



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA SAPOPEMBA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

WELLINGTON CAMARGO FERNANDES

São Paulo

2020

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA SAPOPEMBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Fernandes, Wellington Camargo

Educação Física no CIEJA Sapopemba: desafios e possibilidades. / Wellington Camargo Fernandes. 2020.

93f.

Dissertação (Mestrado), Uninove, 2020. Orientador:

Profª Drª Nádia Conceição Lauriti

1. Educação Física no CIEJA; 2. Corpo consciente; 3. Currículo participativo

CDU 372

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da Universidade Nove de Julho.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA SAPOPEMBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação:

São Paulo, 19 de junho de 2020.

Presidente: Prof^ª. Dra. Nádia Conceição Lauriti – Orientadora Uninove

Membro da banca examinadora: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra - Uninove

Membro da banca examinadora: Prof. Dr. Roberto Gimenez - Unicid

Membro suplente da banca examinadora: Prof^ª. Dra. Adriana Terçariol - Uninove

Membro suplente da banca examinadora: Prof^ª. Dra. Maria Elisa Nogueira - Unoeste

São Paulo

2020

Dedico esta pesquisa a todos os estudantes dos CIEJA's da Cidade de São Paulo, em especial aos meus queridos discentes que participaram das aulas de Educação Física no CIEJA Sapopemba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo amor incondicional, ao meu pai pela vigília, pois muitas vezes se colocou como minha sentinela, à minha mãe pelo apoio e compreensão, pelos seus “até quando” e pelo acompanhamento nessa árdua luta, à Universidade Nove de Julho, em especial aos Professores Patrícia Biotto Cavalcanti, Jason Ferreira Mafra e Nádía Conceição Lauriti pelo encorajamento.

É o peso da carga que faz o carro de boi cantar!

Dona Sebastiana

RESUMO

Esta investigação, que está vinculada à linha de pesquisa e intervenção sobre Gestão Educacional (LIPIGES) do programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), visa à discussão sobre os desafios e possibilidades da prática da Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objeto de estudo a realidade vivenciada pelo pesquisador, no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na unidade de Sapopemba, vinculado à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As questões problematizadoras que motivaram e direcionaram o desenvolvimento da pesquisa foram: Quais são as fragilidades e potencialidades do ensino da Educação Física no CIEJA Sapopemba, considerando-se que esse componente curricular torna-se invisível nesse contexto? Quais as possibilidades do ensino da Educação Física nesse cenário? Qual o valor que esse componente carrega no currículo da EJA? Delimitou-se como objetivo central identificar as dimensões, as fragilidades e as potencialidades da prática da Educação Física direcionada para a Educação de Jovens e Adultos. Foram elencados como objetivos específicos: (1) Reconhecer a importância da Educação Física para EJA; (2) Refletir sobre a urgente formação continuada para os professores de Educação Física para atuar na EJA; (3) Realizar uma autoanálise crítica da metodologia e dos planos de ensino da Educação Física no CIEJA Sapopemba. A metodologia que foi utilizada nesta investigação exploratória, que se configurou como um estudo de caso de abordagem qualitativa, envolveu pesquisa bibliográfica, que partiu de um banco de teses e dissertações sobre o tema pesquisado e análise documental das orientações oficiais sobre essa modalidade de ensino e também da análise dos planos de ensino proposto para esse contexto. O aporte teórico foi sustentado pelos autores: Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad entre outros autores importantes que integram nossa bibliografia. Os resultados obtidos indicam a necessidade de um currículo que seja participativo de fato para suprimir a distância entre o que é proposto e o que é realizado efetivamente nas aulas. Ficou evidente a fragmentação e isolamento dos planos de ensino que necessitariam de uma ação cultural efetiva entre professor, gestores e estudantes e também a urgência da formação continuada para os professores de Educação Física que atuam na EJA. Como proposta de intervenção propusemos nas considerações finais, um decálogo que julgamos poder ser de utilidade para os professores (as) que trabalham com a Educação Física na EJA.

Palavras chaves: Educação Física no CIEJA, Corpo consciente, Currículo participativo.

ABSTRACT

This investigation, which is linked to the line of research and intervention on Educational Management (LIPIGES) of the Professional Master's program in Management and Educational Practices (PROGEPE) at Nove de Julho University (UNINOVE), aims at discussing the challenges and possibilities of Physical Education practice in the context of Youth and Adult Education (EJA), having as object of study the reality experienced by the researcher, at the Integrated Center for Youth and Adult Education (CIEJA) at the Sapopemba unit, linked to the Municipal Education Network of São Paulo. The problematizing questions that motivated and directed the development of this research were: What are the weaknesses and potentialities of Physical Education teaching at CIEJA Sapopemba, considering that this curricular component becomes invisible in this context? What are the possibilities of teaching Physical Education in this scenario? What value does this component carry in the EJA curriculum? The main objective was to identify the dimensions, the weaknesses and the potentialities of the practice of Physical Education directed to the Education of Youth and Adults. Specific objectives were listed as: (1) Recognize the importance of Physical Education for EJA; (2) Reflect on the urgent continuing training for Physical Education teachers to work at EJA; (3) Carry out a critical self-analysis of the Physical Education methodology and teaching plans at CIEJA Sapopemba. The methodology that was used in this exploratory investigation, which was configured as a case study with a qualitative approach, involved bibliographic research, which started from an archive of theses and dissertations on the researched theme and documentary analysis of the official guidelines on this teaching modality and also the analysis of the teaching plans proposed for this context. The Theoretical contribution was supported by the authors: Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad, among other important authors that are part of our bibliography. The results obtained indicate the need for a curriculum that is in fact participatory to bridge the gap between what is proposed and what is actually accomplished in class. The fragmentation and isolation of the teaching plans that would need an effective cultural action between teachers, managers, and students became evident and also the urgency of continuing education for Physical Education teachers who work at EJA. As an intervention proposal, we proposed in the final remarks, a decalogue that we believe may be useful for teachers who work with Physical Education at EJA.

Key words: Physical Education at CIEJA, Conscious Body, Participatory Curriculum.

RESUMEN

Esta investigación, que está vinculada a la línea de investigación e intervención en Gestión Educativa (LIPIGES) del programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE) en la Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tiene como objetivo discutir los desafíos y las posibilidades de la práctica de Educación Física en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), teniendo como objeto de estudio la realidad experimentada por el investigador, en el Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA) en la unidad de Sapopemba, vinculado a la Red Municipal de Educación de San Pablo. Las preguntas problemáticas que motivaron y dirigieron el desarrollo de la investigación fueron: ¿Cuáles son las debilidades y potencialidades de la enseñanza de Educación Física en CIEJA Sapopemba, considerando que este componente curricular se vuelve invisible en este contexto? ¿Cuáles son las posibilidades de enseñar educación física en este escenario? ¿Qué valor tiene este componente en el plan de estudios de EJA? El objetivo principal era identificar las dimensiones, las debilidades y el potencial de la práctica de Educación Física dirigida a la Educación de Jóvenes y Adultos. Se enumeraron objetivos específicos: (1) Reconocer la importancia de la educación física para EJA; (2) Reflexionar sobre la formación continua urgente para los maestros de Educación Física para trabajar en EJA; (3) Realizar un autoanálisis crítico de la metodología de Educación Física y los planes de enseñanza en CIEJA Sapopemba. La metodología que se utilizó en esta investigación exploratoria, que se configuró como un estudio de caso con un enfoque cualitativo, involucró la investigación bibliográfica, que comenzó a partir de un banco de tesis y disertaciones sobre el tema investigado y el análisis documental de las directrices oficiales sobre esta modalidad de enseñanza y También el análisis de los planes de enseñanza propuestos para este contexto. La contribución teórica fue apoyada por los autores: Paulo Freire, María Clara Di Pierro, Sérgio Haddad, entre otros autores importantes que forman parte de nuestra bibliografía. Los resultados obtenidos indican la necesidad de un plan de estudios que sea de hecho participativo para cerrar la brecha entre lo que se propone y lo que realmente se logra en clase. Se hizo evidente la fragmentación y el aislamiento de los planes de enseñanza que necesitarían una acción cultural efectiva entre maestros, gerentes y estudiantes y también la urgencia de la educación continua para los maestros de Educación Física que trabajan en EJA. Como propuesta de intervención, propusimos en los comentarios finales, un decálogo que creemos que puede ser útil para los maestros que trabajan con Educación Física en EJA.

Palabras clave: Educación Física en CIEJA, Cuerpo Consciente, Currículo Participativo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEMES - Centro Municipal de Ensino Supletivo

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CJ - Complementação de Jornada

CNE - Conselho Nacional de Educação

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE - Diretoria Regional de Educação

EMEBS - Escola Municipal de Ensino Bilingue para Surdos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP - Estudos Nacionais de Estudos Pedagógicos

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro para Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

SME - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	16
1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
2. O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EJA	32
2.1. A relação de Pedagogia Freiriana com a Educação Física na EJA: Um caminho para o corpo consciente	33
2.2. “IN CORPORE”: Corpo consciente, Educação Física e Emancipação	37
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: A GÊNESE DO CIEJA	40
3.1. Caracterização do CIEJA Sapopemba.	44
3.2. Objetivos do CIEJA Sapopemba.	45
4. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL	47
4.1. Concepções pedagógicas da Educação Física Escolar	49
5. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA	54
6. O CORPO NOSSO DE CADA DIA NOS DAI HOJE: O CORPO COMO RECURSO DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	57
7. O CURRÍCULO PARTICIPATIVO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA SAPOPEMBA	59
7.1. Análise crítica da metodologia e dos planos de ensino da Educação Física no CIEJA Sapopemba.	62
8. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA	74
8.1. A formação continuada	77
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM DECÁLOGO PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA	80
REFERÊNCIAS	84

APRESENTAÇÃO

Ao ingressar na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo no ano de 2010, iniciei minha prática profissional como professor efetivo de Educação Física¹ cheio de garra, energia, boas intenções e com a expectativa de dar contribuições profissionais para a Educação Pública. Ao ser empossado em uma escola de Ensino Fundamental, na região leste de São Paulo capital, não possuía nenhuma experiência enquanto educador de escola pública e, aos poucos, fui incorporando e entendendo o dia a dia de uma escola. Ingressei como CJ total (complementação de jornada), isto é, sem aulas de regência atribuídas. Tinha uma vaga ideia a respeito desse cotidiano, entretanto não tinha vivenciado essa realidade na íntegra. Confesso que fiquei decepcionado com o que presenciei como: indisciplina dos estudantes, falta de interesse pela escola, falta de respeito com os educadores (as), muitos afastamentos e licenças médicas dos profissionais, quadro de funcionários escasso, dentre outros. Tais problemas, naquele momento, no meu entendimento, levavam a escola a não funcionar com normalidade.

No ano de 2011, eu me removi para outra unidade escolar e minha jornada era parcial, isto é, de regência atribuída nos 3º e nos 7º anos do Ensino Fundamental. Para minha surpresa, lá também encontrei os mesmos problemas da unidade anterior, porém com outro agravante: a escola era recém-inaugurada e estava começando e, por essa razão, não havia recursos e materiais suficientes para o trabalho pedagógico. Haja vista a quadra poliesportiva que não possuía cobertura. Apenas no final do ano de 2012 tal cobertura foi incorporada à quadra, depois de muito trabalho da direção da escola na emissão de ofícios e documentos de solicitação.

Lembro-me de que antes da realização dessa cobertura, uma equipe de engenheiros contratados pela Secretaria Municipal de Educação foi realizar uma vistoria do espaço, tentei expor minhas indagações e contribuições para tal trabalho, mas não valeu de nada, tudo já estava definido. Nesse mesmo ano, continuei lecionando para os mesmos ciclos e na jornada parcial.

Em 2013, fui trabalhar em uma EMEFM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio), na qual eu possuía 15 aulas atribuídas no Ensino Médio, portanto trabalhei também

¹ Entendemos a Educação Física como área do conhecimento humano ligada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade. É o processo pedagógico que visa à formação da pessoa capaz de se conduzir plenamente em suas atividades. Trabalha num sentido amplo, visando à prevenção de determinadas doenças. É a área de atuação do profissional especialista graduado em Educação Física (licenciatura e bacharelado). É um termo usado para designar tanto o conjunto de atividades físicas e exercícios físicos não competitivos e esportes com fins recreativos quanto a ciência que fundamenta a correta prática destas atividades, resultado de uma série de pesquisas e procedimentos estabelecidos. Fonte: Conselho Federal de Educação Física, disponível em: www.confef.org.br/resoluções/82.

como CJ parcial (Complementação de Jornada). Ali fui aprendendo a trabalhar com essa modalidade da Educação Básica, e iniciei estudos e pesquisas voltados para o trabalho com esse ciclo. Lembro-me que realizei projetos diferenciados não convencionais no dia a dia de uma escola regular. Nesse mesmo período, fui convidado por outro educador para substituí-lo em outra unidade, porque ele tornou-se assistente de direção. Eu aceitei o convite, pois iria ter jornada completa e iria trabalhar apenas com Ensino Fundamental I. Nesse período, trabalhei paralelamente em duas unidades escolares ao mesmo tempo, mas em horários diferentes e pude confrontar duas realidades: a primeira em uma EMEFM no qual o meu trabalho era voltado em grande maioria ao Ensino Médio; e a segunda na qual meu trabalho estava voltado apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em um certo dia, eu estava na quadra realizando meu trabalho, quando uma das assistentes de direção foi observar a aula, me chamou e disse: “Você tem perfil para trabalhar no CIEJA, já pensou nisso?” Eu respondi: “Não sei nem o que é isso” ela me disse: “Ao terminar sua aula me procure que irei explicar”. Após essa conversa, comecei a pensar nessa possibilidade. Até que foi aberto um processo seletivo para o trabalho nos CIEJA’s da cidade de São Paulo. Eu participei do processo que tinha como uma das exigências a elaboração de um projeto de trabalho. Após concluir todas essas etapas, iniciei meu trabalho no CIEJA Sapopemba.

Quando principiei meu trabalho docente de Educação Física no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), no ano de 2014, em um primeiro momento fiquei assustado com a característica física e estrutural da unidade escolar. Percebi que era um espaço completamente diferente das escolas convencionais. Em seguida, deparei-me com o espaço no qual eu iria realizar meu trabalho, pois o CIEJA Sapopemba não possuía quadra poliesportiva. Pensei que minhas aulas seriam realizadas na sala de aula, quando a coordenadora geral da unidade informou-me que eu ministraria minhas aulas no salão da unidade que era um espaço fechado. A princípio tive um choque, pois estava pensando como um professor de Educação Física que atuava em uma escola com quadra poliesportiva, o que no meu entender é a sala de aula de todo professor de Educação Física Escolar².

² A Educação Física Escolar é uma disciplina muito significativa, porém, por diversas vezes, pouco valorizada na grade curricular. Ela insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal de movimento, sua função é formar o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando-o para desfrutar os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida humana. **Fonte:** <https://blogeducacaofisica.com.br/educacao-fisica-escolar/>.

A partir daí, começaram todas as minhas inquietações sobre o papel da Educação Física no CIEJA Sapopemba. Indagações surgiram: Por onde começar? O que fazer? Como fazer? Que atividades ensinar? Qual a disponibilidade de horários dos estudantes? Quais seus interesses em relação à Educação Física? Como os estudantes enxergam o componente curricular Educação Física?

Pensamentos inseguros multiplicaram-se em relação aos conteúdos de ensino, à didática, à metodologia, aos recursos e materiais que iriam ser utilizados durante as aulas, ao horário das aulas, ao público que iria participar etc. Muitas dessas indagações permeiam minha prática profissional até hoje.

Então comecei meu trabalho utilizando poucos materiais e me apropriando do espaço. No início percebi que o perfil dos estudantes era diversificado: idades diferenciadas, corpos diferenciados, histórias de vidas diferenciadas. Então comecei a propor atividades aos estudantes daquele ano letivo que a princípio aceitaram minha proposta de ensino. Diante da inexistência de alguns materiais pedagógicos necessários ao componente Educação Física e diante da negação da gestora à época, fui utilizando os materiais disponíveis da unidade escolar como: aparelho de som, colchonetes, bastões e *medicine balls*.

Durante esse início árduo, repleto de dúvidas, indagações e inseguranças eu me perguntava constantemente o que será que um estudante da Educação de Jovens e Adultos³ gostaria de aprender em Educação Física? Fazer essa pergunta foi crucial para eu ter novas ideias e novos olhares diante dos desafios que eu enfrentaria. A partir desse instante, brotou em mim a curiosidade de saber o que se tinha feito no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, na área de Educação Física, a saber: publicações, documentos curriculares, pesquisas que existiam sobre o assunto e o que os demais CIEJA's da cidade de São Paulo desenvolviam em Educação Física. Quanto a esse ponto, tive uma grande frustração, pois não encontrei referências dos demais CIEJA's. Lembro-me que naquele ano não conseguia falar com meus pares, pois alguns CIEJA's, não possuíam professores (as) de Educação Física.

Então comecei minha busca por referenciais curriculares, achei o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (MEC), documento bem parecido com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Ensino Fundamental. Ao ler esse documento, não tive grandes ideias e caminhos a

³ EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-como-funciona>.

seguir, pois percebi que minha realidade ainda era outra, considerando-se que o documento fora escrito em outro contexto, não no contexto em que eu me situava.

Mesmo sem que meu anseio tivesse sido sanado, continuei minha busca por publicações referentes ao ensino de Educação Física na EJA e, ao me deparar com esses materiais, percebi de antemão que voltavam-se a situações bem específicas, que ocorreram em outras secretarias de outros estados do Brasil. Então adquiri o livro: “Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos”, no ano de 2011, organizado por Rosa Malena Carvalho que relatava o trabalho realizado na Secretaria de Educação no Estado do Rio de Janeiro. Esse livro foi de suma importância para mim, pois nele encontrei relatos de práticas pedagógicas e a experiência de alguns professores de Educação Física que atuaram na EJA do ano vigente.

A partir desse momento de ter contato mais próximo com tais publicações, comparando-as com minha realidade e com o público com o qual eu trabalhava naquele ano, é que as ideias e possibilidades começaram a emergir. Então questionei-me o que os estudantes trabalhadores do CIEJA Sapopemba gostariam de aprender na Educação Física? Levei tal pergunta aos estudantes e as respostas em sua maioria eram: “Ah prô o que você quiser ensinar tá bom”. Outras respostas mais específicas surgiram também como: “Eu gostaria de aprender a dançar” ou “Eu preciso fazer caminhada porque o médico disse que é importante para minha saúde” “Eu preciso fazer alongamento, porque o meu ortopedista recomendou”. Alguns mais jovens e adolescentes perguntavam: “Professor quando terá futebol?” Nesse período já tinha iniciado o trabalho com dança, alongamento, algumas vivências de ginástica com o pouco material e espaço físico restrito que a unidade dispusera. E assim foi ao longo de todo o ano de 2014.

Ao término do ano de 2014, fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação para realizar formação de gestores, coordenadores pedagógicos e responsáveis pelo setor de EJA de cada diretoria de ensino. Nesse curso, ministrei uma formação voltada para dança regional, no qual foram discutidos temas como: a proposta pedagógica de Educação Física para EJA, os objetivos, as características do público do CIEJA, sequências didáticas, metodologia etc.

Ao iniciar o ano de 2015, pedi à coordenadora geral do CIEJA Sapopemba para comprar alguns materiais como bolas e halteres, percebi que a princípio ela ficou um pouco insegura, pois mesmo dispondo de uma pequena verba para a compra dos materiais, a dúvida era se os estudantes adeririam à prática da Educação Física. Essa é uma pergunta que perpassou a minha mente o tempo todo e até hoje me questiono sobre essa adesão.

Enfim, depois de comprados alguns desses materiais, criei oficinas específicas de dança, alongamento, ginástica, exercícios com bola suíça, porém os jogos e esportes coletivos não eram contemplados no CIEJA Sapopemba, devido ao espaço exíguo que se dispunha.

A partir do ano de 2016, percebi um determinado rejuvenescimento no público do CIEJA Sapopemba. O que esses estudantes mais jovens me demandavam era o “futebol”, por essa razão comecei ir em busca da quadra poliesportiva das escolas mais próximas e do Centro Unificado de Educação (CEU), o que pouco me ajudou, pois nos horários em que os meus estudantes poderiam fazer Educação Física, tais espaços já estavam sendo ocupados. Assim, continuou não dando certo a introdução dos jogos e esportes coletivos nas aulas.

Percebi que os mais jovens não se interessavam pelas atividades oferecidas, queriam mesmo era futebol. Passada toda essa fase de medos, inseguranças e desafios, pensei em buscar conhecimento acadêmico referente à problemática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, dando início à minha formação continuada como educador.

Para tal elaborei um projeto de pesquisa que de antemão tinha por objetivo responder às minhas inquietações e investigar o currículo da Educação Física voltado para EJA. Entrei no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* no curso de Mestrado Profissional da Universidade Nove de Julho (PROGEPE), carregando todas as incertezas adquiridas ao longo do tempo de trabalho na EJA. Na elaboração do projeto de pesquisa, deixei claro as incertezas que me acompanhavam.

Ingressei no Programa de Mestrado Profissional e, durante o curso, vivi grandes experiências acadêmicas, porém mantinha-se a minha insegurança acerca da minha prática como professor de Educação Física na EJA.

Ao concluir o curso “A implementação do Currículo da Cidade de São Paulo da Educação de Jovens e Adultos”, tive contanto com o material curricular criado pela Secretaria Municipal de Educação que foi construído com a parceria de educadores(as) atuantes na EJA.

Não fui convidado, apesar de ser educador da EJA, para participar da elaboração do material. Ao ler o que foi proposto, percebi que a orientação era completamente diferente do trabalho que eu fazia no cotidiano do CIEJA Sapopemba. Dessa forma, com esta pesquisa, estou tentando buscar as respostas para as antigas indagações que me acompanham durante anos e, conseqüentemente, melhorar minha prática profissional agora ancorada em pesquisa acadêmica, leituras e discussões que me foram possibilitadas durante o curso de pós graduação.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da Educação Básica, também comunga desse direito. Sendo a EJA integrante da Educação Básica, e sendo ela um direito público, todos os estudantes que frequentam a EJA deveriam poder cursar todos os componentes curriculares que compõem a matriz dessa modalidade de ensino.

A Educação Física, enquanto componente curricular pertencente à Educação Básica e também integrante da EJA, é assegurada aos estudantes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, porém na EJA são várias as possibilidades de dispensa das aulas. Nessa perspectiva, ela é oferecida também como componente curricular no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Existe uma realidade problematizadora que cabe questionar: o fato de que existem várias possibilidades de dispensa das aulas de Educação Física na EJA. Paradoxalmente apesar de obrigatória ela pode tornar-se também facultativa em algumas circunstâncias.

Especificamente no tocante aos CIEJA's da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, constata-se que a Educação Física é uma disciplina oferecida como componente curricular, porém não tem caráter obrigatório. Como consequência dessa possibilidade legal, várias estratégias didáticas e organizacionais são levadas a efeito para que os estudantes, digamos assim, usufruam deste “direito”.

Assim, no escopo desta pesquisa, tem-se como objetivo central identificar as fragilidades e as potencialidades da Educação Física no CIEJA Sapopemba, considerando-se que esse componente curricular, que muitas vezes torna-se invisível no cenário escolar na Educação de Jovens e Adultos, apresenta-se como importante área de conhecimento para o desenvolvimento de aspectos como : saúde, qualidade de vida, consciência corporal, autocuidado pessoal, que se vinculam fortemente com outros aspectos da aprendizagem, já que se trata de uma disciplina que trabalha o sujeito de forma integral.

O problema que nos move nesta pesquisa é a falta de orientação curricular e pedagógica para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Isso além de inquietar os profissionais que atuam na área, denota também a desvalorização que esse componente carrega na Educação.

Nossa hipótese é que a EJA foi e continua sendo desassistida e esquecida pelas políticas públicas de Educação e, por essa razão, a oferta, o investimento financeiro, as orientações curriculares e pedagógicas bem como a formação permanente desses profissionais são

totalmente desconsiderados nessa área. Essa hipótese será confirmada ou não, após o levantamento de dados documentais e o tratamento bibliográfico sobre esse tema.

Assim, a metodologia que será utilizada nesta investigação exploratória, parte de uma revisão bibliográfica que tenta levantar o estado da arte nessa área, voltada para o nosso problema, partindo de um banco de teses e dissertações sobre o tema selecionado.

Vimos que a quantidade não é grande de trabalhos que exploram essa temática até 2018, como se pode observar no quadro abaixo, que apresenta um recorte das pesquisas selecionadas:

TÍTULO	AUTOR	MODALIDADE	ANO DE DEFESA
Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva freiriana	Ricardo Reuter Pereira	Tese de Doutorado	2013
A mudança do perfil do público da EJA: Desafios e perspectivas	Luciane Cristina Corte	Dissertação de Mestrado	2016
A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, no sistema público de ensino do município de Natal	Joyce Mariana Alves Barros	Dissertação de Mestrado	2016
Corporate: Felicidade e resistência	Flavia Teodoro Alves	Dissertação de Mestrado	2017
Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a inclusão de adolescentes no CIEJA.	Ana Luiza Bacheretti Sodero de Toledo	Dissertação de Mestrado	2017
EJA: O lugar da escola na vida dos jovens.	Maria Conceição dos Reis	Dissertação de Mestrado	2017
A presença dos adolescentes no CIEJA: a perspectiva dos docentes	Alexandre Fausto Ferreira	Dissertação de Mestrado	2018

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES.

O quadro acima fez jus ao levantamento dos últimos cinco anos de teses e dissertações produzidos sobre o tema voltado para essa modalidade de ensino. A respeito da Educação Física na EJA, apenas uma tese de doutorado selecionada. No tocante a esse levantamento inicial, no decorrer do ano de 2019, a Professora Jacqueline Cristina Martins de Jesus publicou sua pesquisa de mestrado cujo título foi: “Educação Física: currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos”. Por essa razão, não integrou o quadro acima.

Far-se-á também a análise de documentos como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para a formação de professores de Educação Física que consta nas resoluções do Ministério da Educação dos anos de 2002, 2005 e 2018. Também serão analisados os planos de ensino de Educação Física no CIEJA Sapopemba do ano de 2014 ao ano de 2019.

O referencial teórico que serviu de base para esta investigação, além dos documentos legais, baseia-se nos trabalhos do Patrono da Educação Brasileira - Paulo Freire e demais autores da área que integram nossa bibliografia.

No primeiro capítulo, será apresentado o histórico da EJA no Brasil. No segundo capítulo, trataremos da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de São Paulo, desde sua origem em 2003. No terceiro capítulo, revisitaremos o legado de Paulo Freire para a Educação Pública Municipal e sua importância para o trabalho com o corpo. No quarto capítulo, iremos focar a EJA na cidade São Paulo e a origem do Centro Integrado de Educação de Jovens e adultos (CIEJA), enquanto oferta da EJA na Secretaria Municipal de Educação (SME).

No quinto capítulo, iniciaremos a discussão sobre os aspectos da Educação Física Escolar no Brasil, bem como suas concepções pedagógicas e o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN). No sexto capítulo, abordaremos a temática do corpo como recurso de ensino nas aulas de Educação Física na EJA. No sétimo capítulo, iremos tratar sobre a importância do currículo participativo e, finalmente, no oitavo capítulo, enfocaremos a formação de professores(as) de Educação Física para a atuação na EJA. Para concluir esta investigação apresentamos um decálogo para os profissionais de Educação Física que atuarão nesse componente para EJA.

Em termos gerais, por meio do banco de teses, dissertações e artigos acadêmicos consultados realizamos um levantamento histórico da EJA na história da Educação brasileira, para isso nos baseamos nas pesquisas e publicações dos autores Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro. No segundo momento, abrimos uma discussão a respeito do CIEJA, enquanto modalidade da oferta da EJA na Secretaria Municipal de Educação e discutimos a importância do legado do educador Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos em São Paulo a saber: sua origem, seus objetivos e composição. Em seguida, discutimos a Educação Física enquanto componente curricular ainda facultativo para essa modalidade de Educação Básica, sua importância pedagógica e relevância. Busca-se também tecer uma autocrítica dos planos de ensino de Educação Física desenvolvidos no CIEJA Sapopemba, de 2014 a 2019, identificando as fragilidades do planejamento do processo educativo e apontando as possibilidades de um exercício eficaz desse componente curricular na EJA. Para tal, utilizaremos como recurso os planos de Educação Física elaborados pelo pesquisador, os documentos e pesquisas a respeito do tema e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A pauta do capítulo é tecer uma autocrítica dos planos de ensino de Educação Física no CIEJA Sapopemba e, por fim, fazer um breve relato dos desafios da Educação Física no CIEJA Sapopemba, incorporando as possibilidades de superação das fragilidades encontradas.

A metodologia utilizada será a pesquisa e a análise bibliográfica para a primeira parte da dissertação, conceituando e situando a EJA e o CIEJA em São Paulo. Em seguida, trataremos da Educação Física no CIEJA Sapopemba e, em um terceiro momento, realizaremos a análise

dos planos de ensino de Educação Física no CIEJA Sapopemba, utilizando duas categorias freirianas: a dialogicidade e a consciência crítica. Para tanto, dividiremos em fases: A primeira fase ocorrerá com a seleção e pré-análise dos materiais reunidos com as nossas fontes primárias e na segunda fase ocorrerá a análise propriamente dita.

A hipótese que guia esta pesquisa foi a de que a EJA sempre foi, e talvez continue sendo, abandonada pelas políticas públicas de Educação e, por essa razão, a oferta bem como as orientações curriculares para a Educação Física e para a formação permanente de educadores(as) nessa área ficam à deriva.

O objeto central da pesquisa é o ensino da Educação Física proposto nos planos de ensino do professor no CIEJA Sapopemba, dos anos de 2014 a 2019, associados às orientações oficiais propostas para a área. Após esse processo de análise, a terceira fase focalizará as interpretações necessárias para chegar-se às conclusões. Após esse processo de interpretação e análise dos documentos, o objetivo é extrair as informações dos planos de ensino e a partir deles extrair novos conhecimentos que, transformando-se em um decálogo, possam contribuir com a prática da Educação Física no contexto da EJA.

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Ao humanizar o mundo, o homem não se naturaliza e nem se adapta, logo, esta hominização não será somente segmento biológico, contudo, será, história”. (FREIRE, 1987, p. 7).

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da Rede Pública no Brasil, com o objetivo de prover o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, para as pessoas que não tiveram acesso à Educação escolarizada e a oportunidade de seguir seus estudos de forma regular na idade adequada.

Gadotti (2003) defende que a escola, enquanto instituição e espaço de formação, não foi pensada como escola para jovens e adultos. Portanto, mediante a necessidade de educar e formar jovens e adultos que não concluíram seus estudos, faz-se necessário que os Estados e Municípios brasileiros fomentem o acesso e a permanência desses estudantes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a conclusão dos estudos em estabelecimentos de ensino público, oferecendo os seguintes requisitos: uma estrutura física adequada, um projeto político-pedagógico que inclua a EJA e uma concepção de EJA que delimite sua especificidade, visto que essa modalidade de Educação possui características próprias.

A história da EJA no Brasil decorre da trajetória do próprio desenvolvimento da Educação no país e vem institucionalizando-se desde a transmissão da língua portuguesa, catequização e alfabetização dos indígenas pelos jesuítas (FRIEDRICH, 2010). Para entendermos melhor como foi estabelecida a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faremos um recorte pela história, percorrendo a sua trajetória desde o seu início até o presente momento. Como aspecto fundamental político e filosófico das Comunidades Eclesiais de Base, que levantavam a bandeira de que o conhecimento é uma poderosa ferramenta para a libertação e a emancipação dos sujeitos, essas comunidades em suas ações conscientizavam as pessoas dos seus direitos enquanto cidadãos e da importância da aprendizagem para o exercício pleno da cidadania.

A práxis educativa com adolescentes e adultos no Brasil não é recente. Sabe-se que, desde os primórdios no período colonial, os religiosos exerciam ações educativas, como atividade missionária e evangelística para jovens e adultos, com a finalidade de catequizar e difundir o evangelho na nação. Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, rompeu-se abruptamente o ensino aos jovens e adultos.

Somente no Império volta-se a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.

Com a primeira Constituição brasileira, de 25 de março de 1824 firmou-se, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. No campo legal, isso cristalizou-se definitivamente na cultura jurídica, com o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, que estendia a garantia de uma escolarização básica para todos. Isso não passou de uma mera intenção legal. Nesse período histórico, poucos jovens e adultos tinham acesso à Educação, assim como mostram Haddad & Di Pierro:

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.109).

A Constituição republicana, no período de 1891, que foi o primeiro marco legal da república brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo Ensino Básico foi “descentralizada” nas províncias e municípios. Nesse momento, a União reservou-se o papel de assumir uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a “formação das elites”, em oposição a uma Educação para as massas e camadas sociais marginalizadas. Novamente as decisões relativas à oferta de Ensino Básico e elementar ficaram dependentes da insuficiência econômica e financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Diante do cenário político, econômico e social, que foi marcado pelo crescimento da indústria e pelo equilíbrio político e econômico em 13/01/1925, pelo Artigo 27 do Decreto nº 16.782, surge a reforma Luiz Alves, conhecida por lei Rocha Vaz e por ela foram criadas as escolas noturnas para adultos (TAMBARA, 2009, p. 263). No artigo 27 da referida lei, lê-se: “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter para adultos, obedecendo às mesmas condições do artigo 25”.

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o Ensino Primário integral, gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino “deveria” ser extensivo aos adultos, porém não o foi de fato.

Em 1938, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Por meio de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que deveria criar um programa que incluísse o ensino supletivo. Somente 7 anos após a criação do INEP, no ano de 1945, o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem aplicados num plano geral de Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos. (DI PIERRO & HADDAD, 2000).

Após 30 anos do estabelecimento da República, o censo de 1920 apontava que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico e político. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940.

Na década de 40, entretanto, houve um movimento de educadores(as) e da população para a garantia da qualidade do ensino público e ampliação de escolas de Ensino Básico. A partir desse momento, começaram a pensar em Educação de Jovens e Adultos, de forma associada ao período econômico que o País enfrentava para servir às demandas do capital e da revolução industrial.

Em função das mudanças estruturais que ocorriam na sociedade de estruturação que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começa a mudar, em resposta a uma nova necessidade que surgia: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho, declarações e propósitos de partida.” (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Os renovadores da Educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços, visto que os índices de escolarização que nosso País mantinha eram baixíssimos, quando comparados aos de outros países da América Latina ou ao resto no mundo.

A partir da década de 40, a Educação escolar tornou-se preocupação permanente da população e das autoridades no País. Criando força na década de 50, a Educação de Jovens e Adultos volta a pautar a lista de prioridades do País (STRELHOW, 2010). No final da década de 40, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais da Educação Básica e escolarizada de adultos, sendo disseminadas por todo País, por meio das campanhas de

alfabetização. Tais políticas nessa fase inicial não possuíam força a ponto de tornar a Educação de Jovens e Adultos uma realidade presente no cenário político brasileiro, nem tampouco para considerar essa modalidade de ensino um direito, o que ocorreu somente no final da década de 1940, quando a educação de adultos veio a se firmar como um “problema” de política nacional, embora as condições já vinham sendo instaladas no período anterior.

A partir de 1940, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e assumiu a responsabilidade em relação à educação de adolescentes, jovens e adultos tornando - se mais abrangente após uma atuação fragmentária no final da ditadura de Getúlio Vargas. Em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) denuncia as desigualdades existentes e ajuda o país a estabelecer metas para a alfabetização de adultos (STRELHOW, 2010).

Durante todo o período colonial, o Império e a Primeira República, ganhou corpo uma política nacional nessa área, com verbas vinculadas estrategicamente em todo o território nacional. Isso se deu por alguns fatores como as relações internacionais, que inicialmente ampliaram as dimensões do movimento em favor de uma Educação de Jovens e Adultos.

Ainda da década de 40, em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que a Educação deveria desempenhar, em especial na educação de adultos, para um processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Em 1947, houve um movimento de ordem estatal que mobilizou a extensão e a ampliação da Educação de Jovens e Adultos, conforme os autores Di Pierro & Haddad (2000). A gênese do movimento em favor da educação de adultos originou-se em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, sendo nomeado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa e substancial, principalmente por fomentar uma infraestrutura nos Estados e Municípios para atender à Educação de Jovens e Adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Outras duas campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: a primeira em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural e a segunda, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Apesar de a iniciativa política do Estado em ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos entre as décadas de 1940 e 1950, no ano de 1960, as pessoas acima de cinco anos de idade ainda permaneciam analfabetas, o que atingia cerca de 46,7% da população, ou seja, os números ainda permaneciam muito baixos.

No início da década de 60, os movimentos de Educação e cultura popular ligados às organizações sociais e à igreja católica (especialmente às comunidades eclesiais de base) desenvolveram situações e experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar esse segmento social de seus direitos, com o intuito de refletir e atuar criticamente sobre a realidade na qual a sociedade bem como o povo estavam inseridos e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Nesse mesmo período, aproximadamente na década de 60, mais especificamente entre os anos de 1960 a 1964, surge no Brasil uma vasta gama de manifestações de movimentos sociais em prol da educação e da cultura e o Ensino Supletivo é aprovado em plena ditadura militar, sem contribuir significativamente para os movimentos de Educação e cultura popular.

No ano de 1967, a Constituição da República Federativa do Brasil de 24/01/1967, ao tratar da matéria em questão, apresentou o Ensino Supletivo de forma implícita aos segmentos escolares como se percebe a seguir:

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1967, Artigo 170)

Ainda nesse mesmo período houve um grande legado para a educação de adultos que foi difundida mundialmente pela práxis e pela obra do grande educador Paulo Freire e também pelas conquistas oriundas dos diferentes movimentos sociais. Entre todos os movimentos sociais existentes, os movimentos ligados à Educação foram os mais influentes, pois defendiam que o conhecimento era uma ferramenta de emancipação e de consciência política. Paralelamente, durante esse momento histórico, emergem em meio à Educação de Adultos novas propostas metodológicas que até então eram crivadas de pensamentos preconceituosos contra o cidadão analfabeto.

Juntamente com o pensamento do educador Paulo Freire cuja proposta de “educação libertadora” visava trabalhar junto aos oprimidos e não propunha apenas um ensino padrão para pessoas analfabetas, ocorreu uma busca por inovações metodológicas com a introdução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro. Pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação, a Educação passava então a ser vista como a prática social que melhor

oferecia mecanismos para a reflexão e a discussão do pensamento político, não só por sua face pedagógica, mas, principalmente, por suas características de prática política. A questão da democracia torna-se central e a alfabetização liga-se ao direito de exercer a cidadania pela participação política e, assim, a disputa pelos votos torna-se tema recorrente.

O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo e pela produção de bens já não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos salários, pois a oferta de trabalho buscava mão de obra qualificada. Cresce então o clima de insatisfação e as manifestações das classes mais populares. Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

No período do regime militar, houve avanços e retrocessos pedagógicos e políticos, pois os movimentos sociais que vinham lutando e tomando conta da sociedade com a reivindicação dos direitos humanos foram eliminados. Nessa época, surge uma movimentação na alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de acabar com o analfabetismo, chamada de Movimento Brasileiro de Alfabetização – (MOBRAL), pois a educação popular fora interrompida em seus ideais.

O golpe militar de 1964 rompeu com os objetivos e com a prática que os movimentos de Educação e cultura popular tinham em relação à Educação, seus dirigentes foram perseguidos, seus ideais censurados, enfim a educação de jovens e adultos “sofre um boicote”. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes foram presos e os materiais apreendidos.

Diretriz totalmente contrária teve o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) na década de 1970, que era conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação. Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se, então, uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

A escolarização básica de jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas Redes Públicas de ensino pela Lei 5.692 do ano de 1971. Exerceu fundamental importância para regulamentar o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor a escolaridade não

realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados ao ensino e à aprendizagem.

Com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas, em meados dos anos 80, foi criado um ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público iniciassem o rompimento e a quebra do paradigma compensatório do ensino supletivo, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular e, com isso, desenvolvendo experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. O movimento mais expressivo foi o de ação popular composto por pessoas ligadas à igreja católica progressista, que tinha por objetivo alfabetizar as camadas populares.

Algumas das iniciativas de fato ocorreram no período de redemocratização e foram promovidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais que surgiram no cenário brasileiro, impulsionando politicamente os governos a criarem políticas públicas que ofertassem o acesso ao direito social à Educação que foi garantido pela Constituição Federal de 1988, dentre os quais o direito dos jovens e adultos terem acesso ao ensino público gratuito.

No período histórico pós-regime militar, durante o processo de redemocratização, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada pela dicotomia divergente entre a afirmação do direito, no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à Educação Básica, e a negação desse direito pelas políticas públicas.

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais ampliaram o campo para a experimentação e para a inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. As práticas pedagógicas utilizadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram a visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

A partir da década de 90, no governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, especificamente no ano de 1994, com a chegada do Plano Decenal e com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as mudanças no campo legal foram determinantes como, por exemplo, a diminuição das idades mínimas para que os candidatos se submetessem aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A verdadeira mudança trazida pela nova LDB com relação à legislação anterior estava na abolição

da distinção entre o título de ensino regular e supletivo, para a Educação de Jovens e Adultos que foi inserida no ensino básico comum. Foram fixadas metas para o atendimento de jovens e adultos com escolarização insuficiente. Concomitantemente com o quadro de reformas educacionais, podemos entender que a Educação vigente na época não contemplava a formação humanitária dos trabalhadores que cursavam a escola pública supletiva.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996, especificamente com a lei de nº 9.394, na cultura escolar brasileira encontra-se introjetada a concepção compensatória de Educação de Jovens e Adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na idade certa. O artigo 37 mostra o potencial da Educação inclusiva e compensatória. Nesse artigo, encontramos o direito destinado à Educação de Jovens e Adultos, para aqueles que não tiveram acesso, oportunidade ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental e a continuidade e o término do Ensino Médio na idade própria, afirmando a possibilidade de Educação e aprendizagem ao longo da vida.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atribuem a essa modalidade da Educação Básica a função de reparação da dívida social resultante da história excludente do nosso país. Assim relatam (CHILANTE & NOMA 2009, p. 226): “A EJA é tratada como uma dívida social a ser reparada, devendo, portanto, assumir a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola, seja fora dela.”

Ao focalizar a escolarização não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos de forma rígida. A concepção compensatória nutre visões preconceituosas e discriminatórias que subestimam e até questionam as capacidades pessoais dos estudantes, dificultando também o trabalho dos professores (as) que, a princípio, tentam buscar e valorizar a cultura popular e reconhecer os conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo de toda sua trajetória de vida no convívio social e no trabalho.

Em 10/05/2000, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, ficou estabelecido que caberia à Educação de Jovens e Adultos (EJA) cumprir três funções: Reparação (reconhecimento a igualdade), equalização (oportunidades) e qualificação (desenvolvimento potencial do caráter):

Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos é um imperativo e um dos fins da EJA, porque

reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. Como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98: A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, imigrantes, (CEB11.doc/SAO 006 8 PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.)

A reentrada de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro que não tiveram acesso à escola na idade própria ou que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas oportunidades desiguais de permanência ou por outras condições adversas, deve ser saudada como uma “reparação corretiva”, ainda que tardia, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços culturais e no início de uma participação ativa e democrática em outros espaços. Para tanto, são necessárias mais vagas para esses "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.)

Neste contexto, em 05/07/2000, foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 01/2000, com base no Parecer CNE/CEB 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, o Ensino Supletivo tornou-se modalidade da Educação Básica e teve o seu currículo reorganizado.

Em 15/06/2010, a Resolução CNE/CEB Nº 03/2010, com base nos Pareceres CNE/CEB 36/2004, 20/2005, 29/2006, 23/2008 e 06/2010, homologou atualizações no currículo da EJA e, em 13/07/2010, a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mantendo em seu Artigo 28 a estrutura original da organização curricular estabelecida para o EJA em 2000. Além disso, a estrutura curricular em questão atribuiu às escolas e aos professores (as) a incumbência de apresentarem os componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para EJA.

Por consequência dessas ações vigentes, até o momento não temos garantia efetiva de formação inicial qualificada dos profissionais para a atuação docente na EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apontam a necessidade de uma formação apropriada para o trabalho do educador(a) na EJA. O mesmo podemos inferir a partir do excerto abaixo:

A educação de jovens e adultos requer educadores com formação apropriada. Entretanto, no Brasil, é pouco frequente que essa temática seja objeto da habilitação dos docentes nas licenciaturas (em abordagens transversais ou disciplinas especialmente dedicadas à temática), dependendo principalmente da formação continuada em serviço dos educadores (que muitas vezes são voluntários sem preparação acadêmica) ou dos raros cursos de especialização e pós-graduação (PIERRO, M.C.; DUARTE, A.M.C.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.M.F., 2010, p. 3).

A resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, no artigo 17. A respeito da formação de educadores(as), o artigo aponta:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Com relação a essa diretriz, somos levados a refletir sobre as diversas áreas de conhecimento e sobre os profissionais que nessas áreas realizam o seu trabalho na EJA Martins (2019), afirma que esses profissionais apresentam lacunas para tal formação principalmente na área de Educação Física, cuja formação para a EJA ainda não é consolidada por parte das instituições de Ensino Superior. Dentro desse raciocínio aponta em sua pesquisa que por meio dos relatos foi possível enxergar as lacunas da formação inicial e continuada em relação à modalidade EJA: *“A Educação Física não figurou entre as áreas de conhecimento específicas ofertadas na formação continuada.”* (MARTINS, 2019, p. 86).

A autora também afirma a necessidade de estreitar o relacionamento das escolas e das universidades, assim como ficou explícito na crítica ao pouco espaço que a Educação Básica ocupa no currículo das licenciaturas, no entanto, ela aponta uma projeção para o prazo de dois anos a partir da publicação da Resolução CNE/ CP N° 02 de 01/07/2015, da oferta pelo Artigo 3º, da matéria legal que contempla a atuação docente para a Educação Básica e suas modalidades em especial para a Educação de Jovens e Adultos.

A história da Educação de Jovens e Adultos revela que tal modalidade no Ensino Básico foi marcada por embates, questões políticas, lutas e resistência, em um país em que a Educação Básica não era prioridade, nem tampouco a Educação de Jovens e Adultos, por essa razão tal modalidade de ensino sofreu constante desvalorização.

A EJA representa uma política de resistência a qual sofreu diversos desmandos e descontinuidades durante sua existência tendo seus maiores embates durante o regime militar até o início da retomada da democracia através do direito civil ao voto para eleição nos governos estaduais de 1985. (FERREIRA, 2018, p. 22)

Diante das conquistas e dos direitos legais outorgados pela Constituição Federal de 1988, em que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como modalidade da Educação Básica, sua oferta, na esfera governamental, sempre esteve atrelada à perspectiva assistencialista e compensatória, em que os sujeitos excluídos do processo escolar na idade dita "regular ou própria" retornariam à escola para serem alfabetizados e incluídos no mercado de trabalho.

Segundo o autor, essa perspectiva em relação à EJA permeou as políticas públicas educacionais até meados da década de 80, período em que se inicia no país um movimento de reivindicação da oferta pública, gratuita e de qualidade referente ao ensino do 1º grau para jovens e adultos, ressaltando a importância da construção de uma identidade própria e específica para atender a esse público.

O autor continua mostrando que se inicia a ampliação por parte dos Estados e Municípios da oferta da Educação de Jovens e Adultos, e também do financiamento dessa modalidade de ensino, bem como dos recursos e das políticas educacionais. Nesse momento, argumenta o autor, que ocorre uma omissão do governo federal quanto ao financiamento da EJA, até então garantido pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que foi criada após a extinção do Mobral, com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente iniciativas da Educação Básica de jovens e adultos, propostas por municípios e instituições da própria sociedade civil.

Prosseguindo em sua argumentação, logo na sequência, na década seguinte por volta de meados dos anos 90, por intermédio de mudanças ocorridas na educação pública brasileira e no sistema educacional público, surge a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que a grosso modo teve o período de vigência de 14 (quatorze) anos e propunha a criação de um fundo

de distribuição de recursos arrecadados dos impostos dos Estados e Municípios. Tal fundo tinha por objetivo atender ao ensino fundamental e à valorização dos profissionais do magistério.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, entretanto, esse período foi caracterizado pela marginalização e sucateamento da modalidade, isso devido a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996 que inviabilizava o repasse e o investimento de recursos públicos para a modalidade da EJA, privilegiando o Ensino Fundamental regular de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos.

2. O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As contribuições do grande educador Paulo Freire são inúmeras para as políticas de currículo e formação de educadores(as). Porém no que tange à Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), na gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, o educador trabalhou para a idealização de uma escola pública popular e democrática, de boa qualidade, que atendesse às minorias e aos trabalhadores que não foram alfabetizados na idade certa por diversos motivos pessoais e sociais.

O objetivo da gestão de Paulo Freire foi se concretizando por meio de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um programa de formação permanente de educadores(as) durante a transição das décadas de 80 para 90.

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no Estado do Pernambuco. Foi e continua sendo reconhecido como um dos pensadores mais importantes da Educação. Sua obra é conhecida mundialmente, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como o criador de um “método de alfabetização de adultos”, sua obra tem contribuições que vão muito além e se estendem para todos os campos da Educação, configurando-se como uma teoria. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo durante o período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio por 16 anos.

A época e o período histórico que deram origem às ideias de Paulo Freire estão imersas nos movimentos de cultura popular e tinham como premissa uma Educação para todos. Foram divulgadas ocorreu inicialmente na década de 50 e o grande desafio era propor algo diferente para a Educação dos Adultos, ou seja, propor um ensino que dialogasse com a realidade das pessoas. Assim, o educador propunha que os seus educandos fizessem suas leituras do mundo a partir da leitura da palavra. A teoria freiriana partia da dimensão histórica para que os sujeitos chegassem à conscientização política e à percepção da sua condição de oprimido.

Para Paulo Freire, o ser humano não é um ser, mas está envolto por um “estar sendo” e toda sua subjetividade vai se construindo historicamente. Ele tem proximidade com a teoria marxista, pois acreditava que a dialética de tudo é o movimento. Acreditava também que não é a consciência que determina o ser, mas o ser no mundo que determina a consciência. O principal foco da pedagogia freiriana está na alfabetização de jovens e adultos, qualificando sempre os diferentes tipos de saberes que essa população traz para dentro da escola: saberes culturais,

regionais, e os saberes oriundos das experiências de vida de cada sujeito. Dessa forma, o educador postulava que a consciência para gerar a libertação só é possível se os sujeitos das camadas populares, que vivem em situação de opressão, assumissem uma postura de autonomia e de repúdio às condições desiguais que vivenciavam: “*A consciência é essa misteriosa capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presente. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas, condição de apresentação*”. (FREIRE, 1987 p. 7)

A conscientização, que é uma das mais importantes categorias freirianas, abrange a consciência de classe, por meio da qual os oprimidos se reconhecem como classe social, percebendo também as situações que os oprimem. É necessária a criação de uma consciência crítica e coletiva.

Tal consciência crítica pode ser desenvolvida coletivamente nos próprios setores populares organizados, sem isso o máximo que poderá haver é uma pseudolibertação. Não ocorrendo libertação da opressão de forma genuína, certamente não ocorrerá mudança.

Na Educação brasileira, existia um descompasso entre a realidade social do país e a escola. A Educação apresentava-se na perspectiva bancária, reprodutivista e tradicional. Para o educador, a palavra Educação é de fato sinônimo de cultura. Paulo Freire cria o conceito de *didiscência*⁴, que se refere à constatação que quem ensina ao mesmo tempo aprende, ou seja, as pessoas se educam em comunhão, não é um processo de transferência, é um processo de troca, de comunhão, de criar junto. Para o autor, a Educação é um ato simultâneo de aprendizagem e transformação. O ser humano se educa na medida em que ele se transforma, no jogo das contradições (FREIRE, 1987). A teoria freiriana continua sendo referenciada para todos os educadores(as) que atuam na Educação e, em especial para os que trabalham na EJA. Essa relação será tratada mais especificamente no tópico a seguir.

2.1 A Relação de Pedagogia Freiriana com a Educação Física na EJA: Um caminho para o corpo consciente.

Partindo do pressuposto de que os estudantes da EJA em sua grande maioria são jovens e adultos trabalhadores que desenvolvem as mais diferentes atividades profissionais, sejam elas

⁴ Segundo Paulo Freire *didiscência* é uma concepção da relação educador e educando, referindo-se ao fato de que ensinar, aprender e pesquisar pedem compartilhamento de experiências individuais e sociais entre docentes e discentes na busca de saberes históricos, sociais e culturais que deem conta da transformação do mundo. Fonte: Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1996 p.15).

formais ou informais e pensando na realidade cotidiana dos estudantes do CIEJA Sapopemba, que executam variadas e diversas atividades laborais, em múltiplos lugares e ambientes da Grande São Paulo, voltam-nos os questionamentos iniciais: Quais atividades poderiam ser propostas para esse público-alvo? Quais estratégias utilizar? Na maioria das vezes nossos corpos ficam à deriva, caindo num esquecimento mútuo e não somente isso, a falta de cuidado e de atenção com o próprio corpo ocorre por falta de tempo, de oportunidade ou de desvalorização da importância de tal prática.

Muitos estudantes lembram-se de seus corpos quando sentem algum tipo de dor física, ou quando são acometidos por algum tipo de enfermidade, ou até mesmo quando, em consulta médica, recebem algum tipo de orientação clínica para o cuidado com o corpo para a melhoria da saúde.

Acreditamos que esse olhar diferenciado com o corpo não ocorre como deveria, porque as pessoas não aprenderam em toda sua vida que o corpo é nosso principal habitat. É no corpo que todos os sentimentos acontecem e as ações tornam-se possíveis de serem executadas. É no corpo que as emoções são abrigadas. É no corpo que toda a nossa integridade humana se torna real. É no e com o corpo que toda a história humana é redigida.

A ideia aqui discutida refere-se à importância que o trabalho corporal na EJA assume bem como às possibilidades de aprendizagem, transformação e emancipação que a Educação Física, nesse contexto, pode favorecer aos estudantes e aos seus corpos.

Para construir nossa reflexão partimos da relação que Paulo Freire estabelece em suas obras com a redescoberta da integralidade do ser humano, ou seja, na libertação integral do sujeito. Tal libertação e transformação não deve ocorrer apenas na mente do sujeito, mas também deve ocorrer em seus corpos, que possibilitam a ação-reflexão-ação, propondo dessa forma, uma Educação de forma integral. Logo, o corpo não está apenas no mundo como matéria desassociada da mente. Corpo e mente pertencem à mesma estrutura como uma unidade, ou seja, o ser humano é um “todo”.

Chamaremos aqui de “corpo consciente”, a natureza desse corpo de um sujeito autônomo e portador de uma consciência crítica. Tal concepção parece estar de acordo com as ideias de Paulo Freire, que sempre defendeu um sujeito consciente da sua realidade e que nela atuasse de forma crítica e autônoma (FREIRE, 1979).

Paulo Freire deixa clara a sua posição de que corpo e mente se desenvolvem em parceria rumo à transformação do mundo, unindo o pensamento à ação que se vale do corpo para modificar a realidade.

Assim, os processos educativos na EJA, que a princípio podem ser libertadores, encontram eficácia quando estão profundamente vinculados aos modos de vida e de trabalho dos estudantes, que são possíveis em um determinado contexto que levem às reflexões que daí emanam. Por essa razão, defendemos a possibilidade de que a Educação Física, enquanto trabalho corporal consciente no CIEJA Sapopemba, possa permitir ou ser um meio para conferir tal libertação aos corpos oprimidos dos estudantes.

Paulo Freire, ao ponderar que tal opressão sempre ocorreu historicamente, usa a expressão “interdição do corpo⁵” para dizer que, por toda a história do Brasil, o corpo, em especial o corpo dos excluídos, foi proibido de ser, não foi sujeito, mas assujeitado, subjugado. Para ele, somos “*vocacionados para a humanização e, temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação*” (FREIRE, 1969, p. 127).

Paulo Freire caracteriza três níveis de consciência: a intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva crítica. A consciência intransitiva é um estágio de consciência que não permite ao oprimido se ver como dominado, ou seja, não permite ao oprimido enxergar a violência presente em sua vida historicamente construída, fazendo do sujeito vítima da violência e da dominação. Trata-se de uma violência que “fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (FREIRE, 2003, p. 45).

Na EJA, esse raciocínio está muito presente. Muitos estudantes não se enxergam nessa condição de oprimidos e tornam-se produtos de uma violência arrastada por anos. Nesse contexto, o papel do educador(a) é não apenas conscientizá-los a respeito de tal evidência, mas também fazer um trabalho permanente que desenvolva a consciência crítica por meio de uma proposta pedagógica emancipatória. Esse trabalho contínuo encontra respaldo na “teoria dialógica de ação educativa” da proposta freiriana.

O corpo muitas vezes está no mundo, mas não interagindo conscientemente com o mundo, o que para Freire consistia em uma dicotomia homens-mundo, ou seja, homens simplesmente no mundo e não refletindo e agindo com o mundo e com os outros. Homens espectadores e coadjuvantes e não recriadores da realidade e protagonistas de suas próprias histórias no mundo. Assim, a consciência é concebida como algo especializado neles que os humaniza e os torna “corpos conscientes”.

Dessa forma, a Educação Física comprometida com a formação integral do cidadão e com o sujeito que a escola de jovens e adultos busca formar, tem como seu objetivo pedagógico prático o desenvolvimento de uma consciência crítica que seja capaz de fazer o (a) aluno (a)

⁵ Interdição do corpo é a expressão utilizada por Paulo Freire em sua obra chamada: Educação e Realidade Brasileira. Para o autor a expressão é utilizada para explicar a opressão dos sujeitos e dos seus corpos.

não somente entender, mas também conscientizá-lo de que ele vive em um cenário de opressão, marginalização e condicionamentos. Ela procura dialogar com os estudantes, incorporando tal realidade à sua prática. Isso ocorre desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, até a elaboração dos planos de ensino e também dos planos de aula e deve estar presente nas práticas do educador(a).

A ação essencial e problematizadora da Educação Física na EJA ocorrerá à medida que educador(a)-educando (a) exercitarem uma práxis coletiva e “dodiscente”, ou seja, quando ambos construirão uma ação dialógica com o intuito de desenvolverem uma nova consciência coletiva de si e do corpo consciente que está presente na escola e fora dela.

Durante as aulas de Educação Física, deve ocorrer uma troca relacional entre professor (a) e estudantes por meio de um diálogo autêntico. Cabe a todo educador(a) que atue na EJA, entre tantas outras atribuições, difundir a ideia de um “corpo consciente”, procurando avançar na explicitação dessa ponte entre nosso corpo individual e o corpo enquanto pertencimento social e cognoscente que busca a libertação com vistas à atuação e à transformação da sua realidade.

Para Paulo Freire, o ato de ensinar não é apenas o exercício da inteligência na construção do conhecimento. Educar envolve conscientizar, provocar, instigar, promover curiosidade, suscitar questionamentos e problematizações durante as experiências da aprendizagem, procurando desenvolver no estudante suas competências, habilidades e possibilidades corporais.

Na realidade, toda essa dinâmica do corpo consciente que está sendo transformado ocorre de forma permanente e duradoura, pois os sujeitos são seres inacabados, sendo esse inacabamento outra categoria freiriana. O corpo vai se construindo, vai sendo percebido, vai atuando no mundo, vai ampliando suas habilidades, vai memorizando boas experiências e, por isso, torna-se indiscutível a importância do trabalho **com** o corpo e **no** corpo na atualidade da EJA.

Paulo Freire defendia o desenvolvimento do corpo consciente contra a passividade, a mera reprodução sem autonomia e criatividade, defendia um corpo consciente contra o conformismo e a obediência. Acreditamos que o caminho para a libertação de tal opressão sobre os corpos dos sujeitos começa com uma Educação Física dialógica e afetiva, na contramão da imposição histórica e desumana que as aulas de Educação Física, muitas vezes, podem impor, bem como propostas de ensino vinculadas a um Projeto Político Pedagógico democrático e participativo que pode levar, com a parceria de todos os sujeitos envolvidos, à emancipação que discutiremos a seguir.

2.2 “*Mens sana in corpore sano*”⁶: Corpo consciente, Educação Física e Emancipação.

Um currículo inspirado no ideário de Paulo Freire deve incorporar as principais categorias que estão presentes em seu pensamento. Entre elas destaca-se a importância do diálogo que aparece descrito com detalhamento, no terceiro capítulo de “(Pedagogia do Oprimido manuscrito)”. O diálogo para Paulo Freire requer cinco condições:

1. **Amor:**

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 2018 p.189).

2. **Humildade:**

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. (...) Neste lugar de encontro, não há ignorantes e nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2018 p.193).

3. **Esperança:**

Não há diálogo, tampouco sem esperança (...) a desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele (FREIRE, 2018 p.195).

4. **Fé:**

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos mais companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2018 p.195).

5. **Pensar crítico:**

Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. (FREIRE, 2018 p.197).

⁶ Esta conhecida expressão latina “mente sã em corpo são” foi usada para enfatizar metaforicamente a complementariedade existente entre corpo e mente para que haja equilíbrio saudável de um estilo de vida.

Outras categorias freirianas como conscientização, educação bancária versus educação problematizadora e respeito aos saberes e à cultura populares estão estreitamente relacionadas ao poder do diálogo e também merecem destaque, podendo ser associadas ao conceito de cultura corporal, voltando-se especialmente para o papel da Educação Física para a EJA. Importante ressaltar que, na perspectiva freiriana, o currículo contempla a política, a teoria e a prática que são realizadas nos espaços educativos.

Sob essa perspectiva, como já foi discutido, a categoria da conscientização do educando refere-se ao necessário desvelamento da realidade que o educador(a) deve promover para transformar essa relação no componente Educação Física. É necessário que ela contribua para que os educandos possam se defender de toda forma de preconceitos e armadilhas ideológicas que estão presentes nos discursos sobre práticas corporais. Tal postura pressupõe que os educadores(as) organizem em seus planos de ensino atividades que levem em consideração as experiências dos grupos de adultos com os quais trabalham. Para que isso ocorra, o diálogo com os educandos é fundamental e também a busca por identificar, nesse contexto, as possíveis situações de opressão que ajudam a manter as diferenças sociais. Em “Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)”, Paulo Freire mostra que embora a Educação sozinha não consiga transformar a realidade, ela contribui para alterar o rumo injusto das coisas. Nessa perspectiva, insere-se o conceito de educação bancária entendida como uma educação domesticadora, que se realiza de cima para baixo e que é antidialógica. Nela é o professor quem decide tudo, sem ouvir o aluno que se torna passivo e sem voz. A ela se opõe a educação problematizadora que é dialógica, participativa e que politiza o educando.

A Educação Física pode contribuir e muito para a substituição da educação bancária, por uma educação problematizadora. Na concepção bancária que Paulo Freire critica, só há depósitos ou transmissão de valores ou conhecimento e o aluno não é ouvido e nem seus interesses são considerados pelo educador(a).

No segundo capítulo de “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire em uma construção poética caracteriza a educação bancária como uma “cultura do silêncio” da seguinte forma:

- a. O educador é o que educa os educandos, os educados;
- b. O educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
- c. O educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d. O educador é o que diz a palavra; os educandos os que escutam docilmente;
- e. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem;
- g. O educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2018, p. 143).

Como se pode observar considera-se que os (as) estudantes nessa concepção bancária são os que nada sabem, os que não têm voz. Sobretudo na educação de adultos, não interessa essa visão bancária, por essa razão é preciso utilizar a categoria da dialogicidade para promover discussões sobre suas experiências com a cultura corporal⁷ e incorporá-las aos planos de ensino do educador(a). Cabe à escola formal ou não-formal considerar as diferentes práticas da cultura corporal que os educandos trazem de suas histórias, mas não permanecer nessa cultura, reconhecendo-as como válidas, mas ampliando-as no cruzamento com outras culturas disponíveis.

Incorporar as categorias freirianas nas propostas de ensino de Educação Física para jovens e adultos não é apenas considerá-la como um componente essencial para a melhoria da saúde como um todo, mas também conscientizá-los da realidade em que vivem. Não se trata de incorporar conteúdos legitimados pelo educador como universais, mas ampliar seus saberes em relação à diversidade de manifestações corporais existentes, elencando temas geradores, bem como “práticas corporais geradoras” que sejam discutidas com os educandos após ampla investigação da realidade do universo cultural da comunidade dos estudantes com os quais o educador(a) trabalha, para a partir daí organizar atividades que desenvolvam competências, habilidades e atitudes que permitam que eles lutem por melhores condições de vida.

⁷ Entende-se por Cultura Corporal toda experiência corporal da humanidade. Tais experiências vão construindo o repertório motor ao longo de toda a vida do homem. O termo cultura corporal está embasado numa compreensão histórica do termo “cultura”. Na Educação Física Escolar esse termo é explicado na obra Coletivo de Autores: ... uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, forma estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.50).

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: A GÊNESE DO CIEJA

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), como uma modalidade de oferta de Educação a Jovens e Adultos na cidade de São Paulo, teve sua origem no ano de 2003, na gestão de ex-prefeita Marta Suplicy e teve um caráter experimental, com o respaldo do decreto 43.052, de 4 de abril de 2003. Sua regulamentação só ocorreu no ano de 2012, pelo decreto municipal 53.623, de 28 de dezembro de 2012. A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo é oferecida através de cinco formas de atendimento: EJA Regular, MOVA-SP (Movimento de Alfabetização), CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento), EJA Modular e CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), que é o foco central desta pesquisa.

Atualmente, a EJA regular é uma forma de atendimento oferecido pelas EMEF's, (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e EMEFM's, (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio) e EMEB's (Escola Municipal de Ensino Bilingue para Surdos). Tem por finalidade expandir as oportunidades de acesso à educação e à conclusão do Ensino Fundamental e Médio esse quando é oferecido em uma EMEFM.

Em 2014, a EJA Regular passou a ser semestral e oferecida em período noturno, no horário das 19h às 23h. É disponibilizada de forma presencial, com duração de quatro anos estruturados em quatro etapas, a saber: primeira etapa, alfabetização; segunda etapa, formação básica; terceira etapa, formação complementar; e quarta etapa, formação final. Cada uma dessas etapas possui duração de duzentos dias letivos.

O Movimento de Alfabetização (MOVA) é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da sociedade civil, com a proposta de atender pessoas não alfabetizadas para tentar superar o analfabetismo. As salas onde ocorre o MOVA estão instaladas em locais em que a demanda pela alfabetização é grande. Em síntese, as aulas ocorrem onde a própria comunidade sugere como: Ongs (Organizações não governamentais), igrejas, grêmios, associações de moradores etc. As classes são criadas e agrupadas por núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais de forma presencial, por duas horas e meia, durante quatro dias da semana, de segunda a quinta feira.

O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) oferece aos jovens e adultos cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte costura e auxiliar

administrativo. Na cidade de São Paulo existem apenas dois CMCT's, ambos vinculados à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de São Miguel Paulista.

A EJA modular é oferecida apenas pelas EMEF's que aderiram ao projeto. Em linhas gerais, o projeto resume -se em um curso presencial oferecido no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e também em atividades de enriquecimento curricular. Também é realizado em quatro etapas, são elas: alfabetização, básica, complementar e final. Cada etapa é composta por quatro módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2h e 15 min, (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1h e 30min (2 horas/aula), é composta por atividades de enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

Já o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) que é o alvo prioritário desta investigação, atende estudantes em três períodos (manhã, tarde e noite), em até seis turnos diários de aula. Os cursos também possuem 4 anos de duração, para aqueles estudantes que iniciam seus estudos desde a primeira etapa (alfabetização). Os cursos são estruturados em quatro módulos: 1- alfabetização; módulo 2: básico; módulo 3: complementar; e módulo 4: final. Cada módulo possui duração de um ano equivalente a duzentos dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2h e 15min (3 horas/aula).

Assim como já vimos, ao longo da segunda metade do século passado, houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando (em parte) o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. Neste momento, entretanto, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente e não é alvo das atuais políticas de Educação.

Diante de afirmações de que a Educação de Jovens e Adultos existe para suprir a necessidade educacional de uma população que outrora não conseguiu concluir seus estudos em tempo hábil por diversos motivos, o CIEJA surge em meio a essa política compensatória e reparadora, por parte do governo municipal, sob a forma de atendimentos específicos justamente para que esse aluno supostamente trabalhador tenha a oportunidade de acessar a Educação e concluir seus estudos.

Como já visto, dentro da política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o CIEJA teve seu início no ano 2003, inicialmente com o nome de Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), tendo sido instituído na gestão de Luiza Erundina, no ano de 1992, e foi

desenvolvido na gestão posterior de Paulo Maluf. Sua finalidade era promover a escolarização de jovens e adultos trabalhadores, tendo um caráter flexível no tocante ao currículo e à carga horária.

Seguindo a continuidade dessa oferta de Educação de Jovens e Adultos, nasce o projeto CIEJA que possuía caráter experimental pelo Decreto Municipal 43.052, de 4 de abril de 2003, publicado no dia 5 de abril de 2003, no diário oficial da cidade de São Paulo, ano 48 de número 65:

Marta Suplicy, prefeita do município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, considerando as diretrizes da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de educação, consubstanciadas na democratização do acesso e da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação; considerando a necessidade de ampliar-se o acesso ao ensino fundamental dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo na idade própria, assim como implantar-se programa de educação especialmente dirigido a esses educandos, com ênfase na preparação no mundo da cultura e orientação para o mundo do trabalho; considerando por fim esse parecer CME nº 10/02, do conselho municipal da educação, aprovado em 7 de novembro de 2002 que autorizou o funcionamento dos centros integrados de educação de jovens e adultos – CIEJAs entretanto sua regulamentação ocorreu apenas nove anos depois dessa data, ou seja no dia 28 de Dezembro de 2012, no decreto de nº 53.676, regulamenta a lei nº 15.648 de 14 de novembro de 2012 que estabelece as diretrizes para o funcionamento dos centros integrados de educação de jovens e adultos CIEJAs na rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2003).

O CIEJA foi criado com o objetivo de promover ação educativa, considerando em seu projeto as características dos estudantes; contemplando a forma de ensinar e aprender; articulando Educação Básica e ensino profissionalizante, não de formação técnica, mas de orientação profissional para algumas áreas do Ensino Fundamental; propiciando um espaço educativo de convívio, lazer e cultura; bem como um ambiente de discussões sobre o mundo do trabalho e da cultura; e também constituindo-se como um espaço de inclusão de jovens e adultos com ou sem deficiência ao ambiente socioeducativo.

Na gestão do ex-prefeito José Serra, houve a tentativa de acabar com o CIEJA, porém com as reivindicações dos estudantes, o ex-prefeito decidiu não encerrar. Atualmente, existem em toda a Cidade de São Paulo dezesseis unidades.

No tocante às ações pedagógicas do CIEJA, cabe à gestão, à coordenação pedagógica e à cada docente descobrir qual é o corpo de conhecimentos necessários para, a partir dele,

oferecer e convidar seus estudantes a construir outras formas de pensar, explicar, fazer e agir.

Construir uma escola na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. (BRASIL/MEC, 2006, p. 11).

Educar, pela etimologia da palavra, (“*ex*” = fora, “*educare*” = conduzir), é tirar de dentro, direcionar para fora o que já está em seu íntimo, assim, o objetivo da Educação não pode ser transmitir ou inserir conhecimento, mas sim estimular nos indivíduos o desenvolvimento de diversas competências, habilidades e valores a partir das vivências e inter-relações que se estabelecem ao longo da vida. Por essa ótica, a educação é um processo de construção permanente na qual a função do professor é conduzir o processo de aprendizagem. (CAETANO, SILVA, SILVA, 2010, p. 10). No CIEJA, tal filosofia de ensino leva à práxis social pelo ato de educar. Fernandes amplia essa perspectiva, descrevendo as características do público da EJA de forma geral:

Uma enorme diversidade de sujeitos com características, saberes, necessidades e interesses diferenciados precisa contar com uma concepção e práticas pedagógicas também diferenciadas, uma vez que seu público específico é constituído por sujeitos jovens e adultos que, na grande maioria, estão imersos no mundo do trabalho (FERNANDES, 2014, p.15).

Em qualquer modalidade de ensino, mas de forma especial na EJA, é importante ressaltar que é fundamental que se criem condições adequadas para que as pessoas se sintam acolhidas seja no aspecto estrutural e físico da escola; no currículo; nas formas de atendimento; na didática; nas metodologias que, por sua vez, devem ser reconhecidas e conseqüentemente utilizadas para gerar motivação nos estudantes para continuarem seus estudos e assim adotarem cada vez mais uma postura participativa, por meio da qual possam produzir conhecimento coletivamente e transformar a realidade em que vivem.

Via de regra, o CIEJA possui em sua ação pedagógica uma proposta de trabalho voltada à Pedagogia de Projetos, para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Tais

projetos têm por objetivo transversalizar, ou seja, dialogar e perpassar as áreas de conhecimento bem como dialogar com a sociedade, envolvendo acontecimentos políticos atuais e toda forma de manifestação e expressão cultural e artística que emerge da sociedade. São situações didáticas em que o corpo docente e os estudantes se comprometem com um propósito e com um produto final. Nesse contexto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e só fazem sentido em função do objetivo que se pretende alcançar. Por essa razão, a configuração do projeto de Educação voltado para EJA deve ser transdisciplinar e a Educação Física deve estar inserida nesse processo. Considerando-se seu papel e sua importância, ela deve incluir em sua ação pedagógica uma postura democrática, social e cognitiva nos estudantes, em que todos os saberes são igualmente importantes e não deve haver diferenciação e discriminação desses saberes, buscando-se ter por objetivo que os estudantes dialoguem com os conhecimentos, reestruturando-os e retendo o que é significativo.

Em síntese, acreditamos que na EJA bem como em toda modalidade da Educação Básica não deva existir hierarquização de saberes, pois julgamos que não há saberes e conhecimentos mais ou menos importantes, ou seja, todos os componentes curriculares contribuem para que o processo educativo ocorra de forma integral, incorporando todas as áreas de conhecimento sem um tratamento diferenciado ou preconceituoso em relação a nenhum componente específico.

3.1. Caracterização do CIEJA Sapopemba

O CIEJA Sapopemba, instalado em um prédio municipal adaptado para este fim, está situado à Rua Sargento Luis Rodrigues Filho nº 40, no Bairro Mascarenhas de Moraes, na Zona Leste de São Paulo e responde à Diretoria Regional de Educação de São Mateus. O CIEJA Sapopemba está integrado à EJA da rede pública de ensino, como um modelo diferenciado, pois articula a Educação Básica Fundamental à Educação Profissional. É mantido pela Prefeitura do Município de São Paulo e administrado pela Secretaria Municipal de Educação.

O CIEJA Sapopemba pretende ser uma Unidade Educacional que busca promover o direito público subjetivo de oferta da Educação de Jovens e Adultos, numa ação educativa que considera as características dessa população, buscando contemplar novas formas de ensinar e aprender. Oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96. (LDBEN).

Os CIEJAs foram criados com a clara intenção de serem espaços de convívio educativo, de lazer e cultura, além de oferecerem um ambiente propício às discussões sobre Educação, trabalho, cidadania, como também são alternativas de inclusão de jovens e adultos em uma sociedade excludente, em um mundo de trabalho exigente para que ocorra a apropriação de bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, além de buscar o desenvolvimento de competências leitoras, escritoras e de raciocínio lógico-matemático.

O CIEJA Sapopemba desde sua origem procurou estar a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagens dos educandos independentemente de sexo, etnia, cor, situação socioeconômica, credo religioso, isento de quaisquer formas de preconceito e discriminação, sendo inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (artigo 7º do Regimento dos CIEJA's).

O CIEJA Sapopemba tenta responder às questões que estão emergindo desta sociedade contemporânea, através da revisão das relações historicamente estabelecidas entre os campos da Educação e do Trabalho e ampliar as possibilidades de sobrevivência dos estudantes em uma sociedade claramente desigual e injusta, e em um mercado fortemente marcado pela precarização do trabalho. No centro de seus objetivos, estão as ideias preconizadas pelo educador Paulo Freire já discutidas anteriormente.

3.2 Objetivos Gerais do CIEJA Sapopemba

Atualmente o CIEJA Sapopemba não possui apenas um objetivo geral, possui objetivos específicos em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ou seja, das novas relações de trabalho, ciência e cultura, a partir das quais historicamente se constitui um novo princípio educativo e um novo projeto pedagógico cuja finalidade é formar trabalhadores para atender às demandas econômicas e produtivas, mas que principalmente sejam conscientes do seu papel e da sua importância na sociedade.

Busca-se pelo seu Projeto Político Pedagógico contemplar essas novas exigências, criando assim um currículo com o título: “Currículo emancipatório: possibilidades de interferência e de transformação da realidade”.

A finalidade desse projeto pedagógico é atender de forma significativa às necessidades dos educandos em face das novas exigências do mercado de trabalho. A EJA, entretanto, não é mera adaptação dos conteúdos do currículo, pois os educandos da EJA possuem particularidades e características específicas, tanto em relação às expectativas escolares quanto ao seu projeto de vida, faixa etária, religiosidade, entre outros fatores significativos da vida do

estudante. Há na escola alunos (as) com objetivos distintos como concluir o ensino Fundamental e o Ensino Médio e chegar à a universidade, inserir-se no mercado de trabalho como também apenas ter a possibilidade de socialização.

Um dos objetivos centrais do CIEJA Sapopemba é oferecer uma escola que possa transformar seus (suas) estudantes em sujeitos que conhecem e usufruem dos seus direitos e se tornem emancipados, procurando entender sua condição enquanto sujeitos históricos. De acordo com a análise documental, identificamos que os objetivos específicos arrolados no projeto pedagógico do CIEJA Sapopemba no ano de 2019 foram: assegurar a equidade educativa, considerando a diversidade de percursos escolares dos jovens e adultos; adotar uma perspectiva contextualizada para organização do currículo contemplando os conteúdos abordados; identificar a EJA como espaço de relações intergeracionais de diálogos e saberes, preparando-se para acolher estudantes jovens e adultos; criar um currículo que possa aprofundar o conhecimento relativo ao universo e às relações do trabalho na história da humanidade e suas peculiaridades locais. Nem sempre, entretanto, esses objetivos são atingidos no cotidiano e nas práticas vivenciadas na unidade escolar.

Tais objetivos que citamos acima não são, por vezes, alcançados por diversos motivos. Entre os principais motivos que o CIEJA Sapopemba não os alcança encontra-se a evasão escolar dos estudantes. Muitos daqueles que estudam na modalidade EJA e, especificamente no CIEJA Sapopemba, abandonam seus estudos antes de concluí-los. Na maioria das vezes, tal evasão ocorre por questões pessoais dos próprios estudantes. Uma vez que evasão é consumada todos os demais objetivos não são alcançados.

Outros objetivos que também não são alcançados pelo CIEJA Sapopemba estão vinculados à aprendizagem dos conteúdos oferecidos pela unidade e pelo corpo docente. Muitos estudantes alegam não acompanharem as atividades e o ensino proposto. Entendemos que tal situação acontece pelo fato de os estudantes apresentarem “déficits” de aprendizagem, seja nos módulos de alfabetização, seja nos módulos finais.

Outro fator preponderante pelo qual tais objetivos da escola não são alcançados está na falta de interesse por determinados conteúdos e determinadas propostas curriculares.

Finalmente, percebe-se que o diálogo entre toda a equipe escolar deve ser corriqueiro para sanar tais problemas, entretanto não é o que tem ocorrido no contexto pesquisado.

4. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Para se entender melhor o que ocorre com a educação Física no CIEJA Sapopemba, que é o foco da nossa discussão, vale à pena retornar à trajetória da Educação Física Escolar no Brasil.

Segundo Cardozo (2015), no ano de 1882, Rui Barbosa implanta a Educação Física Escolar, com a característica de ginástica, recomendando sua prática em horas distintas. Em 1928, quando ocorre em Brasília a reorganização do ensino primário, surge, embasada cientificamente, a prática obrigatória da Educação Física integrada totalmente à Educação cuja natureza das aulas estavam voltadas para o higienismo e para a educação sanitária para as crianças e adolescentes.

Criado pelas forças armadas, nas primeiras décadas do século XX, esse componente tinha o intuito de formar sujeitos fisicamente fortes e resistentes para defender e representar a pátria. Inicialmente adotou uma forma de pensamento e ação rígida e conservadora, buscando formar cidadãos obedientes e, por essa razão, em sua origem, prezava o treinamento físico com o objetivo de formar homens fortes para proteger a Pátria.

Juliana Freire (2016) informa-nos também que nove anos após a reorganização do Ensino Primário, que ocorreu em Brasília em 1937, a Educação Física tornou-se um componente curricular obrigatório nas escolas primárias, secundárias e normais incorporando trabalhos e atividades manuais.

O registro de Costa (1971) informa-nos também que o artigo 22 da lei 4.024, do ano de 1961, propõe que a prática da Educação Física seja obrigatória no Ensino Primário e no Ensino Médio até os dezoito anos. Oito anos após a publicação desse artigo, no ano de 1969, foi realizado um diagnóstico de educação e desportos no Brasil, envolvendo o Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Pesquisas Econômico-Social Aplicadas (CNRH-IPEA) do Ministério do Planejamento. Segundo o autor, ocorreu a divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura (DEF-MEC), que fundamenta, de forma científica, uma nova política da Educação Física no Brasil.

Ainda em 1969, o artigo 22 da lei 4.024 foi alterado, tornando a Educação Física obrigatória em todos os níveis de escolarização, dando ênfase ao esporte no Ensino Superior. Em 1971, a lei 5.692 torna obrigatória no currículo dos estabelecimentos de ensino a Educação Física enquanto disciplina. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e o decreto federal nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, atrelados à lei 5540, em vigor desde 28 de novembro de 1968,

constituíram a base legal para a consolidação da Educação Física no plano institucional. Nesse mesmo período, a Educação Física torna-se obrigatória no currículo do primeiro e segundo graus dos estabelecimentos de ensino. Em 1983, ocorre a primeira menção da Educação Física enquanto disciplina facultativa.

O artigo 6: do decreto nº 69.450 refere-se à Educação Física como componente curricular facultativo nos estabelecimentos de ensino. O artigo primeiro da lei 6.503 também dispõe sobre o aspecto facultativo da prática da Educação Física. A intenção do decreto nº 69.450, que torna a prática da Educação Física facultativa para os alunos trabalhadores dos cursos noturnos, foi a de poupá-los da fadiga após um dia inteiro de trabalho, ou seja, privá-los do esforço físico. Também nesse período da história da Educação Física Escolar, as aulas de Educação Física eram ministradas aos sábados e eram obrigatórias sendo que, para muitos estudantes, participar das aulas aos sábados poderia configurar uma verdadeira tortura. Em meio a essa realidade, surge uma pergunta que nos leva a indagar: Como era possível existir na escola uma atividade curricular obrigatória e ao mesmo tempo dispensável para os alunos, principalmente para aqueles que estudam nos cursos noturnos?

Não se tratava de mera opção, já que as justificativas para a solicitação da dispensa para frequentar as aulas de Educação Física carregavam uma condição discriminatória e excludente, pois a lei que vigorava dizia que os alunos que tivessem dezoito anos ou mais, fossem mães, fossem trabalhadores (as) ou tivessem alguma deficiência tinham direito à dispensa das aulas. Como se somente quem pudesse ter acesso ao ensino de Educação Física fossem os estudantes abaixo de 18 anos, sem filhos, sem deficiência ou mobilidade reduzida, caracterizando a Educação Física com um caráter seletivo e excludente e não como um componente voltado a todos os alunos.

É importante ressaltar esse aspecto, pois se nos limitarmos apenas ao aspecto legal, corremos um grave risco de violar o direito de todo estudante poder participar de tudo o que a escola possa oferecer de forma integral.

De acordo com os documentos consultados, 1985 foi o ano em que foi criado o projeto “*Primeiros passos da Educação Física*”, realizado para pensar a Educação Física nos cursos noturnos de supletivo de primeiro grau. Tal projeto tinha por finalidade mostrar a necessidade de se pensar de forma pedagógica e concreta a Educação Física. Surge nesse contexto um cenário de debates acerca dos profissionais de Educação Física, sua formação, seu papel, sua intervenção social e seu dever perante a sociedade. Nesse período, a Educação Física possuía caráter biologistista e tecnicista, por essa razão idealizava-se no bojo dessa nova proposta a

discussão de novas práticas e de uma nova concepção de Educação Física Escolar com um caráter mais humano e integral.

Como vimos, a concepção da Educação Física Escolar no Brasil até aqui buscava alcançar apenas o físico. Nesse período histórico, não se pensava sobre o cognitivo, o cívico, o espiritual e o social. Era ressaltado apenas o caráter fisiológico e sua forma de realização apresentava-se de forma exacerbada e negativa.

Tais concepções dos legisladores já não estão mais presentes na situação da atual Educação Física Escolar, sendo reflexo da própria história, do desenvolvimento da Educação Física enquanto área de conhecimento e prática pedagógica. No transcorrer da história e com o avanço e desenvolvimento da Educação no país, a Educação Física foi adotando um viés crítico e reflexivo no qual conceitua seus valores, sua metodologia, sua base científica e seus recursos para tornar eficaz sua prática pedagógica, legitimando-se como componente curricular presente na escola de ensino regular.

A observação desses marcos históricos foi um grande passo para alterar nossa concepção da Educação Física brasileira, revelando sua doutrina pedagógica e a construção dos projetos para a Educação brasileira, explicitando seus valores, sua pedagogia, sua metodologia e procedimentos didáticos, bem como mostrando as concepções de ser humano, de Educação e de sociedade nas quais a Educação Física se estruturava. Essas novas ideias podem contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento dos estudantes e da Educação de forma genuína, global e não preconceituosa.

A Educação Física ainda hoje é alvo de intensa discussão. A participação desse componente curricular ainda é descolada da formação escolar, embora as políticas educacionais expressas nos documentos oficiais a respeito afirmem o contrário. Teorias e pesquisas enriquecem a relevância e os limites da Educação Física Escolar, mas ainda falta muito para atingirmos o ideal proclamado pela unidade da formação intelectual e corporal expressa pelo provérbio latino “*mens sana in corpore sano*”.

4.1 Concepções Pedagógicas da Educação Física Escolar

Como consequência dos aspectos legais expostos no item anterior, alteram-se as concepções pedagógicas sobre a área como já visto. Historicamente a Educação Física passou por grandes mudanças e transformações, ao longo do tempo, quanto a sua caracterização enquanto componente curricular. O fato de a Educação passar por avanços teóricos, filosóficos e conceituais levou a Educação Física também a inserir-se nesse processo, ela acompanhou

cada período histórico, mudando seus conceitos, seus objetivos, sua pedagogia e sua metodologia.

A obra “Portas abertas para a Educação Física”, organizada por Sheila Aparecida Santos e Silva, no ano de 2013, relata sinteticamente como essas mudanças ocorreram ao longo da história, revelando a evolução das tendências pedagógicas na Educação Física Escolar. Essa obra registra exatamente tais percursos históricos, descreve as diferentes correntes pedagógicas e analisa o pensamento pedagógico que nortearam a Educação Física até os dias de hoje. Segundo a organizadora, o objetivo da obra é trazer informações precisas para entendermos as mudanças pedagógicas da Educação Física e também uma tentativa de vislumbrar para onde se desloca o fenômeno educativo dessa área neste momento histórico, retratando também que na área de Educação Física Escolar o método é uma série de passos com fundamentação teórica, envolvendo o pensar a respeito do fazer pedagógico na área.

Os autores Merida & Merida (2013) conceituam a abordagem esportivista da Educação Física Escolar que emergiu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, como decorrente de um processo mundial em que os esportes de quadra são criados e implantados na escola. Os autores ressaltam que foi também no início do século XX que ocorreu a substituição do termo ginástica pelo nome “Educação Física”. Também expõem que entre os anos de 1941 a 1954, a Educação Física Escolar é influenciada pelos esportes e seus princípios hegemônicos como: produtividade, racionalidade, eficiência e competição, sendo esses os objetivos a serem alcançados nas aulas.

Nos anos de 1961 a 1969, ocorreram as primeiras preocupações científicas com a Educação e os esportes. Dessa maneira o esporte faria com que a Educação Física contribuísse para um modelo de sociedade pautada na produtividade e no capitalismo.

Mello (2013) ao discorrer sobre a abordagem desenvolvimentista, revela que esta abordagem pedagógica no Brasil tem por precursores os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel. Ela está fundamentada no rendimento, na performance e no desenvolvimento motor, ou seja, seu foco principal é desenvolver ações motoras, incorporando as etapas maturacionais e biológicas do sujeito. Segundo o autor, outro fator importante nessa abordagem pedagógica são as etapas do desenvolvimento motor que, relacionadas à idade cronológica, não se restringem e nem dependem dela.

Merida & Beggiato (2013) ao conceituarem a abordagem construtivista partem do ideário de que o homem não é passivo sob a influência do meio, ou seja, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar suas próprias ações, ou seja, os

estudantes aprendem os conteúdos escolares graças ao processo de construção pessoal e o professor (a) é um participante ativo que faz a mediação do processo de aprendizagem.

A abordagem crítico-superadora da Educação Física Escolar tratada pelos autores Pereira & Souza (2013) tem por finalidade apresentar uma proposta pedagógica iniciada a partir do projeto político pedagógico da escola e do papel da Educação Física no contexto educacional brasileiro. Em virtude de uma forte tendência tecnicista e positivista que a Educação Física vinha sofrendo, a intenção dessa abordagem é defender a ideia de promover a transformação da sociedade, de forma que a classe trabalhadora usufrua dos resultados da produção, propondo uma pedagogia crítico-superadora. Dessa forma, defende-se que o currículo deve considerar os fatores históricos com os quais a humanidade construiu e sistematizou o conhecimento, por essa perspectiva a humanidade constrói sua própria cultura corporal. Essa abordagem aproxima-se das concepções freirianas.

Pereira & Silva (2013) também defendem a abordagem pedagógica crítico-emancipatória da Educação Física Escolar, lançando por terra todo caráter mecânico, reprodutor desigual e excludente da Educação Física. Os autores trazem uma concepção de Educação calcada no desenvolvimento dos estudantes, na aquisição de competências e habilidades, considerando a transcendência, ou seja, o saber-pensar, a interação, o saber-sentir e a linguagem, pautados nos ideais da crítica, da criatividade e no universo vivido pelo aluno.

A abordagem antropológica é o que Souza & Souza (2013) problematizam. Os autores partem da ideia central da antropologia social como a principal ideologia no campo da Educação Física Escolar. Por essa concepção, o olhar sobre o estudante não deve ser fragmentado, adotando e incorporando os significados pela própria humanidade. Um entendimento sobre a cultura do aluno deve estar enraizado nos conteúdos de ensino, partindo da premissa de que esses conteúdos devem partir dos próprios estudantes e não apenas do professor(a).

Saúde renovada é a abordagem pedagógica da Educação Física Escolar cujo tema parte da perspectiva da prática do exercício físico como forma de controle e combate ao sedentarismo na vida da população. Tem por finalidade cabal melhorar a aptidão física e a qualidade de vida, privilegiando o desenvolvimento das capacidades físicas como: velocidade, agilidade e força bem como a melhoria da saúde. (SILVA, 2013).

Guimarães & Silva (2013) entendem que a “Motricidade Humana” também é uma proposta pedagógica da Educação Física Escolar. As autoras não explicitam se essa é uma abordagem pedagógica como as demais, referem-se à motricidade humana como um *constructo* filosófico que fundamenta uma pedagogia para a Educação Física Escolar. Essa proposta possui em seu bojo um caráter humanista e humanizante, que empodera o professor(a) no processo de

ensino. As autoras consideram o educador(a) como um profissional que cria experiências que visam levar os estudantes a responder suas curiosidades, aprendendo a executar suas próprias tarefas com autonomia e a interagir em seu convívio pessoal e familiar, estabelecendo juízos e pontos de vista sobre seu modo de ser e viver no mundo. (GUIMARÃES & SILVA, 2013).

Concluindo, é importante ressaltar a importância dessa obra “*Portas abertas para a Educação Física*”, para o desenvolvimento desta pesquisa, apesar de não ser uma obra escrita especificamente para EJA. Os autores que compõem esse livro expõem diferentes olhares sobre a Educação Física Escolar, permitindo que seus leitores construam uma visão panorâmica das abordagens dessa área no atual estágio desse componente.

A Educação Física na EJA, por uma perspectiva emancipadora e dialógica de Educação, possui também a finalidade de conduzir os estudantes a um ensino voltado para a promoção da saúde, enraizada não no ideário da aptidão física, mas em um conceito multidisciplinar mais amplo e mais próximo das necessidades de aprendizagem dos estudantes, cuja discussão tende à formação de pessoas críticas e reflexivas na busca pela autonomia, pela equidade social e pela consciência corporal.

Nesta investigação, entendemos a promoção da saúde como uma prática integradora e interdisciplinar, como uma possibilidade para a realização da Educação Física no contexto do CIEJA Sapopemba, integrando diferentes e múltiplos saberes que possibilitem a construção de um estilo de vida para os estudantes jovens e adultos.

A promoção da saúde na EJA, ou melhor, a educação em saúde deve ter um caráter dialógico e coletivo, entretanto o tema da promoção da saúde nas aulas de Educação Física na EJA, ainda não é muito difundida. O ensino desse componente na EJA que insere a promoção da saúde na organização curricular deve contemplar os objetivos educacionais necessários para formar estudantes críticos e participantes ativos na sociedade em que vivem. Assim, a reflexão sobre a cultura corporal dos estudantes deve aproximá-los da função social da escola e não apenas voltar-se para o desenvolvimento da aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

Cabe ao professor(a) de Educação Física que leciona na EJA possibilitar ações didáticas aos estudantes que articulem os saberes da saúde como um avanço, à medida que a relação ensino-aprendizagem acerca dos elementos da saúde implica o reconhecimento da territorialidade pertinente aos espaços nos quais estão situados os sujeitos dessa aprendizagem. Sendo assim, de acordo com Oliveira (2017) tais saberes ensinados na Educação Física podem ser assim definidos:

A Educação Física em sua particularidade, articula tais saberes pela via da conexão entre os conhecimentos inerentes aos campos da saúde ampliada e da educação. Sob a forma manifesta das práticas corporais, a Educação Física pedagogiza tais saberes a partir do reconhecimento do currículo como recorte e produção específicos no interior da cultura geral. (OLIVEIRA, 2017, p.104).

Nesse contexto, o ensino da saúde como um conteúdo subjacente aos temas da Educação Física utiliza saberes oriundos de conteúdos de natureza sociopolítica. Essa natureza, segundo Soares et al (2014), faz-se presente nos conteúdos abordados nas aulas à medida em que os educadores(as) refletem cotidianamente sobre sua prática pedagógica, contextualizando-a com as questões sociais atuais pelas quais os(as) estudantes da EJA estão direta ou indiretamente envolvidos(as).

Assim, encerramos este capítulo partilhando nossas ideias com o pensamento de CARVALHO (2012) que defende que o ensino da Educação Física na EJA necessita que a escola e os educadores(as) articulem os conhecimentos da cultura corporal aos conhecimentos da saúde, num sentido amplo, sem desconsiderar os elementos relacionados aos aspectos biológicos, mas mantendo as relações com a dimensão social dos saberes vinculados à saúde enquanto objeto de conhecimento.

5. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a Educação Física passou a ser um componente curricular integrado ao processo educacional e não mais uma “atividade” no currículo escolar, condição que vigorava no marco legal até então. O artigo 26º, parágrafo 3º, determina que: “*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica 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/Lei 9.394, 2017).

A condição facultativa para o ensino noturno foi modificada em 2003, sendo que a lei vigente atualmente retoma a percepção da área relacionada à mera atividade. Também podemos ver que o entendimento da Educação Física é mais próximo de uma atividade física do que de uma práxis educativa, pois embora o art. 26º define a Educação Física como “*componente curricular da Educação Básica*”, no ano de 2003, a partir da Lei nº 10.793 (BRASIL/Lei 10.793, 2003), acrescenta-se ao texto o termo “obrigatório” após “componente curricular”, dando-se ênfase à necessidade da Educação Física na escola. Como já vimos, a mesma lei torna essa disciplina facultativa para os estudantes que estudam no período noturno, que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, aos alunos maiores de 30 anos de idade, que estiverem prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiverem obrigados à prática de Educação Física, e também àqueles que tenha prole.

Nesse sentido, o discurso presente na LDBEN demonstra contradições relacionadas às concepções da Educação Física Escolar. Intencionalidades presentes no texto oficial demonstram interesses e visões diferentes e até mesmo contraditórias. Ao mesmo tempo que ao longo da história se avançou na concepção pedagógica da área, quando esta se torna um “componente curricular”, ou seja, uma disciplina que tem um saber, possui ricas e variadas concepções pedagógicas e pauta-se em diversos objetivos, conceitos, conhecimentos e saberes a serem apropriados e explorados, a lei retrocede quando esse componente curricular é concebido como facultativo no período noturno na modalidade da EJA, pois reafirma a condição da Educação Física como atividade paralela e não obrigatória dentro da estrutura curricular da escola.

A Educação Física no contexto escolar como componente curricular facultativo ou não tem características pedagógicas próprias, porém no interior de suas peculiaridades possui a riqueza de ações, de movimentos, de metodologias de ensino, de experimentações, de

descobertas e de aprendizagens. Essa riqueza de possibilidades da Educação Física pensada no contexto da EJA, referente à cultura cotidiana da escola faz-se precisa quando nos referimos ao CIEJA da Prefeitura de São Paulo, visto que ele também possui suas características próprias de organização, de pensamento pedagógico e de ações. Sendo assim, nesse contexto, os educadores(as) bem como toda a equipe da gestão pedagógica possuem certa autonomia para pensar o projeto pedagógico, o currículo, selecionar as metodologias a serem adotadas e os procedimentos didáticos.

Toledo (2017), em sua dissertação, ao se referir ao CIEJA enquanto modalidade da EJA oferecida pela Prefeitura Municipal de São Paulo, defende que ele deve possuir uma metodologia voltada para práticas emancipatórias, voltadas para a libertação e para a autonomia. A autora acredita que as ações interdisciplinares propostas evitam a diluição e o fracionamento de saberes, mesmo que seus componentes curriculares sejam separados por áreas. As discussões provenientes dos conteúdos presentes, que via de regra são planejados isoladamente e são também circunstanciais, podem ocorrer de forma interdisciplinar e coletiva, com a intenção de troca de saberes para a construção de um novo saber coletivo, por meio de uma ação democrática e dialógica. Tal conclusão da autora direciona nosso entendimento a respeito do CIEJA, que possibilita certa liberdade de ação e criação do fazer pedagógico, podendo articular diversos saberes e possibilidades de ensino e de aprendizagem.

A falta de compreensão das secretarias de Educação e dos órgãos centrais que geram políticas públicas de implementação da EJA nos Estados e Municípios sobre a importância educativa, social e pedagógica da Educação Física na EJA representa para nós, uma continuidade do vínculo histórico e do descompromisso em relação à área que continua sendo desvalorizada.

Para nós, tal posição caracteriza-se como uma injustiça curricular comparando-se a Educação Física com os demais componentes curriculares, pois reduz sua importância se relacionada aos componentes tidos como obrigatórios. De acordo com essa nossa forma de entender, essa posição foi cristalizada historicamente e desconsidera a riqueza de possibilidades da Educação Física na EJA. A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica e também integrante na EJA é assegurada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém na EJA ela não se concretiza, porque são várias as possibilidades de dispensa dessas aulas. Mesmo assim, ela é oferecida como componente curricular no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). A Educação Física enquanto componente curricular presente nessa modalidade de ensino deve possuir objetivos educacionais e

pedagógicos claros na vida dos estudantes da EJA e serem dadas condições estruturais para que ela aconteça de fato.

Partindo dessa premissa, enquanto componente curricular também presente nessa modalidade de ensino, ela traz em seu bojo indagações, objetivos, metodologias, didática e concepções curriculares específicas que devem considerar as particularidades dos estudantes e do projeto de educação ao qual se destina.

A necessidade de aprendizagem ao longo da vida amplia-se em virtude também das diferentes características que compõem as populações humanas. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos devem possibilitar a aproximação das gerações e respeitar as diferenças existentes nesse contexto, visto que, nessa modalidade de Educação, há diferentes perfis e diferentes gerações de estudantes, assim como diferentes idades, diferentes formas de pensar e ver o mundo, diferentes saberes e formas de aprender. Assim, a Educação Física deve estar diretamente atrelada à Educação integral e voltar-se para a aprendizagem dos estudantes em diferentes dimensões, buscando seu desenvolvimento físico, mental e social.

Essa concepção inicial de que a Educação Física desenvolve outras áreas além da físico-corporal contribui para o pensamento da ação única da Educação Física na escola, porém nem sempre foi assim e como vimos discutindo até aqui é necessário repensar o trabalho desse componente na EJA.

Não há como se pensar na concepção da Educação Física Escolar sem considerar a Educação como um todo, caso contrário correremos o risco de pensar de forma equivocada. Se considerarmos a Educação Física uma atividade corporal distinta e separada da atividade intelectual e cognitiva incorremos em erro. Assim, ela é um componente curricular que possui objetivos pedagógicos para fins de ensino e aprendizagem, auxiliando a construção do conhecimento dentro e fora da escola. Seu ensino e aprendizagem não devem ser caracterizados por um fazer pelo fazer, ou seja, não deve ser um fazer apenas prático, mas sim um aprender de conhecimentos e saberes que auxiliem o desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico e social do educando (a).

Segundo Beltrami (2006), a Educação Física é uma atividade que coopera para preservar o patrimônio corporal dos indivíduos de qualquer idade, sexo e condição social. Quando pensamos em estudantes jovens e adultos não deve haver restrições, pois acreditamos que a Educação Física deve contemplar todos os sujeitos inseridos no processo educacional inclusive na EJA, preservadas suas características, necessidades e expectativas.

6. “O CORPO NOSSO DE CADA DIA NOS DAI HOJE”: O CORPO COMO RECURSO DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

O presente capítulo tem por objetivo expor a ideia de que o corpo é o foco fundamental de ensino nas aulas de Educação Física no CIEJA Sapopemba.

O trabalho pedagógico direcionado ao corpo está ligado diretamente à construção e ao desenvolvimento da autonomia, da saúde, do autoconhecimento, do autocuidado pessoal, da apropriação e da experimentação das manifestações culturais e da melhoria da qualidade de vida. A caracterização do corpo dos jovens e adultos, a construção da autonomia, o autoconhecimento e a expressão estão intrinsecamente ligados à inserção social, ao exercício da cidadania e à possibilidade de melhoria de vida.

A expressão e as manifestações corporais, nos espaços escolares da EJA, devem servir como conteúdos de ensino e aprendizagem, proporcionando aos estudantes novas situações de conhecimento e relações corporais, individual e coletivamente. Cabe aos educadores(as) a realização de projetos significativos de forma inter e transdisciplinar, considerando o componente curricular de Educação Física junto com os demais das outras áreas do conhecimento.

As vivências corporais desenvolvidas na EJA, que via de regra podem ser individuais ou coletivas, devem proporcionar aos estudantes a interrelação com a sociedade na qual todos os participantes do processo estão inseridos, com o mundo, e também com outros estudantes, ampliando suas possibilidades de movimentarem-se ao longo de toda sua vida. Para tal, precisamos pensar em uma Educação Física específica para a EJA, cuja proposta educativa esteja atrelada à realidade dos(das) estudantes, exigindo assim de todas instâncias a construção de políticas públicas, de currículo e de sistemas de ensino que visem projetos educacionais a longo prazo. No tocante ao trabalho para o corpo e com o corpo, Milstein & Mendes defendem:

Diferentemente daqueles que argumentam que as práticas escolares manifestam a ausência e o desconhecimento do corpo, sustentamos que o trabalho pedagógico com alunos implica sempre um trabalho com e no corpo – mais ou menos explícito – e que esse trabalho é a base e a condição das demais aprendizagens. (MILSTEIN & MENDES, 2010, p.25).

Os autores deixam claro que o trabalho com o corpo é a base e a condição de outras aprendizagens, ou seja, é necessário que exista um trabalho direcionado ao corpo não apenas no componente Educação Física, mas em todos as outras áreas também, pois afinal “*Educar o*

corpo significa possibilitá-lo, transformá-lo, ampliá-lo, desafiá-lo, acessá-lo” (MILSTEIN & MENDES, 2010, p.25).

A experimentação bem como o domínio e a aprendizagem das diversas práticas e vivências corporais, ensinadas e aprendidas no CIEJA, fazem parte de uma educação humanizadora e também podem ser uma possibilidade de exercer a cidadania crítica e autônoma, porém de forma consciente e dialógica.

Nessa esfera social do trabalho com o corpo, os programas de Educação Física na EJA provocam uma aprendizagem de mão dupla. É o que também defende Dowbor (2007, p. 36) quando diz: “*Aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo*”.

Grandes reflexões acerca do corpo podemos realizar, quando se presta atenção nele atentando para o corpo, corpo este que vive, que aprende, que toca, que sente, que sonha, que sofre, que adocece, que cria etc. É no corpo que a biografia de cada estudante foi e será construída, bem como pela percepção da realidade e da linguagem do mundo vivido. O corpo aprende de diversas, plurais e variadas formas, como em uma orquestra em que cada nota entoada constrói a música que foi escrita. Assim, a história de cada pessoa e sua própria existência vai sendo escrita. O corpo desvenda o tempo e o espaço, ultrapassa a própria existência, logo não se limita à matéria, ele é memória, pois interage com a vida intersubjetiva. Nesse sentido, Capalho argumenta:

É necessário que o seu comportamento expressivo seja de certo modo compreendido. A vida intersubjetiva pressupõe compreensão, a linguagem que nos permite viver o mundo enquanto uma comunidade de pessoas. Essa vivência intersubjetiva é expressão do eu enquanto pólo de afeições e ações, de modo autêntico e inautêntico de se constituir a vida pessoal em comunidade. (CAPALHO, 2004 p.59).

Defende-se o corpo como um espaço do conhecimento experienciado e vivido. Logo, o corpo do estudante da EJA está envolto pelo passado, presente e futuro devido sua vinculação dinâmica com o mundo que envolve memória, temporalidade, história e experiência: “O mundo da vida”. Assim, podemos afirmar que o corpo também dirige o mundo, ou seja, o corpo vivo em movimento para a vida é a consciência do estar vivo, sendo o mundo percebido a base para a busca do conhecimento. Por essa perspectiva, o trabalho da Educação Física na EJA não pode desconsiderar o corpo como seu recurso estruturante e central.

7. O CURRÍCULO PARTICIPATIVO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA SAPOPEMBA.

No presente capítulo, temos por objetivo tecer uma reflexão sobre o currículo da Educação Física na EJA, a saber, propor o currículo participativo como um aliado das propostas de um ensino emancipatório voltado a essa modalidade da Educação Básica. A EJA em âmbito nacional possui diversos contextos educativos, logo tem diversas possibilidades de ensino e diversas formas de organização curricular e, por essa razão, não se restringe à uniformidade de propostas metodológicas e didáticas engessadas.

De forma coerente e democrática, a princípio nossas aulas nesse espaço foram organizadas com a intenção da participação dos estudantes. Entendemos que os estudantes que muitas vezes se encontram em situação de opressão não têm voz ativa para participar de forma efetiva da construção de sua própria aprendizagem. Percebeu-se que houve um pouco de resistência por parte de alguns estudantes pelo planejamento participativo, talvez pela falta de hábito de se colocarem, embora muitos tenham demonstrado falta de conhecimento a respeito da Educação Física na EJA.

Entendemos que a iniciativa de realizar-se um planejamento participativo é uma rica ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes da EJA. Também torna-se uma proposta de ensino renovadora tanto para a unidade escolar quanto para os educadores(as) e estudantes. Pensando assim, Almeida (2017) considera inovadores os(as) docentes de Educação Física que conseguem diminuir o abismo entre o grande avanço teórico da área nas últimas décadas e as práticas realizadas nas escolas. O autor destaca principalmente as propostas pedagógicas que foram elaboradas nesse contexto com a participação dos educandos, ressaltando também que existe a dificuldade de materializar essas mudanças na organização da prática pedagógica no chão da escola.

O autor ainda acrescenta que atualmente muitos professores e professoras estão criando uma nova tradição para a Educação Física Escolar, já que planejam e organizam as suas ações didáticas de forma integral, sem tratar de forma separada o pensamento e o movimento.

Com todo o desmonte que vive a Educação brasileira atualmente, desde a formação dos educadores(as) até o investimento que se destina a Educação, também Gonzales (2016) assinala que práticas pedagógicas inovadoras têm sido geradas na Educação Física Escolar, produzindo mudanças efetivas nos educadores(as). Assim sendo, a Educação Física enquanto componente curricular presente no CIEJA Sapopemba engajou-se a essas ideias, ao pensar e elaborar seu currículo de forma participativa e com olhares aguçados para a formação integral dos estudantes

buscando, associar-se sempre aos demais componentes. Objetivos, reflexões e práticas planejadas tentaram dialogar com a realidade social da escola e com o corpo do educando para contribuir assim com o cumprimento da formação plena dos sujeitos.

Também tornou-se uma possibilidade atender e promover uma pedagogia que implicasse auxiliar no processo de humanização dos sujeitos, provocando reflexão e criticidade nos estudantes. A produção cultural, que é uma característica humana, e a sua transformação consciente, que deve fazer parte do estilo de vida desses sujeitos, auxiliaram na proposta de dar significados às práticas que foram propostas.

Nesse contexto, identidades atribuídas à Educação Física acontecem a partir das construções que lhe são atribuídas. Há de se concordar com Darido (2008) que reconhece as modificações das propostas educacionais direcionadas à área, observando que, no transcorrer da sua história, a Educação Física viveu fortes influências, muitas dessas hegemônicas das tendências que dominaram, no último século, as práticas corporais da Educação Física na escola. Atualmente no contexto escolar, os educadores(as) que lecionam Educação Física tem possibilidades de lançar não apenas um olhar para as práticas corporais, mas apropriarem-se das diferentes ópticas, independente da concepção, perspectiva ou tendência em que se apoia. Em nossa prática, optou-se pelo trabalho corporal com a participação ativa e autônoma dos estudantes na escola embora nem sempre isso tornou-se possível.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a diversidade de propostas educativas entre escola e sociedade deve contribuir e favorecer o ensino da Educação Física nessa modalidade. No ensino da Educação Física, o professor deve planejar e trazer para a escola atividades presentes na sociedade e assumir um diálogo de mão dupla entre sociedade, estudantes e escola, por meio da participação e da interação com os estudantes, promulgando assim a manifestação da cultura corporal no espaço escolar.

Todo pensamento e ações pedagógicas no seio da escola devem prioritariamente estar vinculados com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e com a natureza do currículo proposto.

Segundo Silva (2001), o currículo deve ser pensado como um artefato social e cultural, não sendo um elemento neutro e solitário de transmissão desinteressada de conhecimento social, pois nele estão implicadas relações de poder, que produzem identidades individuais e culturais.

Partindo também de uma ideia similar, Apple (2006) defende que o currículo não é um conjunto neutro e isolado de conhecimentos e conteúdos que surgem nas práticas pedagógicas de uma sala de aula. Ele faz sempre parte de uma tradição seletiva e intencional que foi

selecionado por alguém, ou pela visão de um grupo acerca do que seja um conhecimento válido. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo e que estão presentes na escola.

Aceitando a concepção de currículo como construção individual e coletiva e considerando a emancipação como objetivo central a ser trabalhado na EJA, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, em 2016 no documento da EJA denominando: “*Princípios e Práticas Pedagógicas*” (2016, Vol.2), caracterizou-se o currículo da seguinte forma:

(...) a lógica da construção de um currículo emancipatório está centrada nos sujeitos (...) portanto está nas escolas e nos espaços educativos, locais privilegiados das práticas pedagógicas e da produção de novos conhecimentos, o papel, legítimo, de criador e formador desse currículo (SÃO PAULO, 2016, p.18).

Tal definição da Secretaria Municipal de São Paulo acerca do currículo nos leva a perceber que concepções e práticas hegemônicas ainda estão inseridas na escola e assim chegamos à conclusão de que o currículo no CIEJA não deve, de forma alguma, ser um produto imposto, fechado e acabado, pelo contrário, deve ser constantemente planejado, discutido e rediscutido entre todos os que com ele estão envolvidos, principalmente os estudantes que são a rigor o alvo do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, as normativas e orientações legais devem ser transformadas em práticas efetivas concretizadas na escola.

Arroyo (2005) acredita que as trajetórias de vida do educando da EJA deva ser o fio condutor para pensar os currículos. Já Ciavatta & Rummert (2010), também indicam que deve existir o rompimento do currículo rígido e tradicional, propondo-se práticas pedagógicas que utilizem as experiências de vida dos estudantes, para que sejam desenvolvidas suas potencialidades e competências.

Quando nos referimos à Educação Física, logo refletimos sobre um vasto e numeroso campo de atuações, ações e concepções. Em todos os campos, entretanto, o interesse central e embrionário é o “movimento corporal”, ou seja, o mover-se.

Tal perspectiva não deve estar distante da realidade vivida pelos estudantes, pelo contrário deve possuir diretrizes ligadas à concepção de sujeito e também estar atrelada às possibilidades de emancipação do corpo, fazendo jus aos desafios das mais diferenciadas realidades presentes em cada CIEJA.

Desse modo, o currículo da Educação Física no CIEJA deve contemplar a diversidade, promover aprendizagens por meio de projetos, reorganizar espaços e favorecer a inclusão dos estudantes de vários perfis, principalmente os estudantes que possuem alguma deficiência, ou que sejam excluídos por algum motivo, atendendo-se às suas especificidades.

Acreditamos que o currículo deve dialogar com as vivências dos educandos de forma plural, proporcionando saberes e aprendizagens das mais diversas naturezas possíveis, sendo que essa ação deve estar a favor de todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, no currículo de Educação Física desenvolvido no CIEJA Sapopemba que está sob análise entende-se o corpo na sua dimensão social, cultural e também biológica, considerando os saberes e as histórias que cada educando traz consigo para dentro da escola, bem como suas limitações corporais.

Quando iniciamos o trabalho no CIEJA Sapopemba, a Educação Física já estava inserida em sua proposta pedagógica. Proposta esta realizada por um professor que estava prestes a se aposentar. Nesse contexto, não havia um referencial de como ocorriam as aulas. O desafio que estava posto foi atender às recomendações da gestão e iniciar um trabalho pedagógico que atendesse às demandas da unidade. Pretendia-se, inicialmente, que os estudantes desenvolvessem o interesse de participar das aulas, visto que não eram obrigados legalmente, porém “tinham” de participar.

Durante o período de atuação no CIEJA Sapopemba, de 2014 a 2019, procurou-se inserir paulatinamente, uma Educação Física que estivesse embasada nas necessidades e interesses dos estudantes, nas demandas que a unidade apresentava e também nas concepções do pesquisador que, àquela altura estavam sendo construídas.

Esses desafios foram enfrentados sem grandes interlocutores nem possibilidades de formação continuada na área de EJA. Incertezas e inseguranças existiam e ainda hoje permanecem.

7.1 Análise Crítica da Metodologia e dos planos de Ensino da Educação Física no CIEJA Sapopemba.

Se direcionarmos nossos olhares para a Educação Física Escolar do passado, como já visto, enxergaremos uma Educação Física excludente, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista curricular. Era um componente curricular que valorizava os estudantes mais aptos fisicamente e também não estava presente no ensino noturno. Hoje, entendemos a Educação Física como uma necessária área de conhecimento e um importante componente

curricular integrante do processo educativo. Por essa razão, a Educação Física é bela em sua forma, rica em seu conteúdo e expressiva em sua utilização na proposta de desenvolver autonomia e consciência crítica nos estudantes.

Para seguirmos com nossa reflexão a respeito das formas de ensinar Educação Física no CIEJA, precisamos de uma teoria que defina o que se entende por conteúdo. Coll (2000) define os conteúdos como uma seleção de formas ou saberes culturais, bem como, conceitos, ideias, fatos, linguagens, crenças, valores, sentimentos, atitudes, interesses etc. Sua assimilação é essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados aos estudantes.

Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos pensando e englobando uma ampla gama de ideias, conceitos e princípios. Via de regra é cabível deixar claro nessa pesquisa que o conceito de conteúdo não se resume a questões e atividades cognitivas, acreditamos com Zabala (1998) que o conceito de conteúdo é amplo e incorpora todas as outras capacidades, como a física e a artística.

Quando nos referimos à metodologia e aos procedimentos didáticos, logo pensamos em processos, formas de ensinar, explicações, habilidades a serem desenvolvidas, formas de raciocínio e maneiras de aprender o ensino proposto. Em relação aos conteúdos de ensino da Educação Física na EJA, eles de forma alguma devem estar distantes e separados da proposta e do projeto Político Pedagógico da escola. Nesse contexto, deve prevalecer a aprendizagem real dos estudantes da EJA, fazendo-se necessário pensar em uma metodologia e em uma didática que possam ir ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes, superando assim os padrões tradicionais de ensino e introduzindo a reflexão e a criticidade nas aulas.

Em sua dissertação de mestrado, Barros (2016) comenta a respeito da dificuldade didática existente na Educação Física desenvolvida na EJA. A autora revela em sua pesquisa que as aulas de Educação Física no contexto em que pesquisou não possuíam um único padrão de ensino, alguns professores utilizavam os PCN's enquanto outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. A autora percebeu que ficar preso a um único modelo de currículo bem como um único modelo de metodologia, muitas vezes rompe com o trato pedagógico do professor(a) com os estudantes, podendo assim resultar em uma ação pedagógica engessada, impedindo o aluno de ser e atuar no processo da sua aprendizagem. A autora situa o leitor em um contexto em que a Educação Física na EJA ainda é pouco discutida, estudada e pesquisada, o que desfavorece essa modalidade da Educação Básica, afastando a reflexão sobre os métodos a serem trabalhados, bem como a discussão sobre formação a dos professores(as) para essa área.

Essa autora, entretanto, nos deixa uma luz no fim do túnel ao dizer que as condições do aprendizado mudam, interagem com outros sentidos e se desenvolvem de forma peculiar, por isso é preciso manter-se no exercício da criticidade, isso é, educar e buscar sempre novos caminhos permeados pela ação-reflexão-ação.

Toda a organização metodológica e didática da Educação Física na EJA deve convergir primeiramente para o perfil dos estudantes e para o contexto nos quais eles estão inseridos, instigando o(a) aluno(a) para o exercício da sua cidadania, para o diálogo além dos conteúdos apresentados pela escola e para a promoção da cultura corporal.

A seguir, apontaremos as três dimensões que organizaram os planos do ensino e da aprendizagem da Educação Física no CIEJA Sapopemba. Acreditamos que a análise de tais dimensões são de suma importância para a compreensão da aprendizagem na área, tornando-a real, necessária e útil.

As dimensões conceituais utilizadas referem-se às transformações históricas pelas quais passaram todas as atividades físicas expressas na cultura corporal, ao longo do processo, como: os esportes, os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas alternativas de movimento corporal. Referem-se também ao conhecimento das formas de realização dessas práticas.

As dimensões procedimentais referem-se à experimentação e vivências e à prática dos conteúdos de ensino. As vivências estão ligadas às múltiplas formas do fazer, ou seja, como fazer, como experimentar, como aprender. Para tal entendimento, nos debruçamos na obra “Práticas Pedagógicas Reflexivas do Esporte Educacional: uma unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem”, organizada pelos autores Rosseto Jr. e Adriano José, em 2008.

As dimensões atitudinais relacionam-se à etapa em que os estudantes têm a possibilidade de valorizar, respeitar, adotar, continuar aprendendo, integrando os conteúdos à cultura corporal. Essa é a fase em que os estudantes refletem acerca do que aprenderam, julgando o valor de tais práticas corporais em suas vidas.

Defendemos a posição de que cabe ao professor(a) unir em sua metodologia de ensino todas essas dimensões, objetivando a contextualização dos conteúdos e os valores na vida pessoal de cada estudante, ou seja, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes da EJA serão significativos à medida que eles sejam integrados ao seu cotidiano. Por essa razão, o(a) professor(a) que leciona na EJA não pode deixar de estar atento às necessidades de aprendizagem dos estudantes e às possibilidades de seleção de temas e conteúdos próximos aos estudantes, tratando-as didaticamente de forma que a aprendizagem dos estudantes se torne significativa para todos.

Pensando nisso, também Darido (2007) defende o ensino de Educação Física na EJA e nos cursos noturnos de forma que o professor possa propor um programa de aulas de Educação Física adequado para o ensino noturno, considerando as características e as necessidades dos estudantes, de tal forma que estejam de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, conforme preconiza a LDBEN. A autora também insiste na possibilidade de adequação dos conteúdos de ensino e da metodologia. Segundo a autora, o professor é livre para abordar nas aulas conteúdos específicos relacionados aos estudantes trabalhadores como: explorar aspectos ergonômicos dos movimentos e posturas, trabalho e lazer, atividades e exercícios de relaxamento corporal e compensação muscular, entre outros. Foi seguindo esses postulados que foram construídos os planos de ensino do CIEJA Sapopemba.

Na EJA, a Educação Física também é caracterizada pelo direito de o estudante ter acesso à realização de atividades físicas na escola e ampliar seu repertório de conhecimento. Tal ampliação deve instigar o estudante à participação e à exploração de atividades presentes na sociedade como um todo, isso se dá pela forma de se trabalhar a Educação Física na escola de EJA.

O ensino, a metodologia e a didática devem afastar-se dos modelos de práticas pedagógicas realizadas com crianças, até porque os contextos, os espaços, os territórios e as necessidades de aprendizagem em que ocorrem as aulas dos adultos são bem diferentes daquelas destinadas às crianças. Logo os conteúdos de ensino devem ser diferentes, permitindo ao estudante ter aulas em que suas histórias de vida sirvam ao educador(a) como recursos de ensino, lembrando que hoje no período em que estamos vivendo os conteúdos de ensino devem ser atualizados, contextualizados e significativos.

Lembrando-se de que ao falar de Educação Física Escolar estamos falando de um componente curricular que, ao longo da história, sofreu grandes mudanças pedagógicas e inovações graças às pesquisas na área. Pensamos em uma Educação Física que possibilite ao estudante e ao educador(a) expandir seus horizontes, desenvolvendo potencialmente conhecimentos de diversas raízes adquiridos na escola e fora dela, ou seja, ao longo da sua própria vida.

Enquanto componente curricular presente na EJA, entre suas atribuições pedagógicas a Educação Física deve desenvolver competências que sejam significativas, diversificadas e que possibilitem ao estudante exercitar aspectos de cidadania, incorporando a compreensão, a exercitação e a criatividade. Dentre as múltiplas possibilidades de ensino da Educação Física, destacamos alguns elementos como a apropriação da cultura corporal e a sua relação com a cidadania, o acesso ao corpo em movimento, a aquisição de conhecimento e saberes próprios

das áreas, a emancipação, usufruir do lazer enquanto aspecto de qualidade de vida e bem-estar e a aquisição de hábitos saudáveis. A seguir, apresentaremos os planos de aula do ensino da Educação Física realizado no CIEJA Sapopemba que levam em consideração todas as dimensões apresentadas anteriormente.

JOGOS E ESPORTES COLETIVOS

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
Os esportes enquanto manifestação cultural e integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da cultura corporal e aperfeiçoamento da motricidade.	Vivenciar jogos e esportes coletivos; Aprendizagem das diferenciadas formas de jogar; Desenvolver habilidades motoras desportivas; Aprender a ter disciplina e as principais regras oriundas das diversas modalidades; Recriar múltiplas possibilidades de jogar; Diferenciar jogo e esporte.	<u>Dimensão conceitual:</u> conhecer as diferenças entre jogo e esporte; Conhecer as regras e os fundamentos dos esportes coletivos; <u>Dimensão procedimental:</u> Executar os fundamentos dos esportes e suas variáveis; Adaptar e recriar as regras e as formas de jogar; <u>Dimensão atitudinal:</u> respeitar as diferenças físicas, motoras e corporais dos outros estudantes, colaborando e cooperando com o desenvolvimento das aulas.	Quadra poliesportiva; Bolas; Equipamentos esportivos.	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa. Avaliação permanente a respeito da aprendizagem dos fundamentos das modalidades esportivas; Reflexão junto aos estudantes sobre sua participação, atitudes e comportamentos durante as aulas.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
<p>CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.</p> <p>MATTOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.</p> <p>METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.</p> <p>ROSSETO, J. Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. SP: Phorte, 2008.</p> <p>SELBACH, Simone. Educação física e didática. Petrópolis RJ: Ed. Vozes. 2010.</p> <p>Observação: para a realização das práticas corporais esportivas é utilizada a quadra poliesportiva da EMEF Rodrigues de Carvalho.</p>				

Quadro 1: Fonte - Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Jogos e Esportes Coletivos. Elaborado pelo pesquisador.

BOLA SUIÇA

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
Atualmente, nos centros de lazer e atividade física, bem como nas clínicas de reabilitação tem-se utilizado a bola suíça como recurso para o tratamento de dores, lesões e para melhorar a postura corporal de forma geral.	Melhorar o equilíbrio; Melhorar a Postura; Fortalecimento muscular; Melhorar a consciência corporal; Inclusão e acesso a essa modalidade de atividade física.	<u>Dimensões conceituais:</u> conhecer a importância de realizar exercícios posturais; Conhecer os benefícios de realizar atividades de equilíbrio corporal; Conhecer qual a razão de fortalecer os músculos do corpo de forma geral; <u>Dimensões procedimentais:</u> participar das aulas de bola suíça e perceber a funcionalidade dos exercícios realizados. <u>Dimensões atitudinais:</u> participar das aulas no período escolar e após esse período buscar novas possibilidades de participação dessa modalidade	Bola suíça; Colchonetes; Espaço físico adequado; Aparelho de som e música;	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
<p>CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.</p> <p>MARTINS. D.S. Exercícios com bola: um guia prático 2.ed, São Paulo: Phorte, 2009.</p> <p>MATTOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.</p> <p>METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.</p> <p>SELBACH. Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes. 2010.</p>				

Quadro 2: Fonte - Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Bola Suíça. Elaborado pelo pesquisador.

ALONGAMENTO

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
O alongamento é uma atividade física feita de modo estático e dinâmico, podendo ser realizado antes e depois de qualquer atividade física bem como uma aula destinada somente para sua prática.	Melhoria da flexibilidade; Melhoria do equilíbrio.	<u>Dimensões conceituais:</u> conhecer a importância do alongamento. <u>Dimensões procedimentais:</u> participar das aulas de alongamento com o objetivo de melhorar a flexibilidade e o equilíbrio <u>Dimensões atitudinais:</u> introduzir o alongamento ao longo de toda a vida.	Espaço físico; Aparelho de som e música; Bastões de madeira; Colchonetes.	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
<p>BERG. C. Indicações de alongamento: eliminando dor e prevenindo lesões. Porto Alegre: Artmed. 2002.</p> <p>CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.</p> <p>MATTOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.</p> <p>METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez, 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.</p> <p>SELBACH. Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes. 2010.</p>				

Quadro 3: Fonte – Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Alongamento. Elaborado pelo pesquisador.

DANÇAS

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
Introduzir na cultura escolar o ensino e aprendizagem das variadas danças de salão, populares e regionais como: samba, forró, sambarock, lambada, bolero, sertanejo etc.	Levar aos estudantes o universo dos ritmos; Melhorar as habilidades psicomotoras por intermédio da dança e das manifestações rítmicas.	<u>Dimensões conceituais:</u> conhecer e apreciar as diversas manifestações rítmicas; Entender a importância da aprendizagem das danças em geral; <u>Dimensões procedimentais:</u> participar das aulas de dança, incorporando esses conteúdos em sua vida; perceber-se sujeito com habilidades rítmicas. <u>Dimensões atitudinais:</u> incorporar a cultura rítmica ao longo da vida.	Espaço físico; Aparelho de som e música	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa.
REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS				
CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.				
MATTOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.				
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.				
SELBACH, Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes. 2010.				

Quadro 4: Fonte – Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Danças. Elaborado pelo pesquisador.

GINÁSTICAS

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
As ginásticas são desenvolvidas de forma diversificada. Yoga, tai chi chuan, condicionamento físico, exercícios resistidos e aeróbicos.	Promover o desenvolvimento das capacidades físicas, como força, resistência e agilidade oriundas das diversas ginásticas.	<u>Dimensões conceituais:</u> conhecer a variedade de propostas de ginástica da atualidade; Aprender a importância de praticar ginástica; <u>Dimensões procedimentais:</u> participar das aulas de ginástica com objetivo de melhorar as capacidades físicas e a saúde; <u>Dimensões atitudinais:</u> identificar-se com a ginástica e a praticar ao longo da vida.	Colchonetes, elásticos, halteres, anilhas, caneleiras, caixa de som, música.	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.				
MATTOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.				
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.				
SELBACH, Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes. 2010.				

Quadro 5: Fonte – Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Ginásticas. Elaborado pelo pesquisador.

CAMINHADA

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
A caminhada é uma das atividades físicas mais acessível à população. Por essa razão torna-se uma valiosa modalidade para melhoria da saúde, bem-estar e combate ao sedentarismo.	Promover a aprendizagem pelo/do movimento; Estimular a sociabilidade entre os estudantes; Apropriação dos espaços e territórios em torno da unidade escolar.	<u>Dimensões conceituais:</u> entender a importância da caminhada para a saúde; Apropriar-se do espaços públicos para realização da atividade física. <u>Dimensões procedimentais:</u> realizar caminhada procurando a socialização entre os estudantes. <u>Dimensões atitudinais:</u> praticar caminhada ao longo de toda a vida além do período escolar.	Espaços no bairro em torno da unidade escolar adequado para realização da caminhada.	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.				
MATOS, M. G., NEIRA, M.G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola, São Paulo: Phorte editora, 2000.				
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ coletivo de autores- São Paulo: Cortez 1992. Coleção magistério 2º grau série formação do professor.				
SELBACH. Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes, 2010.				

Quadro 6: Fonte – Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Caminhada. Elaborado pelo pesquisador.

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA COMO PROJETO INTEGRADOR

INTRODUÇÃO	OBJETIVOS GERAIS	METODOLOGIA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS E RECURSOS DE ENSINO	AValiação
A Educação Física na EJA inicialmente tem a característica de possibilitar conhecimentos e saberes próprios, possibilitando aos estudantes o acesso aos seus corpos e à saúde dos mesmos. O trabalho com o tema “saúde e qualidade de vida” entre múltiplos objetivos tende a construir hábitos saudáveis, estilo de vida ativo, conhecimento básico de anatomia, fisiologia e doenças associadas ao sedentarismo.	Promover a aprendizagem e os conhecimentos sobre o corpo, possibilitando aspectos relacionados à saúde, qualidade de vida, higiene, autocuidado e bem estar pessoal, destacando o papel da atividade física para a manutenção da saúde; Envolver os estudantes para serem sujeitos da sua aprendizagem	<u>Dimensões conceituais:</u> conhecer o corpo humano de forma geral; Entender princípios básicos de anatomia, fisiologia e principais patologias associadas ao sedentarismo; <u>Dimensões procedimentais:</u> aprender, ouvir, registrar, perceber os elementos da aula expositiva acerca da saúde e da qualidade de vida; <u>Dimensões atitudinais:</u> procurar ter autocuidado pessoal, zelando pela própria saúde ao longo de toda a vida; Promoção da saúde melhorando hábitos diários de alimentação saudável e atividade física.	Mapas ilustrativos dos sistemas corporais; Livros ilustrativos sobre o corpo humano; Televisor, Datashow e/ou retroprojektor.	A avaliação dialógica realizada de forma processual e formativa, favorecendo a formação integral dos estudantes e incorporando seus valores e saberes para a construção plena do sujeito e da sua cidadania.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
CARVALHO, R. M. (Org.) EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 1.ed. Curitiba PR: CRV, 2011.				
SELBACH. Simone. Educação Física e didática. Petrópolis RJ, Ed. Vozes, 2010.				

Quadro 7: Fonte – Plano de ensino de Educação Física do CIEJA Sapopemba, 2019, Saúde e Qualidade de Vida como Projeto Integrador. Elaborado pelo pesquisador.

Para esta autoanálise crítica dos planos de ensino e dos planos de aula propostos para o CIEJA Sapopemba, utilizamos como parâmetro duas categorias do pensamento freiriano que parecem ser pertinentes para o entendimento das razões que distanciam o que foi proposto por esses planos e o resultado concreto das aprendizagens realizadas pelos estudantes nas aulas de Educação Física.

A primeira categoria utilizada, extraída do pensamento de Paulo Freire, foi o conceito já tratado em capítulos anteriores da “dialogicidade”, isto é, da ação dialógica. Analisamos em que medida foi estabelecido um diálogo autêntico entre o docente e seus estudantes na elaboração desses planos e nos deparamos com uma das fragilidades que puderam ser identificadas nesse processo: a ausência do diálogo para a elaboração de planos.

Apesar de terem sido levadas em consideração, na elaboração desses planos, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que a bibliografia e as orientações oficiais sugerem para a área da Educação Física, faltou na sua construção uma ação dialógica, entendida como uma ação cultural mais efetiva junto aos estudantes. Esse diálogo teria possibilitado uma adequação das práticas propostas às necessidades, interesses e vivências dos estudantes. Teria sido necessário dar “vez” e “voz” a esses alunos (as).

As histórias de vida e as experiências de cada um desses estudantes não foram suficientemente consideradas na concepção desses planos. Assim, eles se transformaram em um rol de conteúdos genéricos sistematizados e endereçados a estudantes idealizados e não para os reais estudantes para quem esses planos estavam sendo propostos. Um diálogo autêntico realizado em um “círculo de cultura” teria reduzido essa fragilidade e possibilitado ao docente a compreensão sobre os saberes culturais e vivenciais oriundos das histórias de vida desses estudantes. A ausência dessa ação dialógica mais efetiva comprometeu o desenvolvimento de uma consciência crítica de si, do corpo consciente e do mundo que os envolve.

A segunda categoria utilizada como parâmetro para análise dos planos, que também foi inspirada no pensamento de Paulo Freire, foi o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Identificamos que os planos propostos não dialogavam com o Projeto Político Pedagógico do CIEJA Sapopemba, nem com a realidade circundante da escola e dos (as) alunos (as). Sem diálogo autêntico com eles e com a realidade social em que a escola está imersa, a consciência crítica não teve condições de ser desenvolvida. Embora os planos propostos estivessem respaldados bibliograficamente e seguissem as orientações e normas oficiais propostas para a área da Educação Física, eles não mergulhavam na realidade dos estudantes. Não se consolidou o respeito aos saberes e à cultura que eles traziam para dentro da escola, aspecto esse que está estreitamente relacionado ao poder do “diálogo autêntico” do qual nos

fala Paulo Freire, que poderia ter sido exercitado em círculos de cultura antes da elaboração dos planos.

Observamos, nesta análise, que o que foi proposto nos planos não contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica do público-alvo, já que os conteúdos elencados não levaram em consideração as experiências do grupo que era o foco desses planos. Eles não possibilitaram que as situações de opressão às quais estavam submetidos e que ajudam a manter as desigualdades sociais se revelassem. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que esses estudantes foram submetidos a uma “Educação Física bancária”, exercitada de cima para baixo, que treinava alunos passivos, mas não educava, nem contribuía para o desenvolvimento da consciência crítica deles.

Assim, por essa perspectiva, os planos propostos para a Educação Física no CIEJA Sapopemba não abriram caminhos para uma educação transformadora, voltada para um processo de apropriação de uma nova cultura para a área que a deslocasse da ideia de condicionamento físico, para a criação de um novo estilo de vida de um “corpo consciente” que está no mundo para transformá-lo. Ao invés disso, os planos reafirmaram-se como reprodução de uma cultura que já não se sustenta mais na área.

Portanto, como já visto em capítulos anteriores, não basta reformular planos de ensino. É necessária mudança das concepções sobre como ensinar Educação Física para jovens e adultos. É importante assumir novas posturas, incorporando as diferentes práticas da cultura corporal que esses estudantes trazem de suas vivências, reconhecendo-as como válidas, mas ampliando-as no cruzamento com outras culturas disponíveis hoje para ampliar esse universo e desenvolver a consciência crítica. Essa nova postura didática e política pode auxiliar na direção que esse grupo lute por melhores condições de vida. Aliás, uma Educação Física que se proponha como componente curricular importante para consolidação de uma educação problematizadora da realidade circundante é uma das grandes potencialidades da Educação Física voltada para jovens e adultos.

Pela análise documental das propostas para o ensino da Educação física dentro do contexto do CIEJA Sapopemba, observou-se que o planejamento apontou a direção para o trabalho pedagógico, a ponto de se constituir como objeto de trabalho cuja teoria e a práxis se consolidaram a partir da observação e da ação do professor, envolvendo: escolha e decisão acerca dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos gerais e específicos, estratégias e recursos que o educador adotou vai adotar para facilitar a aprendizagem e criar os critérios de avaliação. De acordo com Gil (2012), o plano de ensino ou programa da disciplina deve conter os seguintes requisitos:

Identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, bibliografia básica e complementar da disciplina. Deve apresentar uma sequência coerente e os elementos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem. Seguimos tais orientações para a elaboração dos planos de ensino da unidade escolar, entretanto não demos voz aos estudantes que são os protagonistas do processo ensino – aprendizagem.

Segundo Libâneo (1993), o plano de aula é um instrumento que tem o objetivo de sistematizar todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que o professor pretende ensinar numa determinada aula, tendo em vista o que os alunos irão aprender. O plano de aula é um detalhamento minucioso do plano de curso, mas para sua elaboração o aluno deve ser ouvido, através dos círculos de cultura, o que não ocorreu.

Feito o plano de ensino, o segundo passo foi elaborar o plano de aula que a grosso modo tornou-se o instrumento que sistematizou de forma organizada todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretendia realizar numa determinada aula. Novamente os estudantes não foram ouvidos.

Fica-nos evidente que não houve essa condição explícita e detalhada entre por parte do professor ao elaborar o plano de ensino do CIEJA Sapopemba, ficando distante o que foi proposto nos planos de ensino e o que foi realizado nas aulas. Revisitando esse material e comparando-o com o Projeto Político Pedagógico da escola, a análise documental permitiu-nos perceber que entre eles também não houve convergência. Fica claro ao analisarmos tais documentos que o plano de ensino não foi incorporado ao trabalho desenvolvido. Tornou-se explícita a natureza isolada e fragmentada entre eles. Entende-se que um plano de ensino que se pretenda eficaz deve estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola e deve ser participativo, isto é, deve ser feito **com** os educandos e não **para** eles. Eles não foram ouvidos na sua elaboração, portanto não se engajaram no processo.

A elaboração dos planos de aula analisados evidencia o seu isolamento das linhas pedagógicas gerais da escola pesquisada, bem como a falta de uma ação cultural mais efetiva com os gestores, com os(as) estudantes que, por meio do que Paulo Freire chamava dos “círculos de cultura” que levavam aos “círculos de investigação temática”, permitissem ao educador(a) delinear melhor as expectativas, os sentimentos e as opiniões dos educandos sobre si, sobre seu corpo, sobre os outros e sobre o mundo. Soma-se também a essa constatação outras realidades vivenciadas que explicam o distanciamento dos planos de ensino analisados da sua prática real. São elas: a falta de material necessário para a realização das aulas; alocação das aulas em horário inadequado e a falta de um local adequado para que as aulas pudessem ser realizadas.

Ao longo dos anos de trabalho desenvolvido no CIEJA Sapopemba, percebemos a importância e o valor que os estudantes que realizaram as aulas de Educação Física demonstraram, mesmo sem assegurarem-se as condições necessárias. A cada semana e também a cada atividade pedagógica proposta os diversos relatos e manifestações referentes ao trabalho desenvolvido junto aos estudantes foram servindo de termômetro para o prosseguimento das aulas.

Apesar desses aspectos negativos, ficou evidente o reconhecimento da importância dessas aulas nas vidas dos estudantes. Quando não evadiam da escola, eles não só participavam das aulas de Educação Física como também permaneciam ativamente ao longo do ano letivo, relatando os benefícios oriundos das práticas corporais e do conhecimento aprendido apesar de não terem sido ouvidos na elaboração dos planos. Entendemos que as experiências vividas pelos estudantes e pelo processo mútuo de aprendizagem construiu-se como uma aprendizagem mútua, que favoreceu tanto os estudantes quanto o professor. Tal formação não somente aconteceu dentro dos muros da escola, mas também ao longo de suas vidas e poderia ter sido mais eficaz se a dialogicidade fosse mais exercitada e a consciência crítica desenvolvida.

8. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

A autoanálise realizada no item anterior nos leva a uma necessária reflexão sobre a formação do profissional de Educação Física e a prática que esse professor(a) realiza nas escolas. Iniciamos esse capítulo refletindo sobre a formação inicial em Educação Física, e em seguida sobre a formação continuada desse profissional, baseando essa reflexão nas Diretrizes Curriculares Nacionais da licenciatura em Educação Física, nas resoluções do ano de 2005 e de 2018, que foram as últimas resoluções e, atualmente, ainda estão em vigor.

Inicialmente recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Educação Física. No primeiro momento investigamos a resolução de 2005, quando o curso passa por grandes mudanças, dentre elas a divisão em licenciatura plena e bacharelado, ou seja, houve mudança na carga horária do curso, tempo de duração, campos de atuação e logo também na formação e no perfil desse profissional.

De acordo com as Diretrizes para a formação do Professor da Educação Básica com licenciatura plena em Educação Física, esse profissional deverá estar qualificado para a docência desse componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para essa formação tratadas naquela resolução. No artigo 5º do documento, lê-se os seguintes princípios:

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade teoria-prática; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL 2005).

O texto legal que compõe a formação inicial não deixa explicitada a atuação específica para EJA na Educação Básica. Conforme o artigo 8 da resolução, lê-se:

Art. 8º Para o Curso de Formação de professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Outro ponto que nos chama a atenção é a orientação sobre o estágio supervisionado. No artigo 10, observa-se a ausência de uma definição clara sobre o estágio. Não se define em qual modalidade da Educação Básica deverá ser realizado tal estágio. O artigo diz:

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. - No caso de a Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato. (BRASIL, 2018).

Percebemos pela leitura da resolução acima que tal reformulação não foi pensada detalhadamente referente a esses dois pontos que destacamos: a formação do profissional para atuar na Educação Básica em todos os níveis; e o estágio supervisionado em todos os segmentos. Observa-se que a EJA mantém sua invisibilidade nos textos legais e a formação do profissional não é considerada para essa modalidade de ensino.

A formação profissional para a licenciatura da Educação Física publicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação nessa área, RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, no terceiro capítulo, atribui as competências para a formação do profissional Licenciado em Educação Física que atuará na escola. Os princípios reguladores da formação inicial são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Percebemos que a resolução vigente está mais enxuta, porém contemplando ainda os mesmos princípios da resolução de 2005.

A resolução vigente deixa claro o campo de atuação do licenciado pleno em Educação Física, conforme se lê abaixo:

VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018).

Entretanto, o artigo 10 e 11 detalha o seguinte:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso. (BRASIL, 2018).

Aqui percebemos alguns pontos relevantes que também diferem da resolução de 2005. A formação torna-se mais completa e ampla, e o estágio supervisionado diminui a carga horária, porém prevê a atuação em toda a Educação Básica sem apresentar a orientação explícita sobre o estágio da Educação Física na EJA. Novamente essa modalidade é esquecida.

O artigo 15, entretanto, coloca entre os conteúdos programáticos necessários para os cursos de Educação Física, esse componente voltado para a EJA. Importante ressaltar, porém, que considerando-se a autonomia das instituições de Ensino Superior, talvez nem todas incluam esse conteúdo em seus cursos de Licenciatura:

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g)

Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (BRASIL, 2018).

Percebe-se aqui a diversidade das áreas que a formação deve contemplar. O que nos chama a atenção é ver, pela primeira vez, a “EJA também contemplada”, visto que esse é o ponto principal desta pesquisa e essa área só muito recentemente vem sendo considerada nos documentos e orientações legais.

Entendemos que o profissional formado hoje talvez esteja mais informado e preparado técnica e pedagogicamente para atender à EJA, pois tais diretrizes apontam para essa direção. Resta às Instituições de Ensino Superior atender em a tais exigências para a formação inicial de um profissional de Educação Física que tenha uma visão ampliada das possíveis áreas de sua atuação e de como desenvolvê-las com competência.

8.1 A Formação Continuada para atuação na EJA.

Considerando-se que a formação continuada nessa área é uma opção viável para preencher as brechas e completar o que ficou lacunar na formação inicial do professor de Educação Física, entendemos que essa possa ser uma forma de desenvolvimento profissional que influenciará sua prática. Nossa experiência prática nos mostra, entretanto, que esses cursos são escassos e inadequados, sobretudo os que se referem ao trabalho na EJA.

Acreditamos que a formação continuada do professor(a) de Educação Física para atuar nessa área não se inicia apenas nos cursos de formação de professores no nível superior, tal processo ocorre por toda a vida desse profissional, ou seja, todas as suas vivências, experiências e formas de entender o mundo e nele atuar corroboram com tal formação. A esse respeito Bracht (2010) defende que:

A formação da sua sensibilidade colabora para o processo de seu crescimento individual. Importante destacar que esse tipo de formação influencia significativamente o trabalho pedagógico, permitindo-lhe pensar novas elaborações em relação ao ensino. (BRACHT ET AL., 2010, p. 14).

O autor continua posicionando-se sobre a formação continuada do professor:

Esse processo de formação configura uma via de mão dupla, como um processo de retroalimentação da vida-trabalho e trabalho-vida, pois além de contribuir para as soluções de problemas e para o engendramento de novas metodologias de ensino, as influências dessa formação sensível apresentam-se como latente possibilidade renovada de elaboração de sua prática, de sua realidade profissional (...) Esse tipo de formação é essencial e reforça a ideia de que não é possível dissociar o professor da 'pessoa'; conseqüentemente, não é possível desvincular sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica. (Ibid., p.15).

O educador(a) que leciona Educação Física na EJA, além de trazer consigo toda sua bagagem pessoal, acadêmica e pedagógica, deve incorporar em sua práxis um caráter ético e humanizador, já proposto por Paulo Freire nos idos da década de 60. A formação continuada deve estimular a perspectiva crítica e reflexiva do professor em relação à sua prática, desenvolver sua autonomia e conduzir a um processo de autoformação permanente. Não basta realizar cursos que discutam técnicas e estratégias, é preciso reflexão atenta sobre sua prática e reformulação dos saberes pedagógicos e sociais (ação-reflexão-ação). Além do mais, esse professor deve estar comprometido com sua formação permanente, que nunca finda ou jamais deve findar. Como já disse o grande educador Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado, ou seja, aprender deve ser uma constância na vida de qualquer educador(a), buscando assim ampliar conhecimentos, vivências e seu compromisso ético nos diversos contextos em que atua. Deve realizar seu trabalho de forma responsável, competente e comprometida, buscando inovar sua metodologia de ensino, respeitando as diferenças e as necessidades dos estudantes, ouvindo-os, dialogando com as dificuldades de aprendizagem de cada um, planejando sequências didáticas que possam gerar aprendizagem de variadas formas e, sobretudo, estimulando os estudantes de forma contínua a aprender sempre ao longo da vida.

Acreditamos que não é somente o saber acadêmico e disciplinar que se faz necessário ao exercício da docência na EJA, ou em qualquer outra modalidade de ensino, o saber experiencial e cultural é também de grande valia. É o que Morin (2002) propõe por meio do conceito de "imprinting cultural". Segundo o autor, esse saber é caracterizado no ser humano como marcas que vão sendo impressas desde o nascimento, percorrendo toda a vida pessoal e acompanhando também a vida profissional, mesmo após a formação inicial.

Os saberes da formação inicial da profissão, que estão relacionados à produção de conhecimentos técnicos e científicos promovidos pelas ciências da educação, são destinados à formação inicial clássica ou científica dos professores na intenção de que eles se apropriem dos

saberes necessários ao exercício profissional prático necessário aos iniciantes. Essa formação está atrelada às instituições de Ensino Superior e escolas de formação de professores, ou seja, são construídos academicamente. Assim, os saberes dessa formação acadêmica inicial disciplinar que devem estar vinculados à formação continuada são aqueles que a licenciatura de cada área de conhecimento capacita para o exercício da profissão.

Ao lado desses, devem ser considerados também os saberes experienciais, os saberes plurais, que são aqueles baseados nas experiências dos professores (as) (e não em instituições de ensino, embora possam ser construídos a partir das discussões elaboradas nesses ambientes), no trabalho diário, no cotidiano e no conhecimento de seu meio. São também os que são chamados de experienciais ou práticos que acreditamos serem saberes muito importantes no processo de ensino e aprendizagem “dodiscente”, lembrando Paulo Freire.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1999) também enxerga três diferentes saberes presentes na vida e na formação docente, são eles: o saber da pedagogia, o saber das disciplinas e o saber da experiência. Segundo o autor, o saber da experiência é desvalorizado em relação aos outros saberes, o que o leva a ponderar que se assim for deslegitimam-se os professores (as) como produtores de saber, causando a sua exclusão no processo de formação.

Na EJA, o saber experiencial tem grande valor por se tratar de uma educação destinada a jovens e adultos que possui sua especificidade própria e por ser relegado a um segundo plano tanto na formação inicial quanto na continuada.

O entendimento de Pimenta (1999) sobre os saberes da docência também demonstram que esses saberes são responsáveis e imprescindíveis para o ofício e a formação da identidade dos professores (as), fornecendo a base do que é necessário para o ato de ensinar.

Baquero (2004), ao se referir à formação de educadores(as) da EJA, afirma que o processo de formação do profissional que trabalha com jovens e adultos desenvolvido tanto pela academia, quanto pelos processos de formação voltados para as práticas institucionalizadas na EJA têm se orientado por uma lógica de exclusão.

Com relação à afirmação de Baquero (2004), entendemos que a lógica de exclusão sobre a qual o autor se posiciona, refere-se à situação que deixa a EJA enquanto disciplina nos cursos de formação ficar à deriva e quando ele existe, ocupa um patamar inferior, não com o mesmo engajamento em que ocorre para os cursos propostos para o Ensino Fundamental e Médio regular.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM DECÁLOGO PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.

Este decálogo é resultado de constatações originadas por esta investigação e pelas experiências e reflexões vividas no seio da EJA. Acreditamos que ele possa ser útil para professores(as) de Educação Física que atuam ou atuarão nessa modalidade de ensino. Entendemos que a EJA sempre foi vítima desse descompromisso e desvalorização por parte dos poderes governamentais. Por essa razão, há pouco investimento em programas de formação continuada e na área das políticas públicas que atendam a tal especificidade. Por esse motivo, julgamos importante expressar como considerações finais nossa reflexão sob a forma de um decálogo que encerra princípios que podem auxiliar o trabalho do(a) professor(a) de Educação Física que venha a atuar na EJA. São eles:

1. Conceber tratar o educando(a) de forma integral como pessoa humana.

A nossa grande tarefa como professores é a de educar nossos estudantes integralmente como pessoas humanas, ou seja, entendendo-os como corpo, alma e espírito. É preciso vê-los como pessoas que vão viver em um mundo dinâmico e repleto de mudanças durante todo tempo, por isso é preciso prepará-los para lidar com os desafios que a vida lhes impõe e que se refletem no seu próprio corpo;

2. Preparar os estudantes para exercerem ativamente sua cidadania.

Este princípio consiste em preparar os estudantes para o exercício de uma cidadania ativa e democrática em todas as instâncias da sociedade, conscientizando-os da realidade em que vivem e ajudando-os a transformá-la;

3. Todo professor(a) que atua ou atuará na EJA deve engajar-se com a sua formação permanente.

É preciso comprometer-se com seu processo de autoformação, de modo permanente e integral. Sabendo-se incompleto, o professor(a) deve reconhecer a necessidade de buscar novas perspectivas para o seu desenvolvimento profissional e agir nessa direção;

4. Fazer com que as aulas de Educação Física na EJA tornem-se instrumentos para a compreensão e a assunção do próprio corpo.

É importante fazer com que as aulas de Educação Física na EJA tornem-se instrumentos para os estudantes aceitarem, entenderem e acessarem o próprio corpo, mostrando que seus corpos são o patrimônio individual de cada um;

5. Desenvolver práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, tendo em vista uma perspectiva omnilateral⁸.

Por esse princípio, os estudantes da EJA poderão desenvolver a consciência crítica além de competências, habilidades e valores que os levem a zelar pela sua saúde e bem-estar, valorizando o autocuidado pessoal e a autoestima, reconhecendo suas limitações e as possibilidades de desenvolvimento e emancipação corporal;

6. Assumir, no planejamento dos cursos para EJA, processos pedagógicos sustentados por metodologias crítico-ativas.

Acreditar que, por meio das aulas de Educação Física que adotam perspectivas crítico-emancipatórias, os(as) estudantes da EJA poderão desenvolver a competência crítica da realidade que os circunda e melhorar as condições e o estilo de vida que levam;

7. Incorporar a história e as experiências dos grupos com os quais trabalha para retroalimentar o seu planejamento.

É fundamental entender que em seus planos de ensino, o professor(a) que atua na EJA deve utilizar metodologias ativas e valer-se de um currículo aberto e participativo, estimulando os estudantes a serem protagonistas e construtores da sua própria aprendizagem;

8. Buscar autoformação permanente, observando criticamente todas as expressões de saberes.

O profissional que atua na EJA deve buscar novas aprendizagens de forma permanente, apoiando-se na ação-reflexão-ação sobre sua própria prática. É a dialogicidade horizontal com os estudantes, que foi proposta por Paulo Freire, o caminho para concretizar-se esse princípio;

⁸ O conceito omnilateral de Educação, segundo o pensamento marxista, devolve nas pessoas a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo mudar o quadro de desigualdades da sociedade capitalista. Se a Educação não provoca tal mudança, é impossível pensar a revolução sem Educação. Nas palavras de Bordin (2010), o primeiro passo para garantir uma mudança social efetiva e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que as pessoas estejam preparadas intelectualmente e culturalmente, sendo conscientizadas dos percalços que virão e tenham sabedoria e entendimento para conceber pensar e posicionar-se no mundo. (BORDIN, 2010, p. 125).

9. Reconhecer que o público da EJA é constituído por particularidades a serem conhecidas, estudadas e compreendidas.

Aprender permanentemente com toda forma de saber oriunda das suas experiências de vida, das suas experiências existenciais e profissionais, entendendo que o público-alvo da EJA possui particularidades provenientes de uma diversidade cultural, social, etária, física e, por essa razão, não se justificam adaptações ou sobreposições das propostas pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio;

10. Amar as pessoas e o trabalho que se desenvolve.

Embora possa parecer piegas, amar as pessoas e o trabalho que se desenvolve é a coluna vertebral de todo e qualquer profissional, inclusive a do professor(a) que atua na EJA. Em concordância com as ideias do saudoso patrono da educação brasileira - Paulo Freire - o amor deve ser visto como fundamento do diálogo. O professor(a) de Educação Física que atua com adultos não deve pautar-se pelo exercício de uma relação autoritária, mas por ser dialógico tornar-se amoroso, comprometendo-se com a emancipação e a conscientização dos educandos.

Ao final desta investigação no CIEJA Sapopemba, alguns aspectos em torno de nosso objeto tornaram-se claros. Entendemos que para o professor(a) de Educação Física que atua na EJA não há um novo caminho, mas sim uma nova maneira de caminhar, de conceber e de elaborar o planejamento, considerando as diferentes dimensões curriculares, bem como a possibilidade de materializar planos de ensino, a partir de uma perspectiva crítica e dialógica.

Foi possível também confirmar nossa hipótese inicial sobre a contribuição do componente Educação Física para a EJA e, assim, legitimizar sua importância e necessidade, embora em relação a esse componente curricular ainda se observe em algumas esferas do sistema de ensino certo descaso e esquecimento.

O retrospecto histórico realizado serviu para entender as razões para que ocorra essa desconsideração também pelas políticas públicas.

Essa depreciação da Educação Física na EJA também pôde ser confirmada no processo de formação inicial e continuada dos professores(as) em relação a essa modalidade. Entende-se que esse profissional não pode abrir mão da formação continuada para qualificar a sua prática, especialmente a que está voltada para o trabalho com jovens e adultos, quer seja fazendo cursos de capacitação, quer seja fazendo especialização ou mestrado/doutorado, para potencializar sua capacidade de atuação e consolidar sua autonomia e a autoria do seu fazer pedagógico.

A análise dos planos de ensino propostos para o CIEJA Sapopemba mostrou-nos a necessidade de reflexão sobre nossa prática, confirmando as ideias freirianas sobre o movimento dialético que existe entre o “fazer” e o “pensar sobre o fazer”. É no processo de ação-reflexão-ação que a transformação da prática do professor pode ocorrer.

Assim, a Educação Física na EJA não pode ser centrada em atividades descontextualizadas que tenham fins em si mesmas. Elas devem levar em conta as expectativas e as necessidades desse público-alvo, incorporando conhecimentos que os conduzam a posicionarem-se criticamente diante do mundo e de si próprios, buscando levá-los ao pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, profissional, social e político. Portanto, esse componente pode tornar-se importante ferramenta de luta contra a discriminação e a exclusão social de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. **Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão.** In: *Corpoconsciência*. Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312/3698>.

Acesso em janeiro 2020.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília. UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BAQUERO, R; VIVIAN. A. *Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.* Faculdade de economia, centro de estudos sociais, Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal, 2004.

BARROS, J. M. A. *A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino público do Município de Natal-RN.* Dissertação (Mestrado em Educação Física) - 220f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Rio Grande do Norte, 2016.

BORDIN, J. H. *Educação revessa*. Pelotas, RGS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BRACHT, V. **Inovação pedagógica na Educação Física. O Que Aprender Com Práticas Bem Sucedidas?** *Ágora Para La Ef Y El Deporte*, 1(12), pp. 11-28. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8668>. Acesso em: 5 janeiro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CES nº 400/2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Resolução CNE/CES nº 6/ 2018. Brasília, 2018.

BRASIL, *Decreto Nº 16782 A – Lei Rocha Vaz, 13 de janeiro de 1925, Rio de Janeiro, RJ, 1925*. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29024/pdf>>. Acesso em: 18 maio, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº 11/2000. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_educ_fisica.pdf Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Resolução CNE/CEB nº1/julho 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 19 agosto, 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BELTRAMI, D. M. *A Educação Física na política educacional do Brasil pós 64*. Maringá, 2006.

CAETANO, A de L.; SILVA, E. C. SILVA; S. E. de L. *Práticas de Ensino para Despertar a Motivação e a Criatividade na EJA*. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6412/1/2010_AndresaCaetano_EdileusaSilva_SandraSilva.pdf > Acesso em: 3 julho, 2019.

CAPALHO, C. **A fenomenologia existencial e a existência do outro**. In: POKLADEK, D. D. (org.). *A fenomenologia do cuidar: prática dos horizontes vividos nas áreas da saúde, educacional e organizacional*. São Paulo: Vetor Editora, 2004.

CARDOZO, J. de O. J. *A contribuição de Rui Barbosa para a educação brasileira (1879-1895)*. 113p. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

CARVALHO, N. A. *Abordagem pedagógica de temáticas da saúde nas aulas de Educação Física escolar*. (Dissertação de Mestrado). Programa associado de pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB. Recife/João Pessoa, 2012.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional**. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em 8 agosto, 2019.

CHILANTE E. F. N. NOMA A. K., **Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?** In: *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. Especial, p 225-237, mai.2009 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639537>>. Acesso em 11 setembro, 2019.

COLL, C. *Os conteúdos da reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, L. P. da. *Diagnóstico de Educação Física e desportos no Brasil*. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1971.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, São Paulo: Papiros, 2007.

DI PIERRO, M. C. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: *Educ. Soc.*, Campinas. Vol. 26, n.92, p.1115-1139, Especial – outubro. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 fevereiro 2019.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos**. In: *Revista Brasileira de Educação*. online. 2000, n.14, pp. 108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 março 2019.

DOWBOR, F. F. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

FERREIRA, A. F. *A presença dos Adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): a perspectiva dos docentes*. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018.

FRAGO, A. V. *Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri, Morata, 2002.

FREIRE, J. de O. *Educação Física Escolar em Brasília: análise comparativa de currículos de anos iniciais do Ensino Fundamental*. 131p. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade de Brasília, 2016.

FREIRE, P. *O Papel da Educação na Humanização*. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, outubro, 1969.

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)*. 1ª ed. – São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/ BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Edu.*, Rio de Janeiro, v, 18, n. 67, p.389-410, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>>. Acesso em: 10 março, 2019.

GADOTTI, M. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA**. In: *Reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos*. RRCEJA[S.l: s.n.], 2003.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, C. C. P. A.; SILVA, S. A. P. S. **Motricidade humana uma proposta pedagógica para a educação física escolar**. (Coleção educação física e esportes). In: SILVA, S.A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a educação física, falando das abordagens pedagógicas*. São Paulo, Phorte, 2013, pp. 167-199.

GONZÁLEZ, F. **Atuação dos professores na educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica**. In: SILVA, P. C. da C. et al (Org.). *Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação Física e as ciências do esporte*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016, pp. 45-70.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

MARTINS, J. C. J. *Educação Física, currículo cultural e a educação de jovens e adultos: novas possibilidades*. 380f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELO, J. A. C. **Abordagem desenvolvimentista.** In: SILVA, S. A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, , pp. 53-74.

MERIDA, F. V.; BEGGIATO, C. L. **Abordagem construtivista.** In: SILVA, S. A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, pp. 81-101.

MERIDA, F. V.; MERIDA, M. **Abordagem esportivista.** In: SILVA, S. A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, pp. 39-47.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. *Escola, corpo e cotidiano escolar.* São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, E. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez/Unesco, 2002.

NEIRA, M. G. *A Educação Física em contextos multiculturais. Currículo sem Fronteiras.* v.8, n.2, pp. 39-54, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf>>. Acesso em: 5 abril, 2019.

NEIRA M. G. **A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física.** In: *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1, p. 81-89, 14 mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1699>>. Acesso em: 7 abril, 2019.

NÓVOA, A. *Profissão professor.* Porto: Porto editora, 1999.

OLIVEIRA, J. P. et al. **A constituição dos saberes escolares da saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar.** In: *Motri.* [online]. 2017, vol.13, n. spe, pp. 97-112. ISSN 1646-107X. <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12875>.

PEREIRA, R. S.; SOUZA, C.A.F. **Abordagem crítico-superadora.** In: SILVA, S. A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, pp. 107-113.

PEREIRA, R. S.; SILVA, D. L. **Abordagem crítico emancipatória.** In: SILVA, S. A. P. S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, pp.119-129.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RIBERIRO, M. R. P. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** In: *Paidéia* FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, volume 4 fev/jul, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 11 abr, 2019.

ROSSETO, JR.; ADRIANO, J. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte Educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem.** São Paulo, Phorte, 2018.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Artmed. 1998.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** In: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, Rio de Janeiro jan./abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Coordenadoria Pedagógica Divisão de Educação de Jovens e Adultos: Educação de Jovens e Adultos: Princípios e práticas pedagógicas.* Volume 2. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Sheila A. P. S. (Org.) *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas.* (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade.* 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, J. P.; SOUZA, I. C. **Abordagem antropológica**. In: SILVA, S. A. P. dos S. (org.). *Portas abertas para a Educação Física, falando das abordagens pedagógicas*. (Coleção educação física e esportes). São Paulo, Phorte, 2013, pp.133-147.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>>. Acesso em: 15 dezembro. 2019.

TAMBARA, E. A. C. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, pp. 253-290, Maio/Ago 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 12 dezembro 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, A. L. B. S. de. *Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)*. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho -(UNINOVE), São Paulo, 2017.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed,1998.