Renan Patrício Teixeira Pimenta

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

saberes docentes de uma professora de educação física construídos dentro de uma experiência profissional na educação de jovens e adultos

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

Renan Patrício Teixeira Pimenta

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

saberes docentes de uma professora de educação física construídos dentro de uma experiência profissional 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 à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar o impacto da experiência profissional vivida por uma professora de Educação Física (EF) em Projeto Pedagógico voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na constituição de seus saberes docentes. A partir do olhar dessa professora buscamos compreender em que medida essa experiência pedagógica repercutiu na constituição da sua profissionalidade docente. A abordagem metodológica na pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo de caráter exploratório. Como instrumento de coleta de dados foi priorizado o uso da entrevista semi-estruturada. O sujeito pesquisado foi uma professora de Educação Física que participou da construção de um projeto de EJA no interior de uma Escola Profissionalizante da Rede Federal de Educação Tecnológica. Após a realização da entrevista foram escolhidos os eixos para análise dos dados: 1. Perfil da entrevistada, 2. Desafios vividos durante a experiência com EJA na Educação Física da Escola Federal, 3. Formação docente. A pesquisa dialoga com os estudos no Brasil que discutem a singularidade da EJA e com autores internacionais e nacionais que pesquisam sobre o tema dos saberes da base da profissão docente. Os achados centrais da pesquisa mostram que a EF ainda tem dificuldades de se legitimar como disciplina escolar na EJA, fato que exigiu da professora pesquisa um esforço intelectual e prático para construção de argumentos sólidos com vistas à construção da legitimação pedagógica da EF nessa modalidade de ensino. Tal desafio mostrou-se fortemente vinculado à necessidade de convencer os alunos a participarem das aulas (corpos cansados em razão de um dia inteiro de trabalho, negativas sustentadas por problemas religiosos e familiares) e de tornar esse componente curricular significativo à de vida de jovens e adultos com uma trajetória escolar diversa daquela encontrada na educação regular. Essa singularidade contextual da EJA mostrou ter relação com o processo de constituição identidade profissional da professora, bem como com contornos de seus saberes docentes. Dentre estes aprendizados destaca-se saber trabalhar em equipe; o reconhecimento para a formação continuada do trabalho coletivo; o desenvolvimento da cultura do cuidado para com os sujeitos da intervenção pedagógica (jovens e adultos); o conhecimento sobre as singularidades dos sujeitos; o saber relacionar-se; melhor compreensão do papel da EF como componente curricular na EJA. As análises apresentadas nesse estudo revelam o papel formativo da experiência profissional na escola e de como a inserção e aprendizagem na docência é diversa e plural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Formação de Professores. Saberes docentes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 5

2 JUSTIFICATIVA 8

3 REFERENCIAL TEÓRICO 9

3.1 EJA (Educação de Jovens e Adultos) 9

3.2 Educação Física Escolar 11

3.3 Educação Física e o Ensino Médio 12

3.4 Educação Física e EJA 14

3.5 Saberes docentes 15

4 MEDOTOLOGIA 17

4.1. Técnicas de coleta 18

4.2. Caracterização do sujeito 19

4.3. Caracterização do Projeto de EJA para a Escola 20

5 ANÁLISE DOS DADOS 22

5.1 Desafios vividos durante a experiência com EJA na Educação Física do COLTEC 22

5.1.1. Seleção dos Saberes 23

5.1.2. Práticas Corporais e a Educação Física da EJA no COLTEC 26

5.2 Formação Docente 30

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 35

REFERÊNCIAS **37**

ANEXO 1 ..... **42**

1 INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é, de acordo com a LDB, uma modalidade de ensino destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade apropriada. Ainda segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art 37:

> § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei no. 11.741 de 16/07/2008).

Esse direito foi adquirido desde a promulgação da Constituição da Republica Federativa do Brasil, em 1988. Segundo Silva (2009), antes de se tornar política de direito, a EJA era vista como medida compensatória, como um supletivo em que o título de formação na educação básica era o mais importante, em detrimento do processo e da qualidade do ensino, desprezando experiências educativas que tiveram ao longo da vida e em espaços não escolares.

Se nos concentrarmos em seus alunos, Silva diz que encontraremos uma grande heterogeneidade, abrangendo desde homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, negros e brancos, a empregados ou desempregados e pessoas em busca do primeiro emprego. Em sua maioria buscam essa escolaridade como possibilidade de melhoria de sua condição socioeconômica e cultural.

Dentre essas experiências educacionais está a Educação Física. Segundo a Lei nº 10.793, de 1/12/2003, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é facultativa para o aluno que:

> I – 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.

Nesse trabalho buscamos conhecer e compreender os saberes docentes de uma professora de Educação Física construídos dentro de uma experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. O interesse pelo tema veio a partir de uma experiência de estagio no NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos). Nesse estagio, tive contato com diversos professores de diferentes disciplinas, inclusive a educação física. Entre os diferentes seminários e reuniões que participei pelo NEJA, o tema das singularidades desse sujeito e toda sua diversidade sempre me chamou a atenção, sendo motivo de diversas discussões informais a respeito de como era a experiência de um professor com uma modalidade tão peculiar. Foi então que, levando em consideração minhas duvidas e curiosidades a respeito dessa experiência de um professor de Educação Física na EJA e os saberes adquiridos e mobilizados para organizar sua pratica docente que busquei, a partir de referencias e das próprias partilhas de experiência de uma professora do Ensino Federal, respostas para meus questionamentos.

A escolha do ensino médio como objeto de estudo se deve ao fato de ser a ultima pagina da formação na educação básica. Pagina que encontra desde alunos que vem a escola após uma longa jornada de trabalho buscando apenas formar-se no ensino médio até aqueles que têm como objetivo a formação acadêmica, desejando graduar-se. Em suas maiorias buscam uma maior qualificação que modifique suas vidas. Nesse contexto, assim como em todos os outros, a educação física deve contribuir de forma essencial na formação desses alunos, coexistindo de forma igualitária com outras disciplinas. Brasil (2006) destaca que o professor de educação física no ensino médio da EJA deve ser o responsável pela elaboração de um planejamento dinâmico, que atenda às necessidades e interesses dos alunos, aliando os conteúdos da cultura local às novas tendências da atividade física, sem adotar modismos.

A vida docente e a produção de seus saberes são um importante tema para compreendermos sua prática pedagógica, tão atacada e responsabilizada pela qualidade do ensino. Os saberes docentes em especial os da experiência tem se mostrado um dos focos da

discussão sobre a formação de professores, muitas vezes limitadores, mas outras vezes entendidos como necessidade para a autoria docente. Quais seriam então os componentes dos saberes da experiência e qual seriam suas relações com o dia-a-dia do professor? Qual o lugar destes saberes na formação de uma prática docente? Buscamos nas principais literaturas estudos sobre a singularidade da EJA e também os saberes docentes construídos na pratica profissional para nortear nosso estudo e dialogar com as respostas da professora entrevistada.

Este trabalho tem como objetivo central analisar o impacto da experiência profissional vivida por uma professora de Educação Física (EF) em Projeto Pedagógico voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na constituição de seus saberes docentes. A partir do olhar dessa professora, buscamos compreender em que medida essa experiência pedagógica repercutiu na constituição da sua profissionalidade docente.

2 JUSTIFICATIVA

Com esse trabalho, busco compreender a experiência de uma Educação Física voltada para o ensino de EJA, o que não é tão bem explorado em nossa formação docente. A Educação Física cuja qual temos contato em nossas vastas discussões de sala é voltada para a educação básica, com alunos na idade "correta". Correta nesse caso caracterizando alunos com idades compatíveis com as series que frequentam e seu ingresso na escola no devido tempo. A relação aluno graduação/EJA se limita a breve caracterização da modalidade de ensino, sem maior destaque ou citação da educação física voltada para essa área. Para realmente conhecer a educação física na EJA o graduando teria que buscar em referências bibliográficas ou mesmo conhecer professores e casos relacionados ao tema. O professor de educação física, recém-formado, caso ingresse como docente na EJA encontraria dificuldades devido ao desconhecimento e falta de pratica com alunos das mais diversas idades e culturas corporais, sendo sua graduação voltada em grande parte para o trabalho com crianças e jovens. Sua linguagem, organização do tempo e da própria aula em si, metodologia e os próprios conteúdos, além de outras vertentes, teriam que ser reformuladas levando em conta que não são mais ministradas para as crianças e os jovens que estão em processo de construção de sua cultura corporal de movimentos, e sim para aqueles que têm toda uma experiência corporal construída durante a vida e que compõem o alunado da Educação de Jovens e Adultos como cita Ferreira (2007, p.19).

As referências bibliográficas relacionadas à EJA e a educação física escolar não são abundantes como em relação a outras temáticas. São poucos estudos pertinentes a essa área, que ainda deixam um emaranhado de perguntas e possibilidades em aberto. Em meio a essa escassez de produções acadêmicas trago uma nova pesquisa que pode ampliar o conhecimento e se tornar um referencial para novos estudos da área. Com o referencial teórico que me cerca busco com essa pesquisa conhecer a respeito da experiência que uma professora de E.F. obteve com a EJA do Colégio Técnico. O resultado poderá ser útil para futuros professores pensarem seus trabalhos, levando em conta a regulamentação de uma educação física que justifique sua presença nessa modalidade de ensino tão singular.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Os primeiros acontecimentos que caracterizariam mais tarde a modalidade de ensino EJA datam de 1947, com a criação da Campanha Nacional de Educação de Adultos pelo governo. Segundo Soares (2006) essa campanha foi alavancada por recomendações da ONU, para que os países pós-guerra dessem melhor atenção a educação de adultos e a redemocratização do país com o fim do Estado Novo, criando a necessidade do aumento do numero de eleitores no país. Essa campanha propunha: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade a educação de crianças e jovens, ao qual a educação ainda significa alteração em suas condições de vida (SOUZA, 2007).

A partir do final da década de 50 e inicio 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. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996). Segundo Casério (2003, p.44), "*a proposta de Paulo Freire estava centrada em três pontos: História, Antropologia Cultural e a Metodologia*".

Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos. Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Ele acabou sendo exilado e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) cresceu por

todo território nacional. O MOBRAL restringiu o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever (SOARES, 1996).

Na década de 70, ocorreu a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. 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. Essa Fundação abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. De acordo com Cunha (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

A década de 1990 não foi muito benéfica, devido a vários empecilhos que contribuíram para que se chegasse a essa conclusão. Devido à falta de políticas o governo não deu apoio à Educação de Adultos, chegando a contribuir para o fechamento da Fundação Educar, além de ocorrer um grande vazio político, no que se refere a esse setor, mas em compensação, alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer educação para os alunos da EJA. De acordo com de Paula (2010) 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.

Em janeiro de 2003, O MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização.

3.2 Educação Física Escolar

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 50), "*a Educação Física é a uma pratica pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança ginastica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal*"

De acordo, Bracht (1997, p.13) busca definir a especificidade da Educação Física, "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 é 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".

Na seção I, artigo 26, parágrafo 3º da LDB, está o único amparo para os professores de Educação Física: "*a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*" (BRASIL, 1996). A partir da Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001, a palavra "obrigatório" é inserida após a expressão "componente curricular". Assim, na redação do artigo consta que: "*a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica* [...]" (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Saber se durante a sua realização a Educação Física é uma prática que educa através das atividades corporais, se pelo movimento, se é esporte de rendimento, se é a educação do movimento ou sobre o movimento são algumas das respostas que necessitam ser encontradas. Poderíamos dizer que a "*Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte,*

dança, ginástica, formas estas que se configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50).

Portanto,

> a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.
> O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas. Em face delas, ele desenvolve um sentido pessoalque exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61-62).

Para Nascimento (1998, p.51), a Educação Física tem como objeto de estudo o *conhecimento das manifestações que compõem a cultura corporal, ou seja, as formas de representação do mundo através do corpo, como os jogos, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas e outras práticas corporais.*

3.3 Educação Física e o Ensino Médio

O Ensino Médio ideal, segundo Santos (2007), é aquele que busque significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização, evitando a compartimentalização e ainda que incentive o raciocínio e a capacidade de aprender. Segundo a LDB, o Ensino Médio objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Betti e Zuliani (2002) ressaltam que a Educação Física no Ensino Médio deve atender às necessidades dos alunos, e não aprofundar ou apenas reproduzir os conteúdos trabalhados durante o Ensino Fundamental. Celante (2000) afirma serem raras as oportunidades em que as aulas do Ensino Médio não estão ligadas ao aperfeiçoamento técnico de habilidades esportivas aprendidas durante o Ensino Fundamental ou à prática formal de modalidades.

Em geral, Brasil (2004); Celante (2000); Hildebrandt-Stramann (2001) afirmam que durante o Ensino Médio a Educação Física não deve voltar-se apenas para a prática, mas utilizar-se de conhecimentos teóricos sobre o movimento humano e o esporte ou de problemas de ordem social, política, emocional, psíquica e física, criando situações-problema que o próprio aluno deverá resolver. A partir disso, os alunos desenvolveriam a capacidade de criticar e discutir seus pontos de vista com autonomia. Os mesmos autores apontam que a aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas é necessária, porém insuficiente. Pressupõem que o aluno deve ser um praticante lúcido e ativo, que tenha conhecimento e compreensão dos pressupostos do jogo e seja capaz de apreciar todos os aspectos que o envolvem, tais como: a estética e a técnica; as informações e interesses políticos, sociais, econômicos e históricos do esporte; os recursos inadequados para melhor rendimento, bem como a influência das formas de comportamento pacífico ou violento dos praticantes e dos espectadores, dentre outros.

Diante disso, Celante (2000) conclui que:

> [...] por meio da Educação Física que o aluno do Ensino Médio poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe a Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal [...] (CELANTE, 2000, p. 86).

Pode-se concluir que o aluno não deve aprender apenas "como fazer", mas, fundamentalmente, "aprender a aprender": "[...] podemos dizer que muito mais que transmitir conhecimentos e habilidades por meio de objetivos limitados, um processo de formação deveria orientar os sujeitos no sentido de saber utilizá-los [...]" (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004, p. 260).

Betti e Zuliani (2002) concluem que no Ensino Médio a Educação Física deve ter características particulares, inovadoras e diferenciadas em relação à fase cognitiva, física, social, cultural e afetiva em que os adolescentes estão vivendo.

3.4 Educação Física e EJA

Como citado anteriormente, a partir da Lei nº 10.793, de 1/12/2003 a Educação Física deve, obrigatoriamente, ser ofertada nas escolas. 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).

Portanto, para alunos que possuam restrições de acordo com as situações propostas, ela se torna de caráter opcional, ficando a cargo dos mesmos a decisão. Levando em conta conteúdos mais gerais e um baixo enfoque nos conteúdos específicos da cultura corporal de movimento e na valorização da disciplina, muitas vezes por culpa do professor, a Educação Física acaba sendo muitas vezes sendo desconsiderada pelos alunos.

De acordo com o site do MEC, para uma proposta de ensino da Educação Física na EJA, deve-se ajusta-la aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem, que compõe a Educação Física escolar na atualidade.

Deve se criar possibilidades que resgatem as memórias que foram ancoradas a partir das vivências das diferentes práticas da cultura corporal. Isto representa valorizar e respeitar a história pessoal do aluno e, sobre esta, reconstruir e continuar construindo os significados do movimento e da cultura corporal.

Ainda de acordo com o site do MEC, o que os alunos trazem nas suas lembranças, deve constar como ponto de partida do planejamento. Essas representações podem ser positivas ou negativas. Positivas quando trazem referências de uma educação física

integradora e diversa, que não seja pautada apenas pelo esporte e sua organização seletiva. E negativas, se o aluno apresentar dificuldades em romper com certas lembranças principalmente com aquelas que se referem a exclusão, isto é, são premiados os ganhadores, os "mais habilidosos", pelo maior tempo de jogo, quando em situação de vitória permanecem na quadra aguardando o próximo adversário, em detrimento daqueles considerados "menos habilidosos", que, ao perder, saem da disputa jogando durante menos tempo, e um numero menor de vezes. Ou, ainda, numa situação individual, quando o acerto é garantia de continuidade no grupo, e o erro é o caminho para a exclusão.

Por tudo isso, ressalta-se a necessidade de construir este conhecimento com participação do aluno, viabilizando a prática da inclusão, em que o aluno participe da construção do conteúdo e da forma como trabalha-lo.

3.5 Saberes docentes

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada, nos currículos impostos pela instituição escolar, mas principalmente na experiência profissional. Para entender melhor essa relação é necessário se faz buscar nos estudos de Gauthier *et al.* (1998) e de Tardif (2007) a compreensão em torno dos saberes docentes. Para esses autores, os professores se abastecem, assim como constroem e mobilizam vários saberes para efetivação do ensino. Essa diversidade de saberes, reforça Gauthier *et al.* (1998, p. 28): "[...] *formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*". Como se percebe, essa pluralidade de saberes (TARDIF, 2007) dá forma e conteúdo ao fazer docente, pois, à medida que engloba outros saberes, vai se completando e se ampliando com a experiência profissional, culminando a construção da prática pedagógica.

Na construção da prática pedagógica, não se podem deixar de lado esses saberes, até mesmo porque o trabalho docente não prescinde deles. O tempo de construção desses saberes é, ao longo da trajetória escolar, quer nos cursos de formação, quer no exercício profissional, a reflexão empreendida que ajuda o professor a definir o percurso de sua prática pedagógica. É desse resultado que se manifesta a experiência profissional, tão necessária ao trabalho docente.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor é marcada não apenas pelos saberes disciplinares, mas por um conjunto de experiências que se sucedem no contexto escolar durante toda uma trajetória profissional. A trajetória escolar do professor é composta de experiências novas, conhecimentos que se acumulam no percurso do caminho e de um saber-fazer que se aprimora a cada dia. E outro aspecto que deve ser considerado é a experiência de aluno que cada professor guarda na memória. As lembranças da primeira professora, dos colegas de sala, dos castigos, das tomadas de lições, das brincadeiras, das festinhas compõem o quadro, juntamente com outras experiências, da experiencial profissional.

Convém, por essa razão, estabelecer uma linha de raciocínio que vincule a experiência profissional, os saberes docentes e a prática pedagógica à profissão de professor. A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.

A estes saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por diversos autores (BORGES, 1998; TARDIF, 2007; PIMENTA, 2002) como os saberes da experiência, ou seja, aqueles saberes que são advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. É o que explica Tardif (2002, p. 48,49) estes saberes "[...] *não provém das instituições de formação nem dos currículos.* [...] *não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias*". O professor diante deste saber é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

Os saberes da experiência como diz Tardif (2002, p.50) "[...] *fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo á facilitar sua integração*". A divulgação e a troca de experiência fazem com que os professores acumulem um grande número de saberes, que poderão formar uma nova intervenção profissional, esta tendo principalmente, os professores como sujeitos ativos no processo de construção dos saberes.

4 METODOLOGIA

Em função do objetivo da nossa investigação que foi analisar os saberes docentes de uma professora de Educação Física construídos dentro de uma experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos, a referência metodológica que orientou este estudo foi estruturada pela pesquisa qualitativa.

Segundo André (2000) a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista/positivista de pesquisa, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Suas raízes teóricas encontram-se na fenomenologia.

De acordo com Martins e Bicudo (1994) para se compreender o sentido de uma pesquisa qualitativa é necessário primeiro diferenciar fato de fenômeno, uma vez que a pesquisa qualitativa investiga fenômenos enquanto a pesquisa do tipo quantitativa preocupa-se com fatos. Desta forma, os autores definem fato como "*tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da Ciência*" (p. 21), caracterizando-o como conhecimento necessariamente provado através de sentido de certeza. Fenômeno origina-se do grego *fainomenom* que significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece (BICUDO, ESPÓSITO, 1997; MARTINS; BICUDO, 1994). Ainda podendo ser compreendido como *"(...) o que se manifesta para uma consciência"* (BICUDO, ESPÓSITO, 1997, p.20).

Os autores ainda vão mais além em sua definição, quando citam que a existência de um fenômeno depende do sujeito no qual ele se situa ou que o vivencia. Desta forma, há uma situcionalidade: só existe fenômeno se houver um sujeito no qual ele se situe. Na pesquisa qualitativa o sujeito tem um caráter especial sendo atribuidor de significados, cabendo ao pesquisador a busca da compreensão destes significados (a meta-compreensão). Outro ponto considerado por Martins e Bicudo (1994) é a questão da generalização, pois a pesquisa qualitativa não tem por objetivo alcançar princípios explicativos e propor generalizações sobre os alvos estudados, bem como, exceder-se em preocupação com o tratamento estatístico dos dados, como acontece na pesquisa do tipo quantitativa. Ao contrário disso, a pesquisa qualitativa tem por objetivo buscar a compreensão do que se estuda. Para Bicudo e Espósito (1997) o pesquisador deve descrever fenômenos e não explicá-los. O compreender é visto de forma a tomar o fenômeno que se investiga em sua intenção total, dando destaque ao modo peculiar e específico dele existir.

Nesta perspectiva da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, pois, através dele, é possível examinar diversos aspectos da vida de um determinado indivíduo, grupo ou comunidade – representativo de seu universo (CERVO; BERVIAN, 2002), explicando determinado fenômeno com a exploração intensa e exaustiva (LIMA, 2004).

Para Lima (2004), apenas o estudo de caso *"(...) viabiliza uma imersão integral, profunda e minuciosa do pesquisador sobre a realidade social investigada."* (p. 31). Segundo Sockett *apud* Elliot (1998), este é o método principal que deve emergir nas pesquisas educacionais, pois, apenas com ele é possível valorizar o contexto, a linguagem, reflexão em ação do professor e os fenômenos de sala de aula, onde o professor expõe em ação sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação – alguns elementos que estão radicados em sua experiência.

Desta forma ao realizarmos este estudo pretendíamos fazer uma imersão na aula do professor e na forma como ele se relaciona com ela e com os alunos, na manifestação e construção do seu pensamento/conhecimento prático.

4.1 Técnicas de coleta

A técnica de coleta utilizadas nesta pesquisa foi uma entrevista semiestruturada de caráter exploratório. Para Bauer e Gaskell (2002) a entrevista fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos sociais e a sua situação, possibilitando explorar em profundidade o mundo da vida. Laville e Dionne (1999) definem a entrevista semi-estruturada como sendo *"(...) uma série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento"* (p. 333). Desta forma pode-se conduzir, quando necessário, o entrevistado ao objeto de pesquisa (CERVO; BERVIAN, 1983).

Alerta-se para que a entrevista não seja entendida como uma simples conversa, ao contrário disto, deve ser notada como uma conversa orientada para um objetivo definido (CERVO; BERVIAN, 2002). Segundo Martins e Bicudo (1994) a entrevista em uma pesquisa qualitativa não é vista como um método (cheio de regras e rigor), mas como um recurso metodológico. E que é através dela que se tem a possibilidade de *"(...) obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente"* (p.54).

Para Bauer e Gaskell (2002, p.64) este tipo de entrevista é distinta:

> "(...) de um lado da entrevista de levantamento, fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões pré-determinadas, e de, outro lado, distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado".

Cervo e Bervian (1983) enfatizam ainda a necessidade de se atentar a alguns procedimentos anteriores à realização da entrevista como: o planejamento das questões, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; a obtenção de conhecimentos prévios do candidato e a marcação da entrevista com antecedência. Além disso, o entrevistado deve falar livremente durante a entrevista, sem sofrer interrupções, sendo os tópicos da entrevista interessantes, motivantes e fáceis de serem respondidos (MARTINS; BICUDO, 1994).

Tal entrevista foi realizada na própria instituição escolar onde as aulas eram ministradas, no dia 09 de novembro de 2011, às 11 horas.

4.2 Caracterização do sujeito

Participou deste estudo uma jovem professora de Educação Física formada em 1990 na modalidade licenciatura plena de Educação Física na UFMG. A também fez dois anos do curso de Pedagogia na UEMG e um ano de um curso de especialização em lazer, interrompido porque passou no mestrado da FAE em Educação, concluído em 2003. Seu doutorado, também em Educação foi iniciado em 2007 e concluído em junho de 2011.

Durante sua formação/graduação teve muito envolvimento com cursos de dança, ginastica, academias, pouco em escola. Somente no ultimo ano de sua graduação, teve contato com um professor de estagio escolar, que muito a incentivou a pesquisar e procurar entender o universo da escola. Passou então a fazer estagio na escola em que se formou, um colégio da rede particular de Belo Horizonte. Refletiu seu papel como aluno de antigamente em contraposição com sua posição atual de estagiaria. A partir de então foi se interessando pelas questões relativas à escola. A experiência com o estágio foi tão marcante que ela sempre buscou se vincular as ginasticas e danças, áreas de sua formação específica à escola. Quando entrou como docente na Escola Tecnica Profissionalizante Federal estudada, buscou explorar a área da dança e ginastica, pouco explorados, em contraste com os outros professores de EF

da escola, que tinham uma formação mais desportista e primavam pelas competições. No inicio de sua atuação pela escola, passou a ter representações administrativas, e estava no colegiado quando surgiu a proposta de colocar dentro da escola um curso de formação de EJA. Um curso de formação de pessoas de não tempo regular, de faixa etária correspondente ao tempo escolar.

4.3 Caracterização do Projeto de EJA para a Escola

O Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos no Colégio Técnico Federal surge de duas demandas que foram estabelecendo, no período de implantação e formação, estratégias de envolvimento e parceria. Essas demandas se configuram a partir de um interesse real da comunidade acadêmica em responder à comunidade intra e extramuros sobre a responsabilidade social da Universidade e o desejo, dessas comunidades, que ansiavam por, a partir de um ensino voltado para suas necessidades e objetivos, traçar e consolidar uma ação política e educacional comprometida não só com a escolarização do funcionário da instituição como também com os setores mais carentes da nossa sociedade.

A Universidade a qual se situa esse Colégio Técnico, há cerca de vinte anos, desenvolve com recursos das Pró-Reitorias de Extensão (bolsas de extensão para monitores professores), Recursos Humanos (material de consumo e bolsas de trabalho) e de outras instituições de fomento um Programa de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa, solidificado no interior da Universidade, legitima e subsidia estudos e pesquisas na produção de conhecimentos para as diferentes ações necessárias nessa área.

Nesse contexto é que surge no Colégio Técnico a possibilidade de ampliar esse programa para atender as frequentes demandas de alunos e ex-alunos (Ensino Fundamental de Jovens e Adultos) com o objetivo de favorecer a progressão dos estudos desses alunos funcionários da Universidade e, também, atender a comunidade em geral. Uma das principais consequências da implementação do PEMJA (Projeto do Ensino Médio para Jovens e Adultos) no Colégio Técnico foi, além de atender a essa demanda, capacitar e formar o funcionário da própria instituição e da comunidade, ampliar as pesquisas e práticas pedagógicas sobre o aluno jovem e adulto dentro do que se configurou, desde o princípio, como uma responsabilidade social e política da Universidade.

O Projeto do Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA) até o momento tem investido na construção de uma base sólida para a implantação de um currículo interdisciplinar. Esse tipo de trabalho exige capacidades e habilidades que são desenvolvidas durante o fazer e este é um "fazer" contínuo que promove descobertas de possibilidades de construção em grupo permitindo que as diferentes experiências e vivências produzam algo de maior interesse e entendimento.

Propiciar o desenvolvimento da formação escolar do jovem e do adulto nos níveis mais elevados e complexos de educação como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma tarefa que o PEMJA deseja realizar em nossa comunidade. De acordo com a Lei, o Ensino Médio tem por finalidades: "*desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*" (Art. 22. Lei n.º 9394/96).

A partir desses parâmetros, a consolidação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEMJA), como parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG espera ultrapassar a mera certificação formal de estudos, o mero cumprimento de uma grade curricular imposta pelo sistema educacional – algumas vezes viciado e fora do contexto real do aluno – e avançar no sentido de abrir espaço de interlocução, pesquisa, ensino, aprendizagem, tendo por referência a formação do cidadão.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para classificar os dados desta pesquisa, empregamos a categorização de dados. De acordo com Gomes (2004) as categorias de análise se referem à ideia de agrupar em classes ou em séries os elementos provenientes da pesquisa de campo. No nosso caso elementos estes provenientes dos estudos levantados e da entrevista.

As categorias não foram pré-determinadas em nossa pesquisa, ao contrário disso, elas foram se construindo ao longo do estudo através de um diálogo entre a teoria e os dados coletados. Tal dinâmica, para André (2000), é uma das condições para que o pesquisador se aproxime mais do universo estudado, uma vez que para o autor as categorias devem emergir no decorrer do estudo. As categorias encontradas foram: 1. Desafios vividos durante a experiência com EJA na Educação Física da Escola Federal, 2. Formação docente.

Tais categorias serão apresentadas e analisadas no capítulo seguinte, destacando fragmentos dos referenciais teóricos e da entrevista para dar mais vigor e destaque às ocorrências.

5.1 Desafios vividos durante a experiência com EJA na Educação Física do COLTEC

Ao tratar do termo "desafios", parto do ponto que toda nova experiência ou trabalho, diferente do que já foi vivenciado anteriormente na formação do professor traz consigo novas necessidades. Necessidades estas que não estão dispostas sem a experimentação do dia-a-dia, surgindo à medida que se estuda o que acontece ao seu redor. Essa nova experiência, de acordo com a professora, surgiu de:

> "um abaixo assinado, de alunos provenientes do ensino fundamental da EJA no Centro Pedagógico e FAE, que possuem certa vinculação, pedindo a continuidade de seus estudos agora no ensino médio".

Esses novos alunos da EJA no COLTEC, traziam consigo diferentes necessidades e olhares a cerca da escola. Era uma experiência diferente no trabalho de docência da

professora, que até então trabalhava com jovens iniciando a adolescência. Isso fica evidente quando ela diz:

> "Por mais que esteja ficando velha, estava sempre lidando com os de quinze anos, então estou sempre vivendo com o jovem do tempo regular, não é aquele aluno que saiu da escola, não é aquele aluno que tem problema com trabalho, família. Por outro lado, a família estimula, ele não tem trabalho, a religião pouco interfere. Tem alguns problemas que já tive que é pai vindo conversar querendo que a filha não fizesse dança, mas quando você está no tempo regular você tem contato com os pais e não com os sujeitos já cristalizados".

Esse novo sujeito, "já cristalizado" como foi citado anteriormente, traz consigo particularidades e marcas profundas, necessitando um olhar de maneira diferenciada sobre eles e sua diversidade. São seres históricos, culturais e contextualizados. Isto é, não existe um professor ou aluno idealizado, eles são pensados como seres possíveis dentro da historicidade de seu tempo. Segundo a entrevistada os alunos já vinham para o Colégio Técnico com um conceito da EF no contexto escolar, e não só da Educação Física, mas também de toda a organização escolar.

> "Então ele também vem com uma formação e um lugar especifico da EF no contexto escolar. Ele já vem com um formato de escola, de disciplina, de relação que ele se dá com isso. Então não só da EF como uma cultura de movimento que ele lida com ela como também da forma escolar como disciplina: "Não essa disciplina não é do currículo do ensino médio da EJA."

Para a professora, esses sentidos e olhares que os alunos têm a respeito da Educação Física vêm de suas vivencias na comunidade, muitas vezes distantes, de movimentos. Inicialmente sua maior dificuldade foi construir um projeto levando em conta esse olhar do sujeito.

> "Muitos desses jovens têm acesso fora da escola é no campo de várzea, nas igrejas, onde ele vê as instancias dos movimentos, as praticas de movimento e na escola ela se constitui de outra forma, distanciado do que ele vê, do sentido que ele dá lá na comunidade. Então minha maior dificuldade foi construir com um olhar sobre esse outro sujeito. E eram sujeitos que partilhavam dessa construção, por esse currículo, por esse ensino e por essa formação do jovem e adulto."

5.1.1 Seleção dos Saberes

Visando a construção de uma proposta de ensino para esses sujeitos da EJA, diferente da proposta do ensino médio "regular", a professora organizou uma formação com

outros conteúdos e outras propostas, objetivando quebrar com aquele currículo cheio de disciplinas consideradas importantes e com a hierarquia de disciplinas. A ideia seria construir grandes temas em que todas as disciplinas estivessem envolvidas ao mesmo tempo, trabalhando em conjunto.

> "Foi pensada uma formação não restrita e não racional tecnicista, no sentido de conteudista, de currículo inchado de disciplinas reconhecidas como importantes dentro da formação escolar. Ate por estar no COLTEC a gente queria quebrar essa hierarquia das disciplinas e pensamos então que teria lugar então outras atividades, outros conteúdos e outras propostas que não teriam esse formato."

> "Então havia o interesse, por exemplo, de construir grandes temáticas como as cidades, o corpo, em que todas as áreas tivessem trabalhando o mesmo tema na mesma época, compartilhando os mesmos espaços, que não precisaria dizer que esse é o horário da EF, da geografia, enfim, propostas em conjunto. As dificuldades eram: romper com a estrutura de disciplinas, romper com os horários rígidos com o que cada um deveria cumprir em determinado horário e o outro era o conteúdo."

O que não estava programado era como os sujeitos escolares da EJA receberiam essa nova proposta escolar do ensino médio, levando em conta seus ideais e conceitos já "cristalizados". Esse sujeito, antes de qualquer coisa, tem um objetivo com essa formação, que seja apenas ter um diploma em mãos, conseguir um emprego melhor ou mesmo uma futura graduação. E, levando em conta a educação física dentro desse contexto, acaba sendo uma disciplina muitas vezes desqualificada, pois segundo a professora, para esses alunos a Educação Física não trará muitos benefícios em relação a seus anseios.

> "É a própria construção que esse sujeito tem da forma escolar: "Eu vim para a escola é pra ter matemática, geografia, português, eu não vim pra escola pra ter educação física, porque isso não faz parte do currículo de ensino médio de jovens e adultos." "O jovem e adulto que quer a continuidade de estudos ele não quer a EF". Pra que?" "Ele não precisa ter isso no currículo"

De acordo com Tardif (2002), A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então da pressão dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. Aliado a esse fato, o conhecimento de que tratava a EF não era tido pelos alunos como útil a conquista de uma vaga na universidade. (GARIGLIO, 2010, P. 410).

> "Ele não vai lá na perspectiva de querer conhecimentos de educação física que pouco vai ajudar na certificação que ele precisa e na continuidade que ele deseja. Que seja a graduação ou uma especialização. Então é um sujeito que demanda da escola um lugar de formação, mas que pouco se interessa pelos conhecimentos específicos da educação física porque ele não vê uma vinculação imediata que isso faça parte da vida dele, uma vez que ele é um trabalhador de corpo cansado e que bate de frente com muitas questões que são também a família, que é a religião, que é o próprio trabalho e que é o próprio corpo e sua relação com saúde, bem estar e constituição física."

O que os jovens e adultos pensam sobre a escola e o conhecimento que é veiculado nela passa necessariamente pelas experiências vividas. Com isso, a escola toma rumos que podem aproximar alguns jovens ao que nela é veiculado, tornando-a significativa ou, ao contrário, afastando-os, tornando-a sem sentido, ou pelo menos com significados distintos do que alguns alunos esperam. No Ensino Médio parece que a situação se agrava, pois a visão mais crítica dos alunos põe em xeque a legitimidade dessa escola e dos conteúdos por ela transmitidos. Sendo assim, as possibilidades e interesses nas aulas de EF, por parte dos alunos, ganhavam novos contornos. Os saberes transmitidos pela escola e pela EF não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente uteis ao mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores ("para que servem exatamente?") e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. (TARDIF, 2002, P. 47)

Não só entre os professores e alunos existia esse jogo de valorização e hierarquia de disciplinas, mas entre os próprios professores de diferentes áreas. Nessa luta dos professores e/ou das matérias escolares por status recursos e território (GOODSON,1995) o tempo destinado a cada disciplina e até mesmo os conteúdos de cada uma eram colocados em discussão, muitas vezes desvalorizando a EF em relação a outras como Matemática. Isso fica evidente na fala da professora.

> "A segunda dificuldade é com a própria forma escolar, e a gente lida com o contexto das disciplinas no mesmo hall de problematização, porque dentro do curso de PEMJA há o jogo de poder das disciplinas e há o jogo de inclusão e exclusão do que é importante ou não. "Mas porque que vai ter duas aulas de EF na semana e duas de Matemática e Português?" "Mas será que não é mais importante ele ter três de matemática e uma de EF?" "Porque ele vai precisar passar nos testes para ter a certificação". "Como que ele vai poder sair do ensino médio sem saber função do segundo grau e ele vai ter que sair problematizando como que é a politica publica para espaço de lazer? Pra que?" Então dentro da própria estrutura do PEMJA, enquanto uma forma escolar de disciplinas há o seu jogo de poder e inclusão e exclusão."

A posição da professora e de sua monitora dentro do grupo de códigos e linguagens, grupo no qual se enquadrava a EF foi de sempre coloca-la no mesmo nível das

outras disciplinas, reivindicando os mesmos espaços, os mesmos direitos, como forma de reconhecer sua importância e espaço na formação desses sujeitos.

> "O que sempre foi discutido sob minha coordenação com a monitora e da nossa participação tanto no grupo de linguagem, de códigos e linguagens quanto no grupo ampliado, era de que sempre a gente reivindicasse os mesmos espaços e os mesmo direitos que qualquer outra disciplina. porque a gente só estava reconhecendo que a EF era tão importante na formação se a gente o tempo todo tivesse essa mesma coerência, desde a atuação com o aluno ate o grupo ampliado. Em alguns momentos a gente sentia que isso repercutia bem, e em outros momentos não, por causa do jogo de poder entre as disciplinas e dessas relações de poder que entre elas se estabelecem. Então quando a gente precisava dar nota para um aluno diziam: " Ah mas ele vai ficar de recuperação em EF?" " Sim ele vai ficar de recuperação em EF." Então o próprio grupo questionava."

Concordo com a professora, ao tentar legitimar a Educação Física no ensino da EJA do Colégio Técnico, buscando o mesmo espaço de outras disciplinas. Assim como as outras, a EF tem sua parcela de contribuição na formação desses alunos e o professor deve lutar para conquistar um lugar de respeito junto aos demais componentes curriculares. Segundo Mattos & Neira (2000, p.25):

> "[...] para inserir a Educação Física dentro do currículo escolar e coloca-la no mesmo grau de importância das outras áreas conhecimento é através da fundamentação teórica, da vinculação das aulas com os objetivos do trabalho, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de um plano que atenda às necessidades, interesses e motivação dos alunos".

Desta forma, a Educação Física está lutando para ser compreendida como também parte integrante da cultura escolar, isto é, enquanto um componente que prime pela produção de cultura do educando.

5.1.2 Práticas Corporais e a Educação Física da EJA no COLTEC

Segundo Valter Bracht é o movimento que confere especificidade à educação física no interior da escola. Não qualquer movimento, mas sim o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da educação física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, etc. (BRACHT, 1992, P. 16).

Outro grande desafio encontrado pela professora foi em relação às práticas corporais. Seus alunos traziam particularidades que impediam que participassem totalmente das aulas.

> "Um dos dilemas era que pensávamos que a EF são sua práticas corporais de movimento, o sujeito da EJA que é um trabalhador, que trabalha durante o dia para ter aula a noite, com o corpo cansado, um corpo já marcado por uma história de movimento ou não, mas que vê a escola como o lugar da certificação."

Dentre as temáticas que tornavam as práticas corporais um obstáculo para as aulas de educação física estavam o trabalho, religião, a família e o individualismo em detrimento da coletividade.

> "O que a gente lidava ao mesmo tempo eram essas três grandes demandas e grandes temáticas que atravessam que é essa da religião: "Ah minha religião não me permite fazer" ou " eu não vim a aula porque minha família está doente", " Ah meu trabalho, estou cansada e não dou conta de fazer". Então essas são as questões que eram mais importantes."
> "Ele não se sentia bem, ele não se sentia bem em tirar os sapatos na presença de outros colegas, de outros adultos. Então era uma relação mais cristalizada que se faz com o corpo, então esse sujeito já cristalizou algumas coisas que ele não se permite mais a estar voltando nesse espaço que é a escola, que é o lugar do jovem aberto a fazer muitas coisas, aberto a aprendizagem em conjunto, coletiva, que ele não quer mais. Então ele é muito mais individualizado também. Ele opta pela EJA pra dar conta também das questões individuais, ele quer deixar de ser coletivo, mas para participar da pratica social da EF ele tem que ser coletivo, pra reivindicar um espaço de lazer publico ele tem q ser coletivo, então é uma tensão muito grande, mas somente na recuperação da EF que a gente foi ver essa outra dimensão, que é a tensão entre o individual e o coletivo."

Inicialmente esse foi o grande dilema. Como organizar as aulas de educação física sem pensar na cultura corporal de movimentos? Como passar para os alunos o conteúdo sem a experimentação e exploração na prática? Segundo a professora, foi pensado então um lugar de discussão da pratica, da EF e do corpo, como objetivo de que, após essa reflexão os próprios alunos reivindicassem a prática.

> "Então uma dificuldade é que a pratica foi negada, então a gente construiu um espaço de discussão dessa pratica, onde a gente entendia que, pensando, criticando e refletindo sobre essas praticas, sobre esse lugar da EF, desse corpo, desse movimento para essas pessoas, resultasse que essas próprias pessoas iam reivindicar a sua pratica. Mas como o curso é rápido, depende do tempo e essas questões dependem de tempo para amadurecer, porque se você tem vinte anos, que você reconhece a pratica da EF como uma possibilidade só de lazer, e não como uma possibilidade de vida, de reconhecimento de sentido disso na vida e na sua própria formação, você sempre ira lidar com ela no campo do lazer, aquele fora do trabalho, é aquilo que eu faço sem pensar, ele não tem lugar pra se estar pensando: " Já que tem EF vamos jogar uma bolinha só, e quando era jogado." Então era uma pratica não só negada, mas como colocada no lugar do lazer, numa perspectiva do não pensar."

O que foi colocado em pauta é que esses alunos traziam consigo um conceito pré-moldado da pratica de EF de acordo com suas experiências. A prática da EF era colocada no lugar de lazer, como uma atividade fora do trabalho. Não como uma possibilidade de reflexão e sentidos estabelecidos por um contexto histórico-cultural. Em face aos desafios apresentados para o ensino de Educação Física, o professor deveria rever e refletir sobre sua pratica e a proposta teria que ser repensada, levando em conta todas as barreiras encontradas e pensando novas possibilidades e estratégias para uma nova construção da EF. Nesse sentido, a aprendizagem da docência deve implicar o desenvolvimento de competências como o de fazer face ao imprevisto, ao inédito, aquilo que ainda não é conhecido, que é o que caracteriza a prática pedagógica (PERRENOUD, 1993). Espera-se que essa dimensão auto reflexiva do trabalho torne o professor autônomo. Ele deve ser um ator, consciente de que pode ter um controle sobre os efeitos do seu trabalho (LELIS, 2010, p.195). O primeiro ponto descrito na entrevista foi criar um espaço de abertura para dialogar sobre o movimento:

> "Você formar um adulto de vinte anos, sem o sentido que o movimento lhe deu é muito difícil depois essa problematização, nada que seja impossível, eu acho que é revisitar esse lugar, mas esse lugar tem que ter uma abertura pra essa revisitação, então o primeiro impacto que a gente teve foi como criar esse espaço de abertura pra dialogar sobre essas questões."

De acordo com a professora, o planejamento foi repensado a partir das questões relativas ao universo deles. A pratica não foi abandonada, mas adaptada aos interesses de forma a contribuir para uma reflexão da mesma e do lugar da EF.

> "Então o planejamento foi pensado a partir desses problemas e dessas próprias questões que o universo nos trazia. Era um planejamento que foi construído anteriormente e foi totalmente repensado ao longo do tempo, então eu e a primeira monitora fomos aprendendo a lidar com essa forma escolar, com a EJA e com esses sujeitos e fomos reformulando esse currículo. A gente não abria mão de certa pratica, mas fomos adequando essa pratica aos interesses e a forma de estar contribuindo para uma reflexão dessa pratica e sobre o lugar da EF na formação desse sujeito."

Esse modelo de professor prático reflexivo, para Maroy (2008) nasceu da necessidade do docente se adaptar à modificação do publico escolar, cada vez mais heterogêneo e mais difícil com a emergência da escola de massas. Diante desse novo quadro, o professor também é chamado a tornar-se um especialista em aprendizagem, centrando-se no seu trabalho de classe, no processo de aprendizagem dos alunos e realizando uma pedagogia do tipo construtivista. Essa concepção de especialista implica ir além do domínio dos conteúdos. Doravante ele deve questionar as competências necessárias ao ato de ensinar, ao

saber ensinar (Maroy, 2008), tendo uma atitude investigativa nos termos de Mizukami (2005-2006). O que foi levado em conta na nova proposta construída pela professora foi o sujeito da EJA, com toda sua diversidade. Um sujeito que ate então acabara de adentrar no ensino médio, com novas experiências para si mesmos e principalmente para seus novos professores. Que tão pouco conhecia e tão pouco era conhecido. Segundo a professora então a EF na EJA foi reformulada durante o próprio curso. Ela foi construída com suas estratégias de ensino voltadas aos alunos (SHULMAN, 1986)

> "O que a gente percebeu é que essa construção da EF na EJA se deu conjuntamente com o próprio curso, porque a gente tão pouco conhecia esse aluno, tão pouco sabia qual era esse sujeito que estava chegando para a gente e qual era a demanda, e ao mesmo havia o desafio de ter os conhecimentos específicos da EF, tem o interesse de participar da formação geral ampliada desse sujeito, sua formação humana, tem o interesse desse sujeito e tem esse lugar, a escola que dá conta desse espaço. Ao mesmo tempo fomos pensando uma estruturação curricular para dar conta disso e que ia sendo reformulada no seu processo."

De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores passa, então, para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber-fazer, um "saber-lidar" e um saber- estar com os educandos. O saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem.

Com o reconhecimento desse sujeito que chega para as aulas de EF, a professora passou a adotar em suas aulas outras formas de participação que pudessem ser avaliadas. A pratica por si só já não era mais o único meio para o envolvimento nas aulas, haviam outras ferramentas de ensino utilizadas dentro do projeto criado.

> "Se inicialmente a gente avaliou a prática depois a gente começou a construir projetos de ensino que dessem uma linha de trabalho, de inicio ao fim, que pudesse avaliar a participação em vários desses momentos do inicio ao fim, com trabalhos escritos, com apresentação de trabalho, como juris simulados, vídeos, tentando outras propostas pra repensar esse lugar da EF e de suas praticas de movimento dentro da formação da EJA."

Dessa forma, com os desafios encontrados em sua jornada pratica com a EF na EJA, a professora parece ter encontrado nos sujeitos e em sua diversidade a resposta para rever seu trabalho docente. Ao analisar os alunos e suas características dentro e fora da sala de aula, a professora pode reorganizar seus projetos de acordo com as demandas de seus sujeitos e pode qualificar ainda mais seu ensino para a EJA. Segundo Tardif (2002), em toda

ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho.

5.2 Formação Docente

Um aspecto bastante discutido em nossa entrevista, por ser um dos objetivos desse trabalho foram as aprendizagens docentes edificadas nessa experiência profissional. Que saberes docentes essa professora entende que construiu nesse processo? A professora colocou com bastante ênfase, que somente a partir do momento em que começou sua pratica profissional passou a se fazer, se formar.

> "Eu acho que você participar e formar no curso de licenciatura te possibilita intervir na pratica do dia-a-dia da escola, na vida profissional. Mas é dentro e não fora que é construída essa pratica. É no dia-a-dia que você se forma, é fazendo. Por mais que você leia, por mais que você fique longe dela. No meu caso eu participei do curso de EF, vendo questões em pauta, mas só no momento em que eu fui para o estagio que eu conheci esse lugar e somente na pratica profissional que eu fui me fazendo, me formando. Então eu acho que a gente é continuamente formado."

De acordo com Tardif (2002), é na pratica que os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. Ainda segundo Tardif, a experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional.

Recorrendo a Nóvoa (2002), reafirma a idéia de que a aprendizagem da docência não pode se limitar às dimensões técnicas e tecnológicas, não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito da escola. Os professores são pessoas que se formam ao longo da vida nos diversos contextos vivenciais. "Formar é formar-se" (Nóvoa, 2002, p.9)

A professora ainda tem uma visão especifica sobre formação continuada. De acordo com suas respostas, ela acredita que um mestrado ou doutorado sejam uteis para ampliar a própria pratica ou te fazer reavaliar sua atuação dentro da escola, mas que lá dentro, dentro da pratica escolar do dia-a-dia que é feita a verdadeira formação continuada.

> "A gente pode na pratica profissional fazer um mestrado e ampliar essa própria pratica ou me fazer rever muito dessa pratica, mas somente na pratica que eu realizo ela, então por mais que eu busque fora é lá que é o dentro. Então se formação continuada é o entendimento de que você busca conhecimentos fora para estar pensando essa pratica, acredito que seja o contrario, acho que essa prática que te faz ir e voltar."

Os saberes experienciais seriam então o principal instrumento da formação continuada. Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da pratica da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua pratica cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p.48) Segundo Tardif (2002), os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar"

A formação na universidade, mais conteudista segundo a própria entrevistada, deve ser incluída como um dos pilares de sua formação. Durante a graduação são colocadas em questão as bases para a sua atuação e é através dessa teoria que o professor pode se orientar no início de sua pratica. De acordo com Lelis (2010), cada vez mais as situações reais do trabalho devem ser vividos como elemento estruturante de formação. Só assim é possível favorecer um percurso interativo que permite o movimento duplo de mobilização para a ação de saberes teóricos e ao mesmo tempo a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial. De acordo com a professora, os conteúdos relativos à EJA e a educação durante sua graduação não eram de seu maior interesse, em vistas as suas vivencias e escolhas de até então, motivo pelo qual talvez tenha feito parte de sua formação, mas sem uma maior atenção.

> "Acredito que nosso processo formativo é também um processo de escolhas. Então minha formação inicial foi muito pelo que vivia na época. Era o universo da dança, com uma preocupação técnica, era uma preocupação com as capacidades coordenativas, então me interessava muito por flexibilidade, velocidade, resistência, práticas de musculação, como fazer uma ficha e avaliação, testes e mais testes, era uma preocupação com um universo que me interessava na época. Deu-me condições para viver essa experiência do EJA de forma diferente? Sim. Mas acredito que meu processo individual de formação não estava atento pra outras questões que com certeza passaram por mim e não fiz escolhas por elas."

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção (TARDIF, 2002, P. 68). Em sua entrevista a professora deixa em aberto a avaliação sobre sua formação inicial. Ela aponta

para os interesses do próprio aluno enquanto responsável pela escolha de seus caminhos e cita que o processo de formação profissional está ligado a sua formação pessoal, do que você esta mais envolvido até então.

> "O processo formativo é de escolhas de acordo com o que é interessante para você em determinada época. Não posso falar que minha formação inicial foi falha em determinado sentido. O processo de formação profissional esta intrinsicamente relacionado com o processo de formação pessoal."

Como sua escolha pela escola se deu no final de sua formação universitária, a professora ressaltou que teve que buscar alguns conhecimentos que passaram por sua formação, mas não foram assimilados. A pratica profissional também é lembrada, como o lugar de sua formação continuada.

> "Acho que as escolhas vem muito do processo individual formativo. Quando escolhi a escola tive que correr atrás de muitas coisas que ficaram. Mas ao mesmo tempo na pratica profissional que eu fui fazendo minha formação continuadamente. Vendo varias dessas escolhas que não tinha feito."

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são plurais, provem de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. Portanto no caso da entrevistada seus saberes foram construídos ao longo de sua pratica, de sua carreira na escola, vivenciando ao longo de sua profissão temas que provavelmente não deu tanta importância no período de graduação. O saber relacionar e saber relacionar-se, por exemplo, foram aspectos que tiveram grande participação em sua pratica. Eram realizadas conversas com esses sujeitos que entravam no universo da EF na EJA com o objetivo de conhecê-los melhor e qualificar ainda mais o ensino voltado para ele. A professora destaca que o cuidado entre os seres foi um grande aprendizado com sua experiência na EJA e deve estar presente na escola.

> "mas há também o cuidado com o sujeito que vem. Então eu queria conversar com os alunos, conhecer melhor, diante ate mesmo das dificuldades que o monitor colocava, que ele estava vivendo. Então o primeiro é o cuidado com as pessoas. E isso é educação. Se for uma coisa que possa acontecer na escola é a relação de cuidado entre os seres."

Novoa (2008) indica em texto mais recente que um programa de formação deve se apoiar sobre o desenvolvimento de três grandes famílias de competências: saber relacionar e

saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se. A professora ainda cita um caso, envolvendo sua intervenção na não participação de um aluno na aula de EF, devido a sua religião não permitir, por exemplo, danças. Ela destaca o entendimento e envolvimento do aluno após essa discussão sobre a prática dos ritmos e a importância da atuação do professor no processo da construção da formação do aluno.

> "Uma situação marcante para mim foi com um aluno, funcionário da UFMG. Toda vez que nos cruzamos eu me lembro da situação e ele a mesma coisa. Ele veio conversar comigo, fruto das reuniões que fazíamos, que a religião dele não permitia que ele fizesse uso de nenhum tipo de movimentação, de dança, por exemplo, de acompanhamento de ritmo, e eu coloquei pra ele, que a gente nunca esta sem ritmo, qualquer movimento feito é acompanhado de ritmo, principalmente o ritmo do coração. Foi uma conversa tão envolvente que o aluno depois disse que não sairia de sua religião, mas havia entendido o que eu havia falado. São situações assim que te dão coragem e mostram que agente tem uma atuação e pode intervir em algum momento na construção das pessoas, da forma delas lidarem com seus modos de vidas, repensar algumas coisas e tentar uma relação harmoniosa e de bem estar com a própria vida."

Um dos momentos destacados pela professora como de maior riqueza na formação continuada do professor é o momento de discussão sobre a pratica da EF com outros professores, colegas de profissão. Lelis (2010) refere-se a ideia de que professores aprendem o seu oficio integrados em comunidades de aprendizagem. Para Mizukami (2005-2006), a criação e a sedimentação de uma comunidade de aprendizagem deve se dar no local de trabalho e pressupõe interações entre os agentes, dialogo, confiança. Esse eixo passa pela ideia de que o conhecimento coletivo ultrapassa o individual e que a socialização do conhecimento precisa acontecer já que alguns sabem e outros não sabem. O docente é instado a trabalhar em equipe e a desenvolver práticas institucionais, investindo-se na gestão coletiva da vida do seu estabelecimento. O docente é um ser- em –relação, não só com os seus alunos, mas com seus colegas, pais, pesquisadores universitários gestores dos sistemas de ensino, sindicatos. (Maroy, 2008, p.74)

> "Em todos esses anos de formação uma coisa que dou valor é estar conversando com os pares, seus colegas de profissão. Esse seu par, ele tem uma formação continuada que as vezes eles não reconhecem valor porque não esta lá fora escrito, não esta no professor da escola de EF que disse, porque só tem valor o continuado se estiver fora. O momento que eu vejo que tem mais riqueza é o momento que a gente compartilha essa pratica que foi formada continuamente, porque você não para."

Ou seja, de uma cultura do individualismo, passa-se para uma cultura da interação e da resolução de problemas, uma comunidade de aprendizagem, nos termos de Mizukami (2005-2006) o que apela para capacidades de natureza analítico-simbólicas para equacionar

problemas e, não, capacidades para mobilizar respostas certas. A aprendizagem da docência, nesse sentido, deixa cada vez mais de ser pensada como capacitação individual e orienta-se no sentido da formação de equipes de trabalho que se formam em exercício. Nesse sentido levando em consideração as respostas da professora e os estudos utilizados, avalio que o partilhar experiências, o cruzar olhares se junto com a pratica da docência, a experimentação diária, são instrumentos valiosos de qualificação e formação continuada do professor, acrescentando a cada dia novos saberes que só podem surgir a partir da pratica na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física presente no ensino médio da EJA no Colégio Técnico encontrou inúmeros desafios para perpetuar sua pratica. Por um lado a prática da Educação Física ser facultativa ao aluno que se enquadre em algumas das situações determinadas nos incisos de I à VI da Lei nº 10.793, de 1/12/2003, citada anteriormente. Os sujeitos da EJA, com todas suas diversidades e objetivos, também se colocaram contra a prática da EF no ensino médio, com a justificativa de que não era importante dentro da escola, não seria um conteúdo utilizado no vestibular, ocasionando uma hierarquia de disciplinas frente a seus objetivos. Aliado a essas justificativas havia também as questões relacionadas aos corpos cansados, problemas de religião, problemas familiares, individualidade em detrimento da coletividade, dentre outros fatores que colocaram frente à EF um emaranhado de barreiras. Com toda essa diversidade, de acordo com a entrevista toda uma proposta de ensino teve de ser refeita, levando em consideração esse sujeito e todas essas questões e modificando também o próprio professor, sua identidade e os saberes que considerava até então.

Toda essa transformação da proposta da EF quanto a pratica no Colégio Técnico só foi possível diante da atuação do professor, de seu trabalho e da capacidade de diagnosticar obstáculos na sua pratica docente e promover novos caminhos para atingir seu maior objetivo, a educação. O aprendizado pelo trabalho foi citado na entrevista como o grande cenário de formação continuada do professor, juntamente com o trabalho em equipe, a partilha de saberes conquistados na pratica e a discussão sobre a mesma, levando em conta a superioridade da reflexão coletiva sobre a individual.

Entre seus maiores aprendizados, o cuidado com o sujeito, o saber relacionar e relacionar-se aparece como um grande instrumento no trabalho de formação docente. Sua relação com o aluno, mediante seus problemas e devidos cuidados a auxiliou na proposição de uma nova proposta, que se enquadrasse nos anseios dos alunos, mas sem excluir a pratica, os saberes e os conteúdos que seriam discutidos.

É na interação dos professores com as crianças e adolescentes, seus alunos, que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais da profissão. No confronto com situações reais, com alunos não padronizados, com a diversidade das populações, aprendem uma forma de ver o mundo, o que os obriga racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite, mas sobretudo, que tem de aprender como

tornar significativos os saberes com os alunos e consigo próprios (SARMENTO, 2009, p.327).

As análises apresentadas nesse estudo me orientam no sentido de que nossa formação é sempre interrupta, é contínua e permanente, pautada na reflexão e na criticidade das minhas ações. Cabe ao professor se orientar e refletir sobre sua pratica do dia-a-dia para segundo Gariglio (2010), transformar os saberes advindos dessa experiência cultural em saberes escolares ricos em conteúdos formativos. Saberes que possuem uma relação com o sujeito envolvido no processo de construção do conhecimento.

Estudos como estes têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Os saberes docentes também carregam marcas da experiência e, por isso, os cursos de licenciatura em educação física deveriam fornecer uma formação reflexiva e crítica ao futuro profissional. Isto poderia favorecer o início da formação na carreira, pois o processo de aprendizagem da ação docente se perpetuará ao longo da carreira profissional do professor. Um curso de formação dará conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilitar as experiências, em situações concretas, de determinadas habilidades consideradas necessárias ao bom desempenho docente. Os programas de formação de professores de educação física deveriam atentar-se para uma formação na qual a teoria e a prática fossem indissociáveis. Pois como o observado em nossa pesquisa a formação inicial aos moldes da racionalidade técnica e da tradição acadêmica agrega elementos para a ação do docente, mas não os mais relevantes.

A investigação de questões como estas, entre outras referentes ao saber docente, com certeza contribuirá para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

"*Esses desafios foram superados com coragem, como Paulo Freire diz que devemos ter coragem na educação. É com muita coragem que você aposta que aquilo que você quer proporcionar, aquela pratica, ela vai ampliar a formação do sujeito, pode dar outro sentido de vida a ele*." (Professora Entrevistada).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Série Prática Pedagógica. Campinas: Ed. Papirus, 2000.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** um enfoque fenomenológico. 2ª ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1997.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Ed. Cultura, 1997. p. 327-340.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Ed. Magister. 1992.

BRACHT, V. & RODRIGUEZ, L. L. **Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Educação Física.** In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558>. Acesso em 19 out. 2011.

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

BRASIL. **Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96.** Conselho Nacional de Educação de Belo Horizonte. Câmara de Educação Básica Parecer nº5/97.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 16/2001**. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Brasília: MEC, 2001.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos:** pontos e contrapontos. Bauru: EDUSC, 2003.

CELANTE, A. R. **Educação física e cultura corporal**: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CELANTE, A. R. Educação física no ensino médio: Por uma pedagogia transformadora. **Corpoconsciência***,* v.7, p.41-60, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Ed. Prentice Hall, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Ed. Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), Coleção Leituras no Brasil, 1998, p. 137-152.

FAZZI, J. L. A produção do conhecimento e do saber no Projeto de Educação de trabalhadores: a ação política dos sujeitos. In: **Projeto de Educação de trabalhadores**: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET/ Adrilene Marize Muradas Nunes, Charles Moreira Cunha (org.). Belo Horizonte: Ed. Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009.

FERREIRA, L. O. F. **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 do Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília)- Belo Horizonte, 2007

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Ed. Phorte Editora, 2003.

GARIGLIO, J. A. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. 818p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2004, p. 67-80.

GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

HILDEBRANDT-STRAMAN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE. J. **A construção do saber***:* manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas. Porto Alegre: Ed. UFMG, 1999.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

LELIS, I. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. 818p.

LIMA, M. C. **Monografia a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In TARDIF, M. & LESSARD, C. **O Ofício de Professor:** História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia***:* Fundamentos e recursos básicos. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1994.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na Adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Ed. Phorte, 2000.

MEC. Ministério da Educação. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EducacaoFisica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, n.1, dez.-jul. 2005-2006.

MONTENEGRO, E.; MONTENEGRO, P. A. Ética e docência na educação física.In: TOJAL, J. B.; COSTA, L. P.; BERESFORD, H. (Org.). **Ética profissional na educação física**. Rio de Janeiro: Ed. Shape CONFEF, 2004. p.257-268.

NASCIMENTO, T. A. A importância da Educação Física para o jovem adolescente entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. In: **Anais do Simpósio Metropolitano de Atividade Física.** 1998. São Paulo, Brasil.

NÓVOA, A . **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Ed. Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M. & LESSARD, C. **O ofício do professor**. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

PAULA, J. A. **Revelando práticas**: a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (monografia) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores**:** identidade e saberes da docência**.** In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002, p.15-34.

SANTOS, M. E. G. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas:** articulações, possibilidades e limitações. 2007, 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Ed. Porto, 2009.

SHULMAN, L. Those Who Understand**:** Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SILVA, N. N. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SOARES, L J. G. **Diálogos em EJA**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n.11, 1996.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Ibepx, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 2002.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**, a.XIX, n.48, 1999.

ANEXO 1

Roteiro da Entrevista

1. Como foi organizado e pensado o ensino da EF na EJA do COLTEC?

2. Qual era a fonte dos saberes transmitidos aos alunos?

3. Quais os saberes docentes mais utilizados durante o ensino da EF na EJA?

4. Como era a EF baseada nas necessidades e interesses do educando de EJA?

5. Quais os maiores desafios e problemas apresentados pelos alunos?

6. Quais as contribuições e reflexões que a experiência na EJA trouxe para a sua identidade profissional e seu saber trabalhar?

7. Como era a interação e a relação entre o professor de EF e o aluno da EJA? Quais aprendizados surgiram dessa interação?

8. Como era feita a avaliação dos alunos?

9. Como era organizado o trabalho em conjunto com a equipe de professores de EF na EJA?

10. Havia trabalhos interdisciplinares no ensino da EJA no COLTEC?