas, sendo que dois se formaram no mesmo ano.

Com relação à continuidade dos estudos, três realizaram pós-graduação *lato sensu*, sendo que dois na área de treinamento esportivo, Getúlio e Luciene, e um na área de Educação Física Escolar, Ayrton. Dois professores, Cláudio e Luciana, já concluíram seus mestrados. O professor Cláudio, em Teoria e Prática Pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina e hoje está em fase de doutoramento na Universidade Federal de Minas Gerais. A professora Luciana concluiu o mestrado em Lazer na Universidade Federal de Minas Gerais.

As trajetórias acadêmicas e o início de carreira revelam dois grupos com diferentes interesses iniciais dentro da Educação Física. Ayrton, Cláudio e Luciana tiveram uma formação e uma atuação inicial mais voltada para docência.

Eu me formei na Escola de Educação Física da UFMG em 96, eu fiz pós-graduação na PUC, o curso era o Ensino da Educação Física, um curso Lato Sensu, e ingressei na rede municipal em 2001. Antes disso eu trabalhei em escolas do estado, trabalhei com escolinhas de esporte, com treinamento, mas a minha formação foi voltado mesmo para a licenciatura. (Professor Ayrton)

Eu comecei atuando como professora de Educação Física ainda na faculdade. Eu comecei em uma escola, na época era só com educação infantil, eu trabalhava com crianças até seis, sete anos. Depois nessa escola passou para o fundamental, começou o fundamental que chama fundamental I, que era da primeira a quarta série e trabalhava também nessa escola. E um pouco antes... Isso foi aproximadamente no quarto período de Educação Física. E depois, mais já perto da graduação, antes de terminar, de graduar, eu trabalhei também em escola do Estado, com algumas aulas. Trabalhei na região de Venda Nova, aqui na Zona Norte e fui monitora também da Educação Física A e B. (Professora Luciana)

A minha trajetória é o seguinte, eu faço licenciatura em Educação Física de 93 a 96(...)Então assim, mas eu trabalho no ensino fundamental nos anos 95 a 2000 e trabalho como professor substituto na UFMG na Licenciatura em 1997. Dou aula de Estágio de Licenciatura e de Aprendizagem Motora... (Professor Cláudio)

Os professores Getúlio e Ângela, por outro lado, apresentaram uma trajetória inicial mais voltada para o esporte e para ginástica de academia.

A minha trajetória esportiva, por que acho que a pessoa só consegue, né, fazer Educação Física se ela tiver alguma trajetória esportiva, alguma coisa sobre o esporte. Desde pequeno, eu trabalhei com o Atletismo, né? E, por acaso também hoje, o diretor da Escola de Educação Física da UFMG, Emerson Silami Garcia, disputou comigo a mesma prova, 400 metros com

barreira. E também o Pedro Américo Sobrinho que fazia marcha atlética. (Professor Getúlio)

(...) quando eu entrei no curso eu já comecei a trabalhar, com 17 anos eu já fui para uma academia, na época chamava *Work Out*, onde é o Centro Mineiro de Yoga, tinha no Centro e na Savassi. Trabalhei lá durante... não vou lembrar ao certo, pelo menos uns quatro, cinco anos. Aí logo depois, pouco tempo depois eu entrei para uma academia de natação e continuei com os dois, com a ginástica em uma academia e natação na outra, aí depois eu larguei a ginástica e continuei trabalhando com natação.(...) Aí depois eu fiquei só na natação, larguei a ginástica de academia e comecei a trabalhar com hidrogenástica também dentro da academia. Trabalhava com hidrogenástica, natação desde bebês até adolescentes, nunca trabalhei com adulto, só na parte de hidrogenástica, natação não.(Professora Ângela)

A Professora Luciene, apesar de ter iniciado a carreira atuando na Educação Física escolar, demonstrou afinidade pela área de ginástica e treinamento.

Eu gostava muito assim, de trabalhar com meu corpo, gostava muito de ginástica. Porque normalmente as pessoas quando vão fazer Educação Física é porque foi atleta de algum esporte, ou de basquete, ou de vôlei, ou de handebol, eu não, eu nunca fui atleta não, eu fui porque eu queria trabalhar mais a relação com meu corpo, sabe assim? Aí por isso que eu escolhi Educação Física, mas nunca fui atleta não, ou então a pessoa que fez balé a vida inteira, mas eu não. (...) na área de fisiologia, eu gosto muito dessa parte também, tanto que eu fiz uma pós-graduação em musculação e treinamento de força lá na Gama Filho, lá no Rio de Janeiro. Eu gosto muito dessa área também, de academia, não para trabalhar, mas é um assunto muito interessante, o corpo humano. Fisiologia, cinesiologia, é uma coisa muito bacana, eu gosto. (Professora Luciene)

O tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos de todos os professores está entre cinco e nove anos, sendo que com exceção da professora Ângela, todos atuam na mesma escola desde o início. O professor Cláudio, a professora Luciana e o professor Getúlio, hoje em dia, não atuam em outras modalidades de ensino. A Professora Luciene atua em outra escola da Rede Municipal de Belo Horizonte com o ensino fundamental. O Professor Ayrton atua na mesma escola na qual trabalha na EJA, também com o ensino fundamental. Já a Professora Ângela atua na Rede Municipal de Contagem com o ensino fundamental.

4.2 Concepções de Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física

Mais do que um olhar ou uma impressão sobre determinado tema, as concepções apresentadas pelos entrevistados sobre Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física parecem muito revelar sobre suas práticas pedagógicas. Em todas as entrevistas, essas concepções surgiram a todo o momento, por vezes diluídas nas falas, por outras totalmente ressaltadas no sentido de se defender uma ideologia ou uma forma de pensar.

Uma premissa para se analisar qualquer prática pedagógica é o entendimento que seus autores têm sobre educação. Nesse sentido, foram notáveis as colocações apresentadas pela maioria dos professores com uma perspectiva bastante ampliada dessa prática humana.

(...) que não tenha só essa idéia de escolarização, que a gente pense também no ponto de vista da educação, porque uma coisa é escolarização outra coisa é educação. (Professor Ayrton)

(...) que os preparem um *mínimo* para conseguir serem autônomos e críticos de alguma forma e não simplesmente ensinar a ler e escrever e continuar saindo sem uma formação cultura, sem um pensamento crítico(...) (Professora Ângela)

Você tem que fazer aquele convencimento para convidar a pessoa “vamos tentar, lá também você está aprendendo e isso é importante”. Romper com essa idéia de que a escola é só ler e escrever. (Professora Luciana)

... aí pensando educação como um processo de subjetivação, ou seja, processo de constituição dos sujeitos, não é aceitar o que eles trazem de bagagem nem dizer: “eu sei e vocês não sabem”, mas criar arena pública em que as grandes questões que a gente elege nos coloquem em questão. (Professor Cláudio)

Além do entendimento sobre Educação de uma maneira geral, é notável a compreensão dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos, suas especificidades e particularidades com relação às outras modalidades de ensino. Um ponto que foi discutido por todos os professores como sendo marcante na EJA guarda relação com a diversidade de seus sujeitos

Eu trabalho com alunos jovens de 15, 16 anos até 80. Então essa diversidade é que faz com que o trabalho seja mais desafiador. Você lidar com essas

diferentes gerações, interesses diferentes, objetivos diferentes, expectativas, perspectivas diferentes é desafiador, é diferente do ensino regular que você tem, praticamente, alunos da mesma geração. (Professor Ayrton)

Na EJA, por exemplo, o aluno é diferente. As características do aluno são completamente diferentes do aluno do ensino regular. Porque o aluno de EJA ele normalmente é: adolescente, que parou de estudar por vários motivos, tem alunos de quinze anos, por exemplo, adolescentes, que são infratores e que são assistidos pela justiça e tem também o aluno trabalhador, que já é bem diferente desse adolescente. (Professora Luciene)

Quando você pega o EJA, uma sala de aula que tem, assim, pessoas de diversas idades, você tem que ter um jogo de cintura para trabalhar com isso. No começo, eu realmente senti dificuldade. Mas agora não, eu acho que as pessoas já aceitaram isso, já sabem que os mais novos vão ajudar as pessoas mais idosas. (Professor Getúlio)

Ainda nesse sentido, o professor Cláudio apresenta uma compreensão ainda mais ampliada desses sujeitos, em uma dimensão social e econômica, e dialoga com Miguel Arroyo⁵ no esforço de que as práticas pedagógicas sejam coerentes com esse entendimento.

... que a EJA – nas palavras do Miguel em um congresso organizado pela gente – a EJA ela representa a radicalidade da exclusão social, os sujeitos que estão lá, e aí eu sou contra o termo evasão. É interdição social mesmo... a maioria dos nossos alunos nas nossas entrevistas... eles saíram de lá por três motivos: mercado de trabalho, migração, e para coisa mais assustadora, que eu jamais imaginei e vou aprender só quando vou virar professor de EJA, que é a questão de gênero (...) E o Miguel arremata, e eu faço minhas as palavras dele, se essas pessoas estão marcadas pela radicalidade da exclusão em uma série de aspectos, é essa radicalidade que tem que ser os conteúdos de formação da Educação de Jovens e Adultos, e é nisso mais ou menos que a gente tem transitado. (Professor Cláudio)

É notável nas falas dos professores como essa compreensão acerca da EJA é definitiva para a atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, outros professores exploraram ainda mais essa questão, na medida em que dialogaram com o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um direito e que a prática pedagógica deve, portanto, ser coerente com tal premissa. Assim, a Professora Luciana, o Professor Cláudio e a Professora Ângela exploraram a questão da flexibilidade, principalmente com relação aos tempos escolares, o que parece ter relação com a discussão trazida pelo parecer nº093-02, na qual “pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os

⁵ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG

sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola.”

Então, toda essa flexibilidade é importante para quem trabalha nesse modelo da Educação de Jovens e Adultos que vai, de fato, garantir, ou pelo menos tentar, garantir o direito ao sujeito de ter acesso à educação. Porque às vezes a gente fala que garante o direito, mas se a pessoa chega cinco, dez minutos atrasada diz “não, pode embora, amanhã você volta”. Que garantia ao direito do trabalhador é essa? Porque a gente considera, inclusive, a relação do trabalho com a vida da pessoa. (Professora Luciana)

o EJA tem essa característica, por ele ser flexível e existirem vários tipos de EJA, então a gente tem que construir como é que vão ser nossos espaços, como é que vão ser nossos tempos, como é que vai ser nosso currículo. (Professora Ângela)

Com relação às concepções de Educação Física, é possível reconhecer professores que se aproximam dos sentidos e significados desse componente curricular mais relacionados à prática de atividade física, especialmente aquelas mais voltadas para o esporte.

(...) por que acho que a pessoa só consegue, né, fazer Educação Física se ela tiver alguma trajetória esportiva, alguma coisa sobre o esporte. (Professor Getúlio)

(...) por exemplo, que é vigia de prédio, vigilante, então ele fica a noite inteira acordado e de manhã não vai ter jeito de fazer Educação Física de jeito nenhum, porque os reflexos deles estão todos alterados, sem dormir, com muito sono, aí não tem condição, né? (Professora Luciene)

Mesmo dentro dessa perspectiva, é interessante notar como os professores, como já mencionado, compreendem as especificidades da EJA e buscam articular suas práticas a essa realidade.

E escolas particulares tradicionais, então assim, você trabalha mais em nível de que? Em nível de competição, voleibol, competição de natação, competição de diversos esportes nesse sentido. EJA não, EJA não visa somente disputar, ele visa o ser humano no todo. (Professor Getúlio)

O professor Ayrton, o professor Cláudio e a professora Luciana, por outro lado, parecem se aproximar mais das concepções de Educação Física que abarcam o conceito de cultura.

Olha, o meu projeto, ele está pautado nessa perspectiva da cultura corporal e, assim, eu tenho outras referências a partir da minha formação mesmo: o Kunz, o Valter Bracht, o próprio Tarcísio Mauro Vago (...) (Professor Ayrton)

Olha, pra mim algo que é muito forte tem relação mesmo com a graduação. No final da graduação, todos aqueles autores do coletivo de autores, do “trilhas e partilhas” e outros mais. (Professora Luciana)

Então hoje eu tenho um pouco disso, como é que eu penso uma ideia de Cultura Corporal de Movimento, que traz os elementos de avanço com relação ao que era produzido, para além do paradigma da aptidão física, ou para além do paradigma da psicomotricidade ou da aprendizagem motora, mas como é que eu penso uma Cultura que, ainda que eu conceba determinados objetos, que esses objetos não subtraíam esses sujeitos reais das dinâmicas deles, principalmente sujeitos adultos. (Professor Cláudio)

Dessa forma, parece que o entendimento sobre Educação Física e, conseqüentemente, sua prática pedagógica parecem ter em vista que “o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos”. (BRACHT, 1997, p. 17).

Esse primeiro eixo de análise já revela, portanto, notórias diferenças entre os professores e conseqüentemente sobre suas práticas pedagógicas. Entretanto, é interessante perceber que, apesar dessas distinções, eles se aproximam no que diz respeito à compreensão sobre a EJA, suas particularidades e, principalmente, sobre as possibilidades de se trabalhar com a Educação Física nessa modalidade.

4.3 Propostas pedagógicas

De uma maneira geral, as propostas pedagógicas relatadas pelos professores são construídas coletivamente com os alunos. Parece que essa é uma estratégia que possibilita um maior envolvimento dos alunos. Sendo assim, na maioria dos casos, o trabalho inicia a partir de uma discussão na qual os alunos sugerem temas e conteúdos a serem abordados.

Aí, o que eu faço então? No início do ano, eu converso com a turma sobre o que a turma quer, eu deixo bem assim, bem aberto para eles, qual é o interesse, se é esporte, se é alongamento, se é dança, sabe? Aí eles escrevem para mim, falam para mim também o que é, e eu vou alternando. Às vezes eu dou alongamento, às vezes eu dou só o esporte, ou vôlei ou futebol, mas não tem uma coisa certinha, eu vou negociando com eles. (Professora Luciene)

Depois disso, a gente vem com a questão do trabalho construído em conjunto, né? E dali, tem algumas propostas que eles trazem que eu inclusive tento trabalhar com eles, eu ainda não consegui alcançar esse objetivo de reorganizar o tempo deles e algumas propostas podem ser aplicadas no recreio.(...) Mas então, algumas propostas a gente consegue implementar mais rapidamente, tem outras propostas que não depende de mim, a própria questão da materialidade, a questão de tempo, “ ah, vamos ao teatro”, “oh, é uma proposta legal, vamos tentar para ver o que a gente pode fazer mas não depende de mim, depende da gente reunir um dinheiro, ter disponibilidade de ônibus”. Mas a gente não fecha, normalmente, nada, o que eu tento às vezes combinar com eles é uma reorganização. (Professora Luciana)

Porque a proposta inicial minha é de também entender qual é a demanda que o aluno tem com relação às práticas corporais, a sua corporeidade. (Professor Ayrton)

Em alguns casos, essa construção coletiva também parte da discussão com outros professores. Tal fato guarda estreita relação com as recomendações do parecer nº093-02 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. De acordo com essa regulamentação, o diálogo é premissa fundamental para o desenvolvimento de uma proposta na EJA.

Bom, meu trabalho lá na verdade não é só meu. É um trabalho que é em mais ou menos, em uma maior ou menor medida, tem o envolvimento dos outros colegas, dos outros professores e professoras. (Professora Luciana)

Todos os agrupamentos são responsabilidade de todos os professores, inclusive o agrupamento de corporeidade que estamos trabalhando agora.(...) Então a gente se reúne, se reúne periodicamente todas as sextas feiras e a gente concebe os objetos, e aí a responsabilidade é de todo mundo.(Professor Cláudio)

É notável, através das falas, a importância da coletividade para a construção da proposta pedagógica como um todo e de projetos na EJA que envolvem e integram outras áreas do conhecimento. O Professor Ayrton ressaltou em sua fala o fato de a Educação Física pertencer a um projeto maior, o projeto de EJA da escola. Segundo ele, dentro dessa lógica, as disciplinas trabalham de maneira integrada. No mesmo sentido, a Professora Ângela citou

projetos que integram diferentes componentes curriculares. Esses projetos apresentam, portanto, temáticas mais abrangentes, com um viés multidisciplinar. Nessa mesma perspectiva, quase todos professores citaram ou se referiram a atividades realizadas fora do espaço da escola. Essa prática parece evidenciar uma compreensão mais alargada acerca das possibilidades e de variadas experiências educativas.

Então a gente faz trabalhos multidisciplinares, a gente tem muitos projetos disciplinares que o curso de Educação Física participa (Professor Ayrton)

(...) mas nós queremos sim trabalhar em forma de projetos, a gente tem muitos projetos culturais, aqui na escola tem se dado uma ênfase muito grande a... a gente sai muito com os alunos, teatro, exposições, sempre tem filme, museus, praça, quando o FIT veio a gente foi na praça assistir, depois retoma aquilo de alguma forma. (Professora Ângela)

E aí a gente tem tentado explorar outras linguagens, na música, no cinema, tentado explorar outras linguagens(...).(Professor Cláudio)

A questão da denominação Educação Física também foi levantada por alguns professores. A professora Luciana declarou que na escola na qual atua o nome utilizado não é Educação Física e sim Corporeidade. Segundo ela, antes mesmo da sua entrada essa denominação já estava prevista na perspectiva de romper com a rigidez da lógica disciplinar.

(...) Então a gente não tinha Matemática, não tinha Português, não tinha Educação Física, você tinha trabalhos por projetos. Então tinha projeto de leitura e escrita, projeto de linguagem matemática e a corporeidade entrou nessa denominação, seguia nesse mesmo sentido. E me agradou, o termo me agradou, a proposta me agradou, e eu achei interessante manter. Até em relação, aquilo que eu te disse, do ranço que às vezes a pessoa tem, da dificuldade, às vezes ela fala assim: “ah, isso aqui, eu não vou fazer Educação Física porque eu estou perdendo tempo”. (Professora Luciana)

A professora argumenta também que a denominação está muito vinculada ao sentido que é dado à prática.

Aí no caso a Corporeidade era nessa perspectiva de trabalhar algo diverso, focando aquela especificidade da Educação de Jovens e Adultos. E não significava que eu ia desconsiderar os conhecimentos da Educação Física, então eu dialogava profundamente, a minha referência é essa, mesmo porque eu sou formada, mas a idéia era romper com a questão da área, daí a questão da corporeidade. (Professora Luciana)

No mesmo sentido, a professora Ângela comentou sobre a possível troca de nomes na sua escola e que isso permitiria uma ampliação das possibilidades de trabalho com a Educação Física. Por outro lado, como afirma Bracht (1997), é possível refletir que o saber da Educação Física comporta uma dupla dimensão, a realização corporal e um saber sobre essa realização. Dessa forma, a própria Educação Física possibilitaria uma riqueza e diversidade de trabalhos. A questão que se coloca é que um trabalho pedagógico baseado na Corporeidade pode deixar escapar a especificidade da Educação Física e todo seu potencial formador. O Professor Cláudio, que também trabalha a partir dessa denominação, chama atenção para esse ponto.

... uma autocrítica que a gente esteja mesmo já percebendo em questão de dar conta de avançar nisso, é de que... de a gente PRECISA investir mais na movimentalidade das práticas lúdicas, o que eu acho que a gente pode investir mais. Porque uma coisa é você ter uma série de debates de ponta sobre o corpo e levar as pessoas a refletir sobre questões que até então nunca tinham refletido. Outra coisa é o se movimentar e os processos de formação e ter uma relação espaço/tempo que permita a elas se sentirem a vontade e isso tenha impacto na corporeidade delas nos trabalhos. (Professor Cláudio)

As propostas pedagógicas, no geral, revelam uma preocupação em se afirmar como propostas de Educação de Jovens e Adultos, diferenciando-se do ensino regular. Na medida em que os professores buscam dialogar com os alunos, os colocam no centro do processo educativo. Isso parece ser um ponto fundamental para se conceber uma proposta de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, em diálogo com Thompson (1968), o estudante adulto leva para a escola toda sua experiência que acaba por influenciar todo o processo educativo.

Nessa perspectiva, é notável a proposta pedagógica relatada pelo Professor Cláudio. Ele atua no Projeto de Educação de Trabalhadores, PET, já citado no capítulo anterior. Esse projeto existe há quinze anos e apresenta uma série de diferenças em relação às outras propostas aqui relatadas. Em primeiro lugar, a questão da ruptura com a lógica disciplinar é bastante demarcada. Em função disso, os professores não respondem somente por uma área de conhecimento. A proposta é organizada por agrupamentos com temáticas variadas que são concebidas no coletivo como já destacado acima. Como o próprio nome do projeto sugere, a temática do mundo do trabalho é ponto central para organização pedagógica. Nesse contexto, os saberes da Educação Física, ou melhor, as questões relacionadas ao corpo teriam, segundo o Professor Cláudio, três maneiras de configurar o projeto.

Então eu acho que o corpo acaba tendo essas três entradas: uma é da própria corporeidade como tema; outra é a questão das práticas, mas eu ainda acho que a gente quantitativa e qualitativamente precisa evoluir mais e outro, é na própria questão da gestão do tempo/espaço que considera a corporeidade de quem está chegando como alguém que deve ser respeitado nesse sentido. (Professor Cláudio)

Como já destacado anteriormente, o professor volta a afirmar que é preciso avançar no que se refere à realização das práticas corporais. A proposta por ele apresentada revela um avanço no modo de se pensar e organizar a EJA, tomando como referência central seus sujeitos, os jovens e adultos, e as suas experiências, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho. O processo educativo que tem por base o olhar para o sujeito parece estar em consonância com o que nos alerta Arroyo (2007, p.7), que a “EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas.” Parece que o desafio que se coloca para as propostas é inserir os diferentes saberes, dentre eles os da Educação Física, de maneira coerente com as especificidades e as expectativas dos “sujeitos concretos” que delas fazem parte.

4.4 Conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino apresentam, de maneira geral, uma grande diversidade. Durante as entrevistas, os professores citaram diferentes práticas corporais com as quais trabalham.

... o voleibol, o futebol de salão, o basquetebol, ou peteca, né? Tem diversos esportes, e você pode trabalhar isso, com bastões... eu acho que a gama é muito grande. (...) Dança folclórica, na época de folclore, no dia 22 de agosto. Eu trabalho também quadrilha, em junho e julho [palavra inaudível]. Esse ano aqui na escola, nós apresentamos na quadrilha, que também é folclore, a dança das fitas, né? (...) Eu trabalho também com ginástica aeróbica, com *música*. Eu coloco um som, e vai trabalhar bilateralidade, com o bastão na mão, dois passos para lá, dois passos para cá, entendeu? (Professor Getúlio)

eu trabalho com vivências variadas, (...) e aí a gente trabalha diversas atividades: jogos e brincadeiras, alguns esportes, a ginástica. A gente pensa,

também que eles possam ter uma compreensão assim... os limites e as possibilidades do corpo ou da corporeidade, inserido em um processo coletivo, de trabalho coletivo. (Professor Ayrton)

às vezes eu colocava música para elas dançarem, trabalhava muita ginástica e alongamento, relaxamento nas aulas... (...) Eu ensinei para eles a jogar o Uno eles amaram, adoraram... Eu ensinei para eles alguns... pif paf do baralho, dominó eles já sabiam, eles gostam muito de jogo de memória, então assim, vários jogos a gente consegue diversificar entre eles (Professora Ângela)

No conjunto das práticas relatadas, é possível localizar os conteúdos jogos, danças, esportes, ginástica e brincadeiras. É notável, entretanto, a predominância do conteúdo esportes, principalmente o futebol e o voleibol. Esse fato aproxima as práticas realizadas na EJA com as do ensino regular, no qual a hegemonia do esporte é bastante observada (BETTI, 1995).

Por outro lado, dentro da temática esportiva, dois professores demonstraram trabalhar o conteúdo para além do realizar corporal. O professor Getúlio ressaltou que aborda as questões relacionadas às regras, arbitragem e organização do jogo, demonstrando uma preocupação em proporcionar uma compreensão mais completa dessa prática. O professor Ayrton, ao relatar um trabalho realizado com o conteúdo voleibol, comentou que aborda a questão do esporte de alto rendimento e afirmou trabalhar com o tema em outra perspectiva.

(...) e a gente leva os alunos para assistir uma partida de vôlei da liga nacional, tanto feminina quanto masculina. Então a gente faz contato lá com o pessoal do Minas, e aí a gente leva os alunos, eles ganham camisa, a entrada é gratuita.. e aí eu faço um trabalho com eles, essa coisa do esporte de alto rendimento... Porque eu trabalho vôlei aqui não e nessa perspectiva, são diversas possibilidades, e aí a gente faz essa inter-relação. (Professor Ayrton)

Outro ponto bastante recorrente nas falas foi o trabalho por temas relacionados à saúde. Questões como obesidade, importância da atividade física e alimentação foram consideradas pelos professores como sendo conteúdos da Educação Física. Porém, dentro dessa temática, é possível reconhecer diferentes concepções relacionadas ao conceito de saúde.

Por um lado, a saúde apoiada em determinantes biológicos, em uma perspectiva individual, na qual o sujeito se resume a seu corpo. Segundo Bagrichevsky, Estevão e Palma (2006, p.24), “a dimensão exultada nessa tendência é a da ‘atividade física (ou aptidão física)

associada à saúde' (...) e que busca advogar a existência de uma relação de 'causa e efeito', quase exclusiva, entre 'exercício' e 'saúde'." Nesse sentido, o discurso produzido acaba por direcionar exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade sobre sua condição corporal.

(..) dentro de sala de aula. Ali você fala o quê? Sobre alimentação, sobre o açúcar, o sal, gordura. Porque eu acredito que, nos dias de hoje, três coisas básicas fazem mal pra nossa saúde, três coisas básicas: açúcar, sal e gordura. Se você conseguir driblar isso, você vai viver bem mais, ok? (Professor Getúlio)

eu dei um trabalho para eles no início do ano sobre sedentarismo, obesidade, entrar nos temas de saúde, nos temas assim mais da atualidade, no temas que dizem respeito à adolescência, à saúde, à Educação Física e nesse sentido... sexualidade... (...) E eu tenho essa vantagem, aquilo que eu te falei, trabalhando alguns temas, no início do ano a gente trabalhou um pouco sobre sedentarismo e obesidade, eles fizeram um trabalho teórico, eu ensinei para eles como que calcula o índice de massa corporal. E agora no fim do ano, que vai ser um período de mais chuva, que quero retomar com eles o aspecto... eles fazerem tipo um cronograma da alimentação deles em uma semana (...) A gente sabe que tem muitos temas, a gente pode entrar pela parte de conhecer o corpo, anatomia, a gente pode entrar pela área dos primeiros socorros, de higiene, uma série de temas que podemos desenvolver e esse é o nosso objetivo... (Professora Ângela)

Em contraposição, fica evidente outra forma de conceber o conceito de saúde e suas implicações no trato com esse conhecimento. Dessa forma, a saúde é percebida como uma problemática coletiva e social, não restrita à dimensão biológica. “Nesse sentido, importa esclarecer que o campo da ‘Saúde Coletiva’ designa um agregado de saberes e práticas referido à saúde como fenômeno social e, portanto, de interesse público.” (BAGRICHEVSKY, ESTEVÃO e PALMA, 2006, p.37).

(...) esse ano a gente fez uma palestra sobre saúde coletiva, então a gente trouxe o Mauro Fernandes que é professor da UNIFEMM que é do campo da saúde coletiva para falar para os alunos e a gente tem tateado essas experiências. (Professor Cláudio)

(...) a perspectiva de saúde, é claro, dando a eles ou buscando deles um entendimento, uma compreensão mais ampliada do conceito de saúde; a relação trabalho e lazer. (Professor Ayrton)

Às vezes eu venho com textos falando da importância da atividade física, hoje em dia você pode trabalhar um monte de coisas, você tem também a possibilidade de ir para essa parte aí de conhecimento do corpo, da qualidade de vida, então pode fazer muita coisa, eu gosto muito disso também, não é só a atividade física em si. (Professora Luciene)

O tema trabalho, tão recorrente na literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos, foi pouco citado. Apenas o Professor Cláudio e o Professor Ayrton citaram trabalhos que envolvessem essa temática e sua relação com o corpo. Entretanto, não existem elementos suficientes para se afirmar que essa temática é relacionada à especificidade da Educação Física e de seus conteúdos.

Mas no “corpo, trabalho e capitalismo” a gente tem trabalhado a questão do corpo no trabalho, função dessa categoria que é uma categoria forte para gente que é a categoria trabalho. (...) Agora da questão da corporeidade enquanto temática ou enquanto objeto, eu acho que ela tem essas duas vertentes. Tem muitos trabalhos discutindo o corpo e muitos trabalhos discutindo o corpo no trabalho. (Professor Cláudio)

(...) dando a eles ou buscando deles um entendimento, uma compreensão mais ampliada do conceito de saúde; a relação trabalho e lazer. (Professor Ayrton)

Se os saberes e práticas são dimensões que personificam uma disciplina escolar, pode-se afirmar que os temas da cultural corporal de movimento estão presentes na EJA como conteúdos de ensino. Mesmo que na construção partilhada de um projeto de EJA a noção ampliada de corporeidade assuma por vezes uma função integradora, isso se apresenta como um desafio não só para essa modalidade de ensino, mas para a Educação Física em todos os níveis e modalidades.

4.5 Recursos Metodológicos

No geral, as entrevistas trouxeram poucos elementos para se discutir as metodologias. Com raras exceções, os recursos metodológicos adotados foram pouco citados, dificultando uma análise mais aprofundada sobre essa importante dimensão da prática pedagógica.

De todo modo, é notável o fato de os professores ressaltarem a realização de aulas teóricas, na maioria dos casos, relacionadas à temática de saúde, como já citado anteriormente. Para além disso, o professor Cláudio relatou trabalhos que visavam propiciar uma reflexão sobre a condição corporal, no sentido de promover um entendimento de que o corpo não é só um dado biológico. Nessa perspectiva, o recurso mais citado pelos professores foi o trabalho com textos que abordam essas temáticas citadas.

Agora, eu faço também muito trabalho dentro de sala de aula, às vezes eu fico com texto, sabe? Às vezes eu venho com textos falando da importância da atividade física. (Professora Luciene)

Concordo com Barros e Darido (2009, p.61) ao afirmarem que o trabalho com a dimensão conceitual dos conteúdos contribui para uma formação mais ampla do aluno “na medida em que ele poderá apropriar-se do conhecimento científico, estabelecendo relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos”. Entretanto, mesmo com toda riqueza e potencialidade dessa forma de trabalho, nos casos citados acima, ela parece revelar certa dicotomia entre teoria e prática.

Na maioria das entrevistas não foi possível reconhecer uma relação entre o que é trabalhado “dentro de sala” e o que é trabalhado na perspectiva “prática”, ou seja, aquilo que se refere ao realizar corporal. Especialmente nesse ponto, pouco foi citado em relação às metodologias utilizadas.

Os professores Getúlio e Luciana afirmaram que realizam alongamento no início das aulas. A professora Ângela comentou sobre a realização de um campeonato e como esse foi um importante recurso no sentido da integração entre seus alunos.

(..) foi uma coisa muito interessante que na segunda semana de Julho, antes das férias, a gente fez um mini campeonato noturno e teve jogo só de surdos e jogos de ouvintes. Aí saiu um campeão de surdos e um campeão de ouvintes e eles toparam fazer um jogo, um amistoso entre um time de surdos e um time de ouvintes, e foi muito legal, muito bom... Foi de futsal... (Professora Ângela)

Um ponto importante é o fato de os professores Ayrton, Cláudio e Luciana citarem as discussões, reflexões e problematizações como recursos da prática pedagógica.

Então por exemplo, quando a gente trabalha com o texto do Daólio, e aí vai didatizando esse texto do Daólio, a gente vai trazendo isso para reflexão. (Professor Cláudio)

Então aí eu vou problematizando para eles, com eles o que é a corporeidade, a proposta, a própria questão da Educação. (Professora Luciana)

Mas a gente tem prova teórica, eu trabalho com... eu dou textos, a gente discute, a gente troca informações e eles têm essa prova. (Professor Ayrton)

Isso parece revelar um olhar mais atento à especificidade dessa modalidade de ensino, na medida em que seus sujeitos participam mais ativamente do processo educacional. Como afirma Fazzi (2009, p.79), “eles (os sujeitos da EJA) têm direito a criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar ‘conteúdos perdidos’ em sua história escolar”. As formas de abordar e trabalhar os conteúdos se configuram, portanto, como maneiras de possibilitar essa forma de aprendizagem.

Como já ressaltado anteriormente, as entrevistas pouco revelaram sobre as metodologias adotadas pelos professores. Se os sujeitos da EJA carregam em si suas trajetórias, suas marcas, enfim, suas experiências, como o modo de ensinar as práticas corporais dialoga e se articula com essa forte especificidade? Como a diversidade geracional, anunciada por todos os professores como sendo a particularidade mais evidente da EJA, modifica ou possibilita recriar as maneiras de ensinar? Tais questões permanecem, portanto, a espera de indícios ou apontamentos.

4.6 Formas de avaliação

No que se refere às práticas de avaliação, os professores citaram diferentes instrumentos e métodos. O professor Getúlio considera como único critério de avaliação a participação dos alunos nas aulas. As professoras Ângela e Luciene também utilizam a

participação como critério, mas ressaltam a questão da frequência e do comportamento como importantes fatores a serem avaliados.

“É o que eu te falei, passo trabalhos, nem sempre, mas de vez em quando passo um trabalho teórico para eles e conta também, não vou avaliar em cima do grau de conhecimento deles, mas do comprometimento e do interesse em desenvolver o tema de alguma forma, então isso também é avaliado... Presencial, comportamental, é basicamente isso... e quando eu trabalho alguma coisa teórica, a forma de avaliar é mais em cima do comprometimento, você viu que na aula de xadrez tinha um grupo comprometido e um grupo disperso, tudo isso conta na hora de ser avaliado. Eles não são obrigados, mas quanto mais interesse eles demonstrarem e quanto mais eles se comprometerem com o trabalho, melhor vai ser o conceito deles como alunos de EJA.” (Professora Ângela)

Como demonstrado na citação acima, a professora Ângela, mesmo possuindo meios de avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, acaba por optar em focar no envolvimento e interesse por eles apresentados. Esses professores parecem escapar do sentido da denominada avaliação formativa, uma avaliação que “pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta de diferenciação do ensino” (PERRENOUD⁶, 1999, p.78 *apud* SANTOS, 2005, p. 91). Parece que formas de avaliações que tenham como únicos critérios a participação, a frequência e a disciplina acabam por perder de vista os conhecimentos adquiridos pelos alunos e, principalmente, a possibilidade de repensar e reformular o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores Ayrton e Luciana, entretanto, demonstraram que a avaliação por eles adotada configura-se como um processo formativo. A professora Luciana, particularmente, ressaltou que realiza avaliação em cada aula, buscando uma reflexão dos alunos acerca do que foi trabalhado. Tal prática parece estabelecer um processo contínuo de avaliação, no sentido de provocar a reflexão sobre o que foi trabalhado a partir de diferentes olhares.

(...) aí a gente se reúne e... faz uma avaliação sobre o que a gente desenvolveu ali naquele dia. Então eu falo, o grupo, as demais pessoas falam, às vezes eu falo pouco eles falam mais. Com a intenção de inclusive contribuir tanto na questão de avaliar, eu acho que isso para mim é importante, de avaliar o retorno que eles dão, porque às vezes a pessoa está na atividade e ela não está muito satisfeita, isso pode acontecer. Como às vezes a pessoa está fora, e é comum, às vezes a pessoa está do lado de fora assistindo e traz contribuições muito importantes. (Professora Luciana)

⁶ PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

Tanto a Luciana quanto o Ayrton utilizam avaliações escritas e auto-avaliações como instrumentos.

E outra forma também, às vezes por avaliação escrita, às vezes eu organizo um roteiro e eles fazem a avaliação com perguntas ligadas ao que a gente trabalhou em um determinado período e às vezes com uma questão relacionada à auto-avaliação, o que poderia... o que eles avaliam em relação à corporeidade, às atividades que a gente faz. Também às vezes eu passo trabalhos, trabalhando de diferentes metodologias. E o trabalho passa por um processo também de avaliação. (Professora Luciana)

Então são esses os instrumentos: a prova, porque a gente tem semana de prova aqui, o grupo entende que é algo importante... esse instrumento de avaliação e no caso da Educação Física, especificamente, tem o lado da observação, que é o envolvimento, a participação, o interesse, a produção do conhecimento e a auto-avaliação, a gente conversa sobre o entendimento deles do processo, a partir do olhar deles do processo da aula de Educação Física. (Professor Ayrton)

Esses instrumentos avaliativos podem se configurar como formas importantes de se avaliar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Entretanto, como afirma Santos (2005, p.93) não se pode perder de vista que “não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico que conferem um caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer a aprendizagem do aluno”.

Apesar de ser possível reconhecer práticas de avaliação que avançam no sentido de buscar qualificar continuamente a prática pedagógica, como nas outras modalidades de ensino, o processo avaliativo da Educação Física na EJA revela a necessidade de maiores sistematizações e reflexões. Mostra-se extremamente necessário, portanto, ter “em vista os objetivos a serem alcançados, com a intenção de desenvolver a responsabilidade individual e coletiva que o ato de avaliar traz consigo”. (PALAFOX e TERRA, 1998)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física caracteriza-se como um componente curricular que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é obrigatório na Educação Básica. No que tange a Educação de Jovens e Adultos essa obrigatoriedade é cercada por uma série de exceções estabelecidas por lei. Tais exceções carregam em si uma concepção que considera a Educação Física como uma disciplina exclusivamente prática. Diversos autores têm discutido qual seria o objeto de estudo da Educação Física, ou melhor, seu saber específico. Sendo ele as práticas corporais de movimento nas suas mais variadas dimensões, o realizar corporal passa a configurar apenas uma das possibilidades de ensino e aprendizagem na Educação Física.

As análises das entrevistas dos professores de Educação Física que atuam na EJA em Belo Horizonte revelaram distintas formas de planejar, organizar e realizar suas práticas pedagógicas. Entretanto, demonstraram também pontos em comum, principalmente no que diz respeito ao entendimento de que a EJA configura-se como uma modalidade de ensino específica. Dessa forma, as práticas pedagógicas nela realizadas devem ser coerentes com essa especificidade. Essa coerência é expressa principalmente na grande participação e adesão dos alunos declarada pelos professores e que contradizem as orientações legais que estabelecem facultatividade para maioria deles.

As diferentes práticas relatadas demonstram, também, a realização de um trabalho essencialmente coletivo, tanto entre professor e aluno quanto entre os professores das diferentes áreas, o que também revela um olhar alargado para essa modalidade de ensino. Pensar o processo educativo como um processo essencialmente coletivo é premissa para a realização de uma educação que tenha como foco os sujeitos envolvidos, seus desejos e suas demandas.

Com relação ao trabalho específico da Educação Física, é notável uma maior variedade de conteúdos de ensino. Apesar da hegemonia do conteúdo Esporte, essa variedade parece demonstrar uma compreensão mais ampliada desse componente curricular. Além disso, a dimensão conceitual de alguns conteúdos é trabalhada, o que é de extrema importância mesmo havendo indícios de que é importante avançar no sentido de articular teoria e prática. Outro ponto que merece uma maior reflexão refere-se às formas de avaliação, apesar de ser possível reconhecer em algumas práticas interessantes questões e avanços no que diz respeito aos sentidos de avaliar e as possibilidades de instrumentos.

As análises apresentadas nesse estudo, com suas lacunas, avanços e permanências me permitem, ainda mais consciente, falar da Educação Física na EJA como um lugar de possibilidades. Possibilidades de realização de um projeto coerente, dialógico, ampliado, enfim, um projeto de formação humana. Um projeto que trabalhe a especificidade da Educação Física, as práticas corporais de movimento, em suas variadas dimensões, dimensões que sejam formadoras, humanizadoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_completa_0.pdf. Acesso em: 16 nov. 2010.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. Saúde coletiva e Educação Física: aproximando campos, garimpando sentidos. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre; ROS, Marcos da (Org.). **A Saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Ed. Nova letra, 2006. v.2.

BARROS, André Minuzzo de; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75, jan./mar. 2009.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, [S.l], v. 1, n.1, jun.1995.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de (Org.). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Ed. Cultura, 1997.

BRACHT, Valter; RODRIGUEZ, Leonardo Lima. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Educação Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: 2008.

BRASIL. **Lei Federal 9394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CARVALHO, Rosa Malena de. Corporeidade e Experiência: potencializando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Câmara de Política Pedagógica. Parecer nº 093-02 de 07 de novembro de 2002. **Regulamentação da Educação**

de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Câmara de Educação Básica Parecer nº5/97 **Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96.**

FAZZI, José Luiz. A produção do conhecimento e do saber no Projeto de Educação de trabalhadores: a ação política dos sujeitos. In: NUNES, Adrilene Marize Muradas; CUNHA, Charles Moreira (Org.). **Projeto de Educação de trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET.** Belo Horizonte: [s.n.], 2009.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **As contribuições da Educação Física para a EJA: o que pensam os alunos de uma escola pública noturna em Belo Horizonte.** Monografia (Especialização em Esporte Escolar) - Universidade de Brasília, Belo Horizonte, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

NUNES, Adrilene Marize Muradas; CUNHA, Charles Moreira. **Projeto de Educação de Trabalhadores: uma proposta de Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Edição da Autora, 2008.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas.** Belo horizonte: Autêntica, 2009.

PALAFIX, Gabriel Muños; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na educação física escolar. **Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Goiás, v.1, n.1, p. 23-37, jan./jun. 1998.**

SANTOS, Wagner. **Currículo e Avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção.** Vitória: Proteoria, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade . **Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.**

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica, [S.l], v.2, n.11, set./out. 1996.**

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife: EDUPE, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**: a Inglaterra na era Revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**, [S.l.], ano XIX, n. 48, ago. 1999.

ANEXOS

ANEXO 1**Carta- convite para participação na pesquisa.****Belo Horizonte, Setembro de 2010**

Prezado(a) Professor(a);

Venho por meio desta convidá-lo(a) a participar como sujeito na pesquisa: **“Revelando práticas: A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”**, desenvolvida por mim, como Monografia de Conclusão de Curso, e orientada pela professora Dr^a. Meily Assbú Linhales.

A Educação Física caracteriza-se como um componente curricular que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é obrigatório na Educação Básica. No que tange a Educação de Jovens e Adultos essa obrigatoriedade é cercada por uma série de exceções estabelecidas por lei que busco investigar.

Como aluna de graduação do curso de Educação Física tive oportunidade de ingressar em um Programa de Estágio Supervisionado no qual assumi a prática pedagógica da Educação Física em turmas de Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa experiência pude atentar para a riqueza e complexidade do trabalho docente com esse público tão diverso. Sendo assim, escolhi investigar mais detidamente a Educação Física nessa modalidade de ensino.

Assim, esse trabalho propõe a identificar – sob a perspectiva dos professores de Educação Física que trabalham na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belo Horizonte – como as práticas pedagógicas vêm sendo organizadas e efetivadas no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, venho consultar sobre vossa disponibilidade para conceder-me uma entrevista sobre as questões brevemente apresentadas nessa carta-convite. Estão previstas no plano de pesquisa entrevistas individuais, de aproximadamente quarenta minutos, que serão gravadas, transcritas e novamente submetidas aos entrevistados para a devida autorização de utilização dos dados. Esclareço ainda que, adotarei a estratégia metodológica de identificação dos sujeitos participantes, buscando assim dar visibilidade às práticas que são realizadas.

Agradeço desde já vossa atenção. Espero que possa contribuir com esta pesquisa.

Cordialmente,
Juliana Araujo de Paula

ANEXO 2

Roteiro da Entrevista

Primeiro Bloco – Trajetória acadêmica e docente

Onde se formou?

Quando?

Atua em outra modalidade de ensino?

Há quanto tempo atua na EJA?

Segundo Bloco – Organização do trabalho

Você percebe alguma especificidade/particularidade no trabalho na EJA?

Como o trabalho é organizado? (conteúdos, metodologia, avaliação)

Terceiro Bloco – A Educação Física

Como percebe a presença da Educação Física na escola? (visão dos alunos, dos outros professores e gestão)

A partir de quais referências conceituais e metodológicas você compreende a Educação Física?

Quarto bloco – A Educação Física e a EJA

Quais as maiores dificuldades encontradas?

Há possibilidades de avanço?

ANEXO 3**Contato para formalização do termo de consentimento para uso da entrevista**

Professor _____,

Envio anexo a transcrição de sua entrevista e aguardo sua mensagem de autorização para o uso da mesma na pesquisa.

Caso tenha alguma parte da mesma que você gostaria de suprimir, peço-lhe marcá-la com a cor vermelha.

Caso deseje acrescentar algum argumento ou informação, peço-lhe que o faça em outro documento assim intitulado:

- Adendo da entrevista de _____ -

Dado o cronograma da pesquisa, fico agradecida se puder enviar seu retorno antes do dia 20/10/2010.

Atenciosamente,

Juliana Araujo de Paula