



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

André Ribeiro Alves Gava

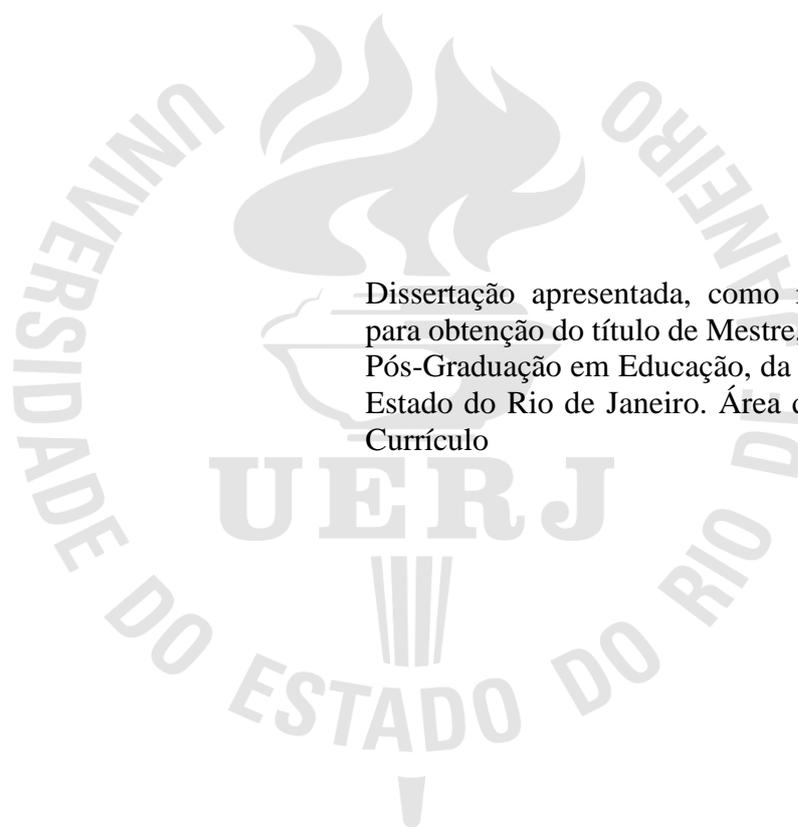
**A educação física para jovens e adultos: estudo de feição etnográfica em  
escola pública do município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2017

André Ribeiro Alves Gava

**A educação física para jovens e adultos: estudo de feição etnográfica em escola pública  
do município do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G279 Gava, André Ribeiro Alves.  
A educação física para jovens e adultos: estudo de feição etnográfica em escola pública do município do Rio de Janeiro / André Ribeiro Alves Gava. – 2015. 99 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Educação Física– Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. III. Título.

es CDU 374(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

André Ribeiro Alves Gava

**A educação física para jovens e adultos: estudo de feição etnográfica em escola pública  
do município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 11 de abril de 2017

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)  
Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Serra Ferreira  
Programa de Pós-graduação em Educação - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias  
Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/UERJ

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

À Deus, por me permitir chegar a esse momento de minha vida.

Aos meus pais, Adilson e Maria Corina, pelas orientações morais e pelo empenho que tiveram para proporcionar minha educação.

À minha amada esposa, Ana Paula, pelo companheirismo, compreensão e paciência. Obrigado por tornar a minha vida mais agradável e com mais sentido.

À meu irmão, Márcio, sua determinação sempre me serviu de exemplo a seguir.

À meu irmão, Enzo, por me mostrar que a vida pode ser simples.

## **AGRADECIMENTOS**

A meu mentor, amigo, e grande incentivador Fernando Macedo, pessoa presente em minha vida desde os tempos vividos nas quadras de voleibol. Obrigado pelos papos enriquecedores, pelos encorajamentos e pela generosidade com esse pupilo.

A Maria de Lourdes Tura, minha orientadora, pelos ensinamentos e atenção a mim dedicados durante todo o período em que estivem juntos.

A todos meus amigos de grupo de pesquisas que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste estudo.

Aos professores e funcionários do PPOPED-UERJ.

## RESUMO

GAVA, André Ribeiro Alves. *A educação física para jovens e adultos*: estudo de feição etnográfica em escola pública do município do Rio de Janeiro. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O objeto de estudos dessa dissertação é a Educação Física Escolar (EFE). O recorte de pesquisa está situado na EFE voltada ao ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Primeiramente procurei realizar uma contextualização histórica de um período específico da história da EFE (em meados de 1980 e início de 1990), em que uma nova hegemonia se instituiu: um grupo que se auto-intitulou Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF) e que cunhou a expressão Cultura Corporal do Movimento (CCM) como elemento hegemônico nas discussões curriculares para a área da EFE. Pretendo mostrar, através de estudos bibliográficos e estudo etnográfico -este desenvolvido em escola estadual pública situada no município do Rio de Janeiro e voltada exclusivamente para o público EJA-, como essa hegemonia se perpetuou/perpetua no poder ao *pegar carona* nas mudanças propostas para a educação ocorridas globalmente no referido período. Procuo discutir como a luta hegemônica traz consigo binarismos e limita o trabalho docente e as perspectivas educacionais. Binarismos que procuram, por exemplo, excluir o esporte da escola, tornando-o apto a ser um conteúdo escolar somente se vencer as barreiras da competição e tornar-se cooperativo. Nesse ponto argumento a favor de uma educação plural, na qual não se excluam uns conteúdos em detrimento de outros e que coexistam a educação moral e a educação por meio da estética, que no caso da Educação Física pode explorar o aprender pelo prazer, pela ação, por meio de aulas que não se restrinjam à sala de aula, algo que afirmo ter se tornado comum nas turmas de EF/EJA. Importante colocar que em todas as discussões que faço, procuro expressar minha opinião enquanto pesquisador e professor de Educação Física/EJA.

Palavras-chaves: Educação Física. Cultura. Currículo. Educação de jovens e adultos. Esporte.

## ABSTRACT

GAVA, André Ribeiro Alves. *Physical Education for youth and adults*: an ethnographic study in a public school in Rio de Janeiro city. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The object of studies of this dissertation is the Physical School Education (EFE). The research cútis located in the EFE geared towards high school in the modality of Youth and Adult Education (EJA) promoted by the State Department of Education of Rio de Janeiro. First, I made a historical contextualization of a specific period in the history of the EFE (in the mid-1980s and early 1990s), in which a new hegemony was instituted in power: a group that called itself Pedagogical Teaching Renewing Physical Education (PPREF) and coined the expression. Movement Body Culture (CCM) as a hegemonic element in the curricular discussions for the EFE area. I intend to show, through bibliographic studies and ethnographic study -this developed at a state-run public school located in the city of Rio de Janeiro and focused exclusively on the public EJA-, as this hegemony perpetuated/perpetuates itself in power by taking on the proposed changes to the Education in the period. I try to discuss how the hegemonic struggle brings with it binarisms and limits the teaching work and the educational perspectives. Binarisms that seek, for example, to exclude sport from school, making it apt to be a school contente only if it overcomes the barriers of competition and becomes cooperative. At this point I argue for a plural education, in which contente is not excluded to the detrimento of other sand that moral education and education coexist through a esthetics, which in the case of Physical Education can explore learning by pleasure, by action, through classes that are not restricted to the classroom, which I claim to have become common in EF/EJA classes. It is important to say that in all the discussions I do, I try to express my opinion as a researcher and teacher of Physical Education/EJA.

Keywords: Physical Education. Culture. Curriculum. Youth and Adult Education. Sport.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA (PPREF)</b> .....	12
1.1	<b>As reformas educacionais brasileiras e a hegemonização do PPREF</b> .....	15
2	<b>A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E A EJA</b> .....	20
2.1	<b>Considerações sobre currículo e trabalho docente</b> .....	20
2.2	<b>Currículo, Educação e Cultura</b> .....	24
2.3	<b>Currículo e EF/EJA</b> .....	32
3	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	35
3.1	<b>Breve histórico</b> .....	35
3.2	<b>Afinal, quem são os alunos da EJA?</b> .....	36
3.3	<b>A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Física</b> .....	38
3.4	<b>Educar também pela estética</b> .....	41
3.5	<b>A Educação Física/EJA e o educar pela estética</b> .....	44
3.6	<b>O esporte, sim, como importante aliado da EFE</b> .....	47
3.7	<b>O esporte e a EJA</b> .....	52
4	<b>TRABALHO DE CAMPO</b> .....	55
4.1	<b>Turma 302</b> .....	57
4.2	<b>Sobre o Professor “X”</b> .....	58
4.3	<b>Conselho de Classe</b> .....	63
4.4	<b>Torneio de Futsal</b> .....	65
4.5	<b>Análise das Entrevistas</b> .....	66
4.5.1	<b>Estudantes</b> .....	67
4.5.1.1	Sobre a pergunta 1: Qual sua idade? O que fez você se matricular nas aulas de EJA? Sobre a pergunta 4: Você tem filho(a)/filhos(as)? Sobre a pergunta 5: Você já repetiu de ano e/ou precisou abandonar os estudos? Por que? .....	67
4.5.1.2	Sobre a pergunta 2: Você mora perto da escola? Onde?.....	69
4.5.1.3	Sobre a pergunta 3: Você tem emprego? Fale sobre o que você faz em seu emprego. ....	70
4.5.1.4	Sobre a pergunta 6: O que costuma fazer no seu tempo livre? .....	70

4.5.1.5	Sobre a pergunta 7: Como foram suas aulas de Educação Física na(s) escola(s) por onde passou? Sobre a pergunta 8: Você gostava/gosta das aulas de Educação Física? Por que? Sobre a pergunta 9: Como você acha que devam ser as aulas de Educação Física na EJA? .....	71
4.5.2	<u>Diretor da unidade escolar</u> .....	74
4.5.2.1	Sobre a Pergunta 1: Como é feita a compra do material didático para as aulas de EF? Existe uma verba destinada para isso? .....	74
4.5.2.2	Sobre a Pergunta 2: Observei que ocorre uma capacitação para professores que trabalham com EJA, incluindo plataformas <i>online</i> , <i>chats</i> para discussão das temáticas das diferentes disciplinas. Você poderia falar a respeito?.....	76
4.5.2.3	Sobre a Pergunta 3: Os alunos/professores recebem algum tipo de material didático, apostilas/livros, ao iniciarem as aulas de EF? .....	77
4.5.2.4	Sobre a Pergunta 4: Existe alguma orientação curricular, específica para EJA, que o professor deva seguir em seu planejamento? .....	77
4.5.2.5	Sobre a Pergunta 5: Há, por parte da direção, alguma cobrança por planejamento das aulas de EF/EJA?.....	78
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	80
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
	<b>ANEXO - Entrevista com Aluna A</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

No período de 1980/1990, o Brasil passava por conquistas democráticas com o fim do regime militar. Assim, pela bandeira da perspectiva crítica/emancipatória, o grupo que se intitulou Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF) se tornou hegemônico e procurou expurgar as naturalizações advindas da educação física militarista.

Importante destacar que ao tratar de hegemonia me apoio em Laclau (2000, 2001, 2011, 2013) e entendo que o processo de construção hegemônica acontece por meio de articulações de “diferenças”. Diferentes grupos, com diferentes “demandas”, se identificam em um objetivo comum e elegem, então, uma “diferença particular” para assumir a representação de uma “totalidade”, destacando que este é um processo sempre precário, provisório.

Ao mesmo tempo, os anos de 1980/1990, como revelam os estudos de Ball (1998, 2001, 2002, 2004, 2005), também foram um período de mudanças, “reformas educacionais”, que trouxeram uma perspectiva nova para a educação global com a introdução dos valores de uma cultura neoliberal. Ou seja, valores visando a maximização do rendimento escolar a ser medido/controlado por “tecnologias políticas” (gerencialismo e performatividade), que usam o currículo escolar e as avaliações externas como mecanismos de controle.

Entendo que as mudanças propostas pelas reformas educacionais auxiliaram/auxiliam em muito a PPREF na tentativa de consolidar seu discurso. Desta maneira, os conceitos da Cultura Corporal do Movimento, que destacam elementos da *cultura do movimento* como a dança, a ginástica e os jogos e excluem o esporte -entendido como ligado à educação física militarista-, passam a ser percebidos por muitos educadores/as da área como o único caminho a ser seguido. Procurei mostrar nesta dissertação que as “reformas educacionais” e suas tentativas de controle produziram, ao longo do tempo, na EFE/EJA a confecção de novos materiais didáticos e possibilitaram, contemporaneamente (2013), aos/as professores/as de EF da rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro a realização de cursos de *capacitação*, além da participação de *chats online*, ambas ações remuneradas. Argumentei, com base em minha experiência como professor da rede pública de ensino e a partir das observações/análises feitas em estudo de campo, que tais ações parecem ter sido bem vistas pelo coletivo de professores de EF e ainda parecem ratificar nas turmas de EJA, assim como ocorreu na turma investigada pelo estudo de campo, o discurso do PPREF em defesa da CCM e de uma Educação Física útil socialmente.

Pretendo, via análise da EF para jovens e adultos, discutir as tentativas de fechamentos em torno do ensinar/aprender, trazendo, para tanto, a perspectiva da desconstrução<sup>1</sup>, problematizando esses fechamentos e analisando a possibilidade de uma educação pautada na pluralidade cultural; na criatividade/inventividade; na experimentação e no aprender também pela estética, ou seja, pelo prazer em realizar algo.

A investigação/desconstrução desses fechamentos ocorreu tanto por intermédio de pesquisas bibliográficas, quanto através do estudo de cunho etnográfico. Entendo que um estudo complementou o outro, que as discussões que inicialmente se davam no campo teórico, com contribuições de minha experiência como professor de EF/EJA, ganhavam corpo quando se agregavam observações feitas do cotidiano escolar, trazendo novos elementos ao que já existia. Assim, novas pesquisas teóricas se faziam necessárias para dar conta daquilo que surgia como novo. Vale destacar que realizei o estudo de campo por dois meses em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro voltada exclusivamente para a educação de jovens e adultos. Nesse período observei as aulas de EF de uma turma em específico e o torneio de futsal da escola; participei do conselho de classe; tive diálogos informais com os sujeitos escolares e também fiz entrevistas com alunos/as; professor de educação física e diretor da escola.

Desta forma, aliando as metodologias (pesquisa bibliográfica e de cunho etnográfico), procurei debater questões de relevância para a Educação/EFE como as tentativas de controle do trabalho docente através de naturalizações que vão sendo criadas pelo discurso da diversidade cultural -nesse ponto trago argumentos de importantes autores pós-coloniais/pós estruturais- e pelas imposições de uma *educação empresarial*, uma proposta de educação que, segundo Ball (1988, 2001, 2002, 2004, 2005), trouxe para o interior das escolas os princípios empresariais do desempenho, da produtividade, que acabam por mudar o cenário da educação, transformando, como aponta Pinar (2016), professores e alunos em máquinas programadas para cumprir currículos únicos pré-estabelecidos e que tendem a findar com o que o autor chamou de “conversas complicadas” -a busca por atender os diferentes interesses dentro da heterogeneidade da sala de aula-.

Procurei também trazer à tona discussão ainda pouco desenvolvidas na área da educação física escolar. Isto é: o educar pela estética. Autores como Hermann (2005) e Lovisolo (1997) me auxiliaram em uma das discussões centrais desse estudo que é a perda por parte da EFE do

---

<sup>1</sup> Destaco aqui o conceito de desconstrução de Jacques Derrida segundo os entendimentos de Meneses (2013). Em seus estudos, o autor se refere à desconstrução como uma tentativa de reorganizar, de certa maneira, o pensamento ocidental, perante uma variedade heterogênea de contradições e desigualdades não lógicas, discursivas, de todos os tipos.

agir, do aprender pelo movimento. Herman (2005), discorre sobre os padrões da educação moderna, construídos sobre os pilares da ética e da moralidade, que por sua vez oprime a estética, o educar pelo prazer e Lovisolo (1997), seguindo a questão do educar pela estética, destaca a “linguagem do gosto”. Segundo ele uma linguagem que estimula as pessoas a realizarem ações/aprenderem pelo gosto, pelo simples prazer em realizar determinada atividade. Com a ajuda do autor, quis mostrar a importância do educar também pela “linguagem do gosto”, destacando a importância que a educação física estética tem na luta pela “revalorização da escola” (LOVISOLO, 1997).

Apoiado nos citados autores, argumentei que os conteúdos da CCM trouxeram demasiadamente, principalmente a partir do ensino médio, as aulas de EF para a sala de aula. Procurei destacar a importância que os defensores do PPREF tiveram para a EFE, buscando valorizá-la enquanto disciplina escolar com um corpo de conhecimentos próprios, porém acrescentei que ao fazerem isso, parece ter se naturalizado que as aulas, principalmente no Ensino Médio/EJA, devam ocorrer em sala de aula. Destaquei que o próprio material didático elaborado pela Secretaria Estadual de Educação em nenhum momento procura incentivar a ação: a prática esportiva; dos jogos; da dança, ou seja, o aprender pela estética. Assim, questiono: Por que não podemos, professores/as trabalhar com ambos modelos (ético e estético) com as turmas de EJA?

Outra questão muito discutida nesse estudo -está amplamente debatida no meio da EFE- é o esporte como conteúdo nas aulas de EF. O fiz com o auxílio dos estudos de Lovisolo (1997) e Macedo, F. (2008, 2014). Os autores foram muito importantes nas discussões binaristas com relação ao esporte escolar (cooperação x competição). Ambos autores procuraram/procuram valorizar o esporte como algo com grande potencial educativo, não como algo excludente e que precisa de um rótulo pedagógico para adentrar o ambiente escolar. Com a ajuda desses autores procurei mostrar que o esporte, inegavelmente presente na sociedade brasileira, e, portanto, no ambiente escolar, quando tratado positivamente e com responsabilidade -não se trata do “desinvestimento pedagógico” (SILVA; BRACHT, 2012)- tem todas as condições de colaborar, em um ambiente plural, coma formação dos diferentes sujeitos.

## 1 A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA (PPREF)

O Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF) se constituiu pelo discurso contrário às práticas exercidas na Educação Física Escolar (EFE) no período militar. A EFE estava passando -segundo os defensores do PPREF- por uma crise de identidade, em que se excluía os menos aptos fisicamente e se incentivavam as práticas esportivas competitivas. Fazia-se necessário o que se chamou de **pedagogização** da EFE, ou seja, ações educacionais, muitas delas em sala de aula, que dessem sentido à permanência da Educação Física no interior das escolas como disciplina relevante. Através de uma nova perspectiva de ensino, desenvolvimentista/emancipatória/cultural, elencando conteúdos *relevantes socialmente* como a Cultura Corporal do Movimento (CCM), poder-se-ia valorizar a Educação Física (EF) enquanto disciplina escolar, socialmente importante para a formação, por exemplo, do sujeito emancipado.

Desta forma, a PPREF se contrapõe ao predomínio do esporte como conteúdo nas aulas de EFE, pois o esporte “reflete a ideologia burguesa” (BRACHT, 1986, p.64) reproduzindo as desigualdades sociais e contribuindo para a legitimação do sistema de mercado. Contesta ainda a EFE na visão “biológica”, de melhora da “aptidão física”, ideais trabalhados pelo regime militar para manter a “força de trabalho necessária aos interesses da classe dominante” (BRACHT, 1986, p.63).

A construção hegemônica em torno da “Cultura Corporal do Movimento” partiu, como estuda Laclau (2001), de articulações de “diferenças” que formavam uma “cadeia de equivalência” em torno do significante *cultura*. Como observa Daolio (2004, p. 14), uma série de autores do PPREF procuraram justificar a *transformação* da EF significando, a seu modo, mesmo que subjetivamente, “por vezes incompleta ou de forma reducionista”, cultura. Procurava-se, assim, *fugir* de uma educação física tradicional com base esportiva e científica (biológica) e inserir/consolidar a educação física cultural.

A justificativa cultural, então, assume várias vertentes. De acordo com a abordagem defendida por Tani e colaboradores (1988, p.70), da linha desenvolvimentista da EF, a “cultura do movimento”, está atrelada ao desenvolvimento motor. Ou seja, sem a devida aprendizagem motora, não haveria a base para a prática das atividades esportivas, de ginástica, de dança, específicas da cultura. Percebe-se na linha desenvolvimentista, como coloca Daolio (2004, p. 19), e com quem corroboro, que a proposta de educação “é de dentro para fora”, partindo do

indivíduo, não se agrega o entendimento de que cultura também é “gerada e constantemente atualizada nos contextos onde se realiza” (DAOLIO, 2004, p.20).

Uma abordagem muito forte nesse período de entrada da CCM foi a crítico-superadora, de base marxista. Para eles a EF é a “matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (CASTELLANI FILHO et al., 1992, p.18), a fim de promover a reflexão sobre essa cultura corporal e contribuir para “a afirmação dos interesses de classe das camadas populares” (CASTELLANI FILHO et al., 1992, p.40). Evidencia-se uma luta de classes em que a educação seria um agente transformador, formando cidadãos conscientes, reflexivos, capazes de reivindicar seus direitos e diminuir/findar com as desigualdades promovidas pelo regime liberal capitalista.

Concordo novamente com Daolio (2004, p.23), que ao fazer análise do entendimento dado à cultura pela perspectiva crítico-superadora, considera que a mesma tem uma visão restrita de cultura, apenas na dimensão de acúmulo de conhecimento, necessário para superar uma condição social, de classe, adversa. Não avança na ideia de que “os conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo de sua história vão sendo atualizados e re-significados na dinâmica cotidiana de suas vidas”. O autor diz ainda que “todo ser humano pode ser visto como potencialmente capaz de produzir cultura” (DAOLIO, 2004, p.23)

Outro autor que merece destaque é Bracht (1992, p.28). Em seu estudo que propõe a revisão de intervenções radicais que não reconhecem a importância da educação física voltada para a saúde, o autor defende a legitimação da EF na escola pela promoção de atividades da cultura do movimento, como também pelas suas “aplicações e repercussões sociais”, argumentando que a disciplina EF deveria promover também a saúde, hábitos higiênicos e sentimento cívico.

A proposta da PPREF, com viés cultural para justificar as atividades da EF, são atraentes, bem elaboradas, abrangentes, e respaldadas por um período em que a sociedade brasileira clamava por democracia, mudanças. Porém, a CCM hegemônica nos cursos superiores de Educação Física (EF) e nos documentos oficiais destinados à EFE, não se concretiza efetivamente no contexto da prática escolar (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Darido (1999, p.140) observa que a CCM não consegue estabelecer-se hegemonicamente na prática da EFE como o faz em outros contextos:

Parece haver um certo consenso entre os pesquisadores de que a EF no ensino médio deveria privilegiar o conhecimento “teórico”, no sentido de fornecer elementos para

garantir a autonomia e reflexão do aluno quanto à cultura corporal de movimentos, embora na prática concreta isto não ocorra com frequência.

Diante do que trazem Mainardes e Marcondes (2009) e Darido (1999), destaco que nenhum currículo tem a capacidade de ser simplesmente “implementado”. O discurso hegemônico, visando uma educação global homogênea, segundo seus interesses, sofre, necessariamente, traduções<sup>2</sup>. Nesse processo de tradução, criam-se novos textos e novos contextos mesmo em um cenário que se pretende rígido, controlado.

Lopes (2006, p.39), discutindo a dimensão globalizante da educação, em que parece haver, em diferentes Estados-Nações, via reformas educacionais, um apelo por uma única forma de educação -empresarial-, aponta que as políticas de currículo se desenvolvem simultaneamente em um processo “global e local”, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos.

Um exemplo de tradução na Educação Física está na questão do esporte. Mesmo sendo esvaziado em importância pelo grupo do PPREF, que procuraram trazer as discussões sobre esporte para a sala de aula, apontando apenas aspectos negativos do mesmo, observa-se que ele ainda está muito presente nos planejamentos feitos pelos professores da EFE. Macedo (2014, p.57), em defesa do esporte escolar, diz que as “prescrições idealistas”, por parte da PPREF, de práticas curriculares não apreciadas pelos professores escolares, pode ser uma das razões do esporte aparecer nas pesquisas como conteúdo hegemônico da EFE.

Através do olhar atento que tenho como professor de EFE lecionando há mais de 10 anos no ensino público, observo outra questão que depõe contra a afirmação da CCM na escola mesmo após mais de 25 anos de hegemonia da PPREF na área. Por alguma razão, sem dúvida algo que precisaria de maiores estudos, percebo que os professores de EFE têm dificuldades no proceder/desenvolver as práticas culturais propostas pela CCM.

Outro ponto que não auxilia o PPREF e atrapalha a consolidação da CCM na EFE são as dinâmicas pedagógicas, principalmente as de sala de aula. Percebo que os professores da EFE, assim como os estudantes, não simpatizam com a ideia de aulas em sala. Aproveito para indagar se, na tentativa incessante de justificar a importância da EFE, não se perde uma

---

<sup>2</sup> Uso aqui o conceito de tradução da concepção pós-estrutural, que diferente dos entendimentos estruturais de recontextualização, em que se retira algo -currículo- de um contexto e leva-se para outro agregando-se fatores positivos ou não, trabalha com a ideia de ressignificações. Ou seja, com base na linguagem entende-se que há uma circulação de significantes que podem ser transformados a todo momento e recriados discursivamente. Assim, segundo essa perspectiva, qualquer currículo, no processo de tradução, mais do que ser alterado, é recriado, ressignificado.

característica marcante das aulas desta disciplina: o prazer, a alegria, o gosto em realizar as práticas inerentes à EF, incluindo-se aí o esporte.

Talvez, na tentativa de dar uma nova forma à EFE, o PPREF instalou uma crise de identificação quanto ao ser professor de educação física escolar no Brasil. Faço aqui alguns questionamentos sobre a EFE os quais retomarei para discussões posteriores: Afinal, como deixar, por exemplo, de trabalhar o esporte, repleto de significação social? Por que não trabalhar com o esporte na EFE se podemos usá-lo também positivamente? Como proceder diante de *novas* propostas pedagógicas-culturais? Em nome da pedagogização não estariam as práticas da EFE demasiadamente *presas* à sala de aula?

### 1.1 As reformas educacionais brasileiras e a hegemonização do PPREF

Segundo Oliveira e Araujo (2005, p.6), a Constituição Federal de 1988 “assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar [...] um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história”. Entretanto, o que se viu logo em seguida foi a implementação de políticas de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais. Ao contrário do texto da nova Constituição, o Estado deixa de ser o provedor e passa a ser o Estado regulador/avaliador.

Medidas neoliberais são tomadas para transformar o papel do Estado na sociedade. Tais medidas foram chamadas de “terceira via” (BALL, 2001, p.105), e tinham como objetivos, entre outros, a redução dos custos sociais; diminuição do poder dos sindicatos e “terceirização/sub-contratação, privatização e várias formas de parceria público/privado” (BALL, 2001, p.105). Notadamente, tais ações, no início dos anos de 1990, foram observadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e enfrentaram, na época, forte resistência de diferentes setores da sociedade.

A educação, inevitavelmente, é *invadida* por tais medidas. Ocorre a introdução do modelo empresarial de educação, *implementado* via políticas públicas educacionais. Ball (1998) faz menção às políticas educacionais dos países do hemisfério norte que adotaram a perspectiva da *educação empresarial*, mas também cita outras nações como Chile, Colômbia e Austrália. O autor, em estudo recente, publica no Brasil, em 2014, um livro chamado Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Nele, em seu capítulo 2, procura

desvendar as inúmeras formas de entradas, redes políticas, da *educação empresarial* nos mercados globais, inclusive o brasileiro.

O modelo da *educação empresarial* se utiliza do que Ball (2001, p.103) convencionou chamar de “tecnologias políticas” (performatividade e gestão), formas de controle, direto ou indireto, que apontam para resultados *frios*, medidos por números, e que servem, quando positivos, para mostrar a *qualidade da educação*. No caso de negativos, de forma simplista, culpam-se os professores, que precisam de *capacitação* para acompanhar o novo modelo de educação.

Estabelece-se, assim, uma *fórmula mágica* para o sucesso da educação: controle de currículo e aferição de aprendizagem via avaliações sistêmicas. Estas últimas, uma forma de *prestação de contas* para a sociedade. Fonseca (2009) aponta para o momento de inserção do que seria mais adiante o sistema nacional de avaliação. A autora se refere ao Plano Setorial de Educação e Cultura (1986-1989), período do mandato Sarney, em que se estabelece *parceria* com o Banco Mundial, para execução de programas educacionais voltados para o ensino técnico e fundamental nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. De acordo com objetivos dos projetos internacionais e em nome da *qualidade da educação*, o Plano determina “a criação de uma sistemática de avaliação para medir o impacto desses programas no desempenho escolar dos municípios atingidos” (PLANO..., 1986-1989, p.164).

As experiências avaliativas realizadas no período do Plano Setorial de Educação, via acordos internacionais com o Banco Mundial, serviram de suporte para a implantação do Sistema Nacional de Avaliação, consolidado nos anos de 1990, e “que se constituiria a principal referência para a qualidade educacional” (FONSECA, 2009, p.165). O caminho em direção a um amplo sistema de avaliações nacionais estava garantido nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e do Plano Nacional de Educação (2001) e pelo financiamento externo, imprimindo um modelo de educação globalizado que possibilita novos negócios, entradas no mercado de educação pública mundial via, por exemplo, *parcerias* público-privado.

Feito este levantamento histórico, coloco que o PPREF se aproveita das políticas educacionais de cunho empresarial, em vigor desde os anos de 1990, período em que concomitantemente o PPREF se insere hegemonicamente na EFE. Políticas essas que cada vez mais procuram estabelecer maior controle sobre os currículos nacionais -vide Base Nacional Curricular Comum (2015)- e que podem favorecer a consolidação hegemônica dos defensores da CCM através, por exemplo, da produção de instrumentos pedagógicos como livros e apostilas e fechamentos em torno de orientações curriculares a serem seguidas pelos/as professores/as de EF.

De fato, são os conteúdos da CCM *-esporte pedagogizado*<sup>3</sup>; atividade rítmica e expressiva; jogo e ginástica- que permeiam o currículo mínimo da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, mas vale destacar que não se observa em suas determinações mais recentes (2012) nenhuma orientação curricular específica para EJA. Só são observadas orientações curriculares específicas para o ensino médio regular. O próprio *site* da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro orienta os/as professores/as de EF/EJA a seguirem as orientações curriculares das séries regulares do Ensino Médio (EM), entendendo que a EJA é uma extensão do mesmo. Em 2013, faz-se, novamente pelo *site* da secretaria de educação, um esboço de planejamento participativo para a elaboração do currículo mínimo da EJA, mas que não entra em vigor.

Em pesquisa midiática que fiz a respeito de orientações curriculares EJA/EF em outros centros, quer sejam secretarias municipais ou estaduais, encontrei poucos documentos oficiais voltados exclusivamente para o ensino EJA. Destaco São Paulo (2008, p.67), orientações curriculares criadas pela Secretaria Municipal de Educação, que na parte destinada à Educação Física salienta o ensino de conteúdos ligados à Cultura Corporal do Movimento, porém sem nenhum incentivo claro à ação:

[...] desenvolver, por meio do conhecimento do próprio corpo, hábitos de cuidado pessoal; [...] compreender as relações entre a boa postura, o bem-estar e a saúde; [...] reconhecer o lazer como direito social [...]

Outro achado valioso para este estudo foi o Referencial Curricular do Estado de Rondônia para ensino EJA. Diferente do que ocorre na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, voltado para Ensino Médio/EJA, no qual a Educação Física (como será destacado mais a frente) ocorre em um período de 6 meses, no estado de Rondônia, o Ensino médio/EJA ocorre em três anos, havendo Educação Física em todo o período. Me chamou atenção ainda, na parte destinada aos objetivos da Educação Física voltada para jovens e adultos, que além de garantir acesso aos conhecimentos da CCM, existia também um estímulo claro ao movimento, ao experimentar:

Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social. (RONDÔNIA, 2013, p.264)

---

<sup>3</sup> O *esporte pedagogizado* seria o esporte com as regras modificadas. Nele, as diferentes modalidades esportivas teriam alterações em suas regras visando a descaracterização da competição em nome da cooperação e da inclusão. Desta forma, o esporte poderia receber o rótulo educacional e ser tratado como um conteúdo da CCM.

Voltando o foco para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, vale apontar que também em 2013 surge o projeto Nova EJA. Este projeto seria uma reformulação do modelo em vigor para Educação de Jovens e Adultos. Assim, redimensionaram-se os conhecimentos a serem ensinados e produziram-se materiais didáticos específicos a serem desenvolvidos com os/as alunos/as. Junto a isso, os/as professores/as deveriam passar por um curso de *capacitação* que os/as tornariam aptos/as à prática docente com esse grupo especial de estudantes.

O Nova EJA é dividido em 4 módulos, cada um com 6 meses de duração, nos quais os/as alunos/as, em cada módulo, têm aulas de diferentes disciplinas, porém mantendo-se algumas disciplinas como constantes ao longo dos dois anos de formação -caso da Matemática e da Língua portuguesa-. A EF no projeto só ocorre no terceiro módulo, ou seja, durante apenas 6 meses. Ao final dos dois anos, o estudante tem a possibilidade de se formar no ensino médio -diferente do ensino regular em que são necessários três anos de estudos-, o que acaba sendo um atrativo para muitas pessoas que precisam do diploma, mas que não dispõem de muito tempo livre.

Entendo que o Nova EJA/EF reforça o desenvolvimento de conteúdos ligados à CCM. Observo, como professor de EJA da rede de ensino do Rio de Janeiro, uma boa aceitação por parte dos docentes da EF, do material didático produzido especificamente para o trabalho com jovens e adultos. Colegas de profissão, inclusive, se mostram mais *tranquilos* diante das dificuldades em se trabalhar com um grupo tão heterogêneo de alunos/as.

De certa forma, percebi e percebo que o material didático da EF -caderno de atividades assinado por autores do PPREF-, bem como o provimento de *capacitações*, via cursos presenciais pagos pela Secretaria e promoção de discussões via *chats on line* procurando orientar/direcionar o *como fazer* dos professores/as da área, foi muito bem-vindo pelos docentes. Entendi e entendo que houve nessas ações fatores bastante positivos. Julgo que tais direcionamentos/orientações profissionais foram necessários para aqueles que nunca haviam trabalhado com esse público e que, assim como eu, não tiveram essa experiência em seus cursos de formação. Dentre os pontos positivos destaco a promoção do diálogo entre os docentes da área e a possibilidade de trocas de experiências e reflexões sobre as práticas cotidianas escolares. Porém, por mais que sejam importantes as orientações pedagógicas feitas aos docentes, destaco que continuam sendo **orientações** e que, apesar das tentativas de fechamento, se mantêm a autonomia do trabalho docente. Cabe aos/as professores/as de educação física não se fecharem apenas em conteúdos específicos e se permitirem experimentar outras e novas práticas.

Acredito que as ações promovidas pelo Nova EJA se revelaram bastante interessantes para o PPREF, uma forma de direcionamento curricular e do trabalho docente que podem favorecer fixações de sentido na consolidação da CCM em busca de romper de vez com as visões naturalizadas de educação física biológica/esportivista.

É intenção desta pesquisa investigar o trabalho docente. Afinal, como os professores/as de EF/EJA atuam em suas aulas? Utilizam-se do material didático preparado pela PPREF? Participam dos cursos presenciais e dos *chats on line*? Aplicam os conteúdos elencados pelo currículo mínimo mesmo sem o controle das avaliações externas?

Esta última indagação é interessante, levanta uma problemática acerca da importância da disciplina Educação Física diante de outras disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Estas últimas como status de *nobres* têm, como destacado anteriormente, mais tempos de aulas na grade de horários e avaliações externas sistemáticas de aprendizado. Notadamente percebo que há uma preocupação dos/as professores/as destas disciplinas em se *treinar* os/as estudantes para tais provas e garantir bônus salariais de acordo com o rendimento dos/as alunos/as nas mesmas.

Neste ponto, a EF é deixada para segundo plano, muitas vezes esquecida em espaços inadequados e externos à própria escola. Afinal, EF de pouco serve na opinião de muitos, são *atividades* que podem ser realizadas em outros espaços -academias e clubes- e não *cai* na Prova Brasil -avaliação nacional da educação básica-, no SAERJ -avaliação sistêmica da rede estadual do Rio de Janeiro-, nem no ENEM -exame que atualmente seleciona estudantes para o ensino superior-.

Observo que tais considerações põem em dúvida a consolidação do PPREF e da CCM nas práticas escolares da EJA. Existe, como mencionado anteriormente, uma tentativa de orientação/direcionamento do trabalho docente e incentivos para que o/a professor/a busque sua *capacitação*, entretanto não há uma cobrança efetiva, quer seja por avaliações externas ou por pressões por resultados-meritocracia- quanto ao aspecto cognitivo: aprendizado. Deixarei para os Estudos de Campo, mais à frente, um debate mais aprofundado a esse respeito.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E A EJA

Neste capítulo tenho a intenção de debater alguns assuntos ligados ao Currículo Escolar. Especificamente pretendo tratar de questões ligadas à construção do modelo neoliberal de educação da atualidade. Advinda de uma tradição liberal, este modelo de educação global traz uma série de consequências no que se refere ao trabalho docente, formando outros sentidos para a profissão de professor. Esse modelo procura padronizar as manifestações culturais, que são entendidas no contexto de uma cultura única, e igualmente limitador/repressor quando propõe uma educação física para jovens e adultos que se restringe a promover ações que preparem o/a aluno/a para o mercado de trabalho ou que sejam úteis socialmente.

### 2.1 Considerações sobre currículo e trabalho docente

A *educação empresarial*, como destacada anteriormente, tem por princípio o controle curricular e as avaliações sistêmicas como forma de aferir o que foi *apreendido* pelos estudantes. De forma simplista, resume-se a educação a uma questão de ensino-aprendizagem, um caminho de mão única em que as técnicas de instrução dos estudantes, caso utilizadas corretamente, trarão êxito nas avaliações. Seria o que Ball (1998, p.129) denominou de “mágica da política” ao questionar as políticas de educação pública pautadas nesse modelo. Nesse processo *mágico* as falhas na relação ensino-aprendizagem são atribuídas ao professor, incapaz de aplicar os *métodos* planejados. Segundo Tura (2008, p.140) as avaliações externas vêm “responsabilizar os/as professores/as e gestores/as da educação escolar pelos resultados alcançados”.

Este *formato* de educação-objetiva, técnica, baseada em resultados expressados por números, teve início com Ralph Tyler (1949), precursor de um modelo de educação que “ligou objetivos à avaliação e, ao fazê-lo, relançou o ensino como implementação” (PINAR, 2016, p.43). Modelo que se perpetuou até a contemporaneidade e que se ramificou pelo globo terrestre, como apontam estudos de Ball (2014), em uma procura incessante por homogeneização da educação global e transformação da mesma em lucrativos negócios.

Ball (1998, 2005) mostra como as “tecnologias de política” (performatividade e gerencialismo) usadas pela *educação empresarial* alteram o significado do que seja ser professor/a, usando de mecanismos que visam o controle do trabalho docente.

(...) a performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação (BALL, 1998, p.127).

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando uma substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005, p.544).

Pensando o que ocorre na educação pública carioca, da qual faço parte há mais de uma década, percebo, na rede pública municipal, que tais tentativas de controle são uma realidade em nossas escolas. Ou seja, professores/as cada vez mais atarefados, preenchendo relatórios de alunos/as com deficiência de aprendizagem; fazendo justificativas de avaliações insuficientes, seguindo os descritores curriculares destinados a cada série, e sendo alvo de cobranças internas por melhor rendimento nas avaliações externas visando o recebimento do *décimo quarto* salário. Desta forma, evidencio que a *educação empresarial* realmente tem uma dimensão global e concordo com Ball (2001, p. 107) que afirma ser o “pragmatismo e o auto interesse, e não mais ética e julgamento profissional” a nova base do propósito comum.

Pode-se dizer que estamos vivendo contemporaneamente um momento de crise de identificação com a profissão, o que se descreveria como a substituição do professor/a pelo instrutor/a, ou seja, por alguém que consiga “maximizar o desempenho” e deixar de lado “princípios irrelevantes, ou compromissos fora de moda” (BALL, 2005, p.554). Com essa proposta, como aponta Pinar (2016, p.43), se “erradica a liberdade acadêmica intelectual, um pré-requisito indispensável para o ensino”, *engessando-se* currículos e trabalhos docentes em nomes de resultados, números que pretensiosamente indicariam qualidade da educação.

Faço aqui a denúncia de que a *educação empresarial* e sua proposta de currículo único -vide Base Nacional Comum Curricular- com descritores curriculares nacionais, que nada mais são do que lista de conteúdos a serem *implementado* se aferidos por avaliações externas ao ambiente escolar, se apoia no discurso da igualdade para assim homogeneizar, equivocadamente, os sujeitos escolares, tolhendo, na escola, a criatividade, a inventividade, a experimentação, a entrada no espaço escolar de outros saberes diferentes daqueles apresentados nos livros didáticos. Enfim, em nome do *aprendizado* apagaram-se “questões de política, ética e cultura, sem falar em questões associadas ao interesse do aluno” (PINAR, 2016, p.55).

Aprecio a forma como Pinar (2016, p.19), se contrapondo ao discurso da educação empresarial, se refere ao currículo. Ele o chama de “conversa complicada”. Segundo o autor, currículo é uma conversa entre alunos/as e professores/as e que é complicada “em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse” (PINAR, 2016, p.19). Fazendo crítica ao currículo imposto por uma *educação empresarial*, o autor diz ser “a perda da aventura” (PINAR, 2016, p.35) a grande catástrofe deste modelo de currículo, nele “criatividade, espontaneidade e originalidade da conversa são convertidas em uma solução de quebra-cabeças, conclusão de tarefas” (PINAR, 2016, P. 35). O autor afirma que desta forma o currículo se torna uma “auditoria fiscal” (PINAR, 2016, p.35).

Para Pinar (2016, p. 22), o fato de a conversa ser complicada não é somente um problema pedagógico, “mas uma oportunidade educacional para entender a diferença dentro da semelhança”. Nesse sentido, distante dos entendimentos de Pinar (2016), vale destacar o estudo de Candau (2012), que ao fazer análise de dados de pesquisa denominada “Preconceito e discriminação no ambiente escolar”, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em 2009, vem debater os entendimentos que docentes pesquisados deram à **igualdade e diferença**. Mais especificamente com relação ao termo **diferença**, Candau (2012, p.239) revela que educadores/as entrevistados/as frequentemente associaram-na “à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”, ou seja, os *diferentes* seriam um problema que a escola e educadores deveriam enfrentar. Diante destas informações me chama a atenção como professores/as, que inegavelmente têm um papel político em suas práticas e deveriam ser mais reflexivos/ase menos essencialistas, estão repletos/as de valores liberais/neoliberais que se enraízam através dos discursos hegemônicos -como o da *educação empresarial*- construídos para reprimir a diferença em nome de uma suposta equidade/igualdade.

**Igualdade**, como reporta a autora, ganha o sentido de homogeneidade a partir das respostas dadas por educadores/as em entrevistas realizadas pela pesquisa da FIPE, o que para ela deixa claro, então, a “expressão de uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais”(CANDAU, 2012, p.238). A escola nos termos da *educação empresarial*, encarregada de homogeneizar, igualar, mal pode apreciar as diferenças, baseia-se na afirmação liberal/neoliberal de “uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (CANDAU, 2012, p.238).

Parece ser uma luta árdua a promoção da desconstrução do *currículo fechado*. É preciso desconstruir discursivamente a lógica liberal/neoliberal da *educação empresarial* que indica o

caminho do desempenho e da competitividade como o único possível para a *boa* educação. Junto a isso, se faz urgente a desconstrução dos sentidos atribuídos à igualdade e diferença -os quais serão debatidos mais adiante-, que excluem e promovem preconceitos. Se faz necessário a construção discursiva de que a boa educação não se limita a notas em provas, muitas vezes sem sentidos para os alunos. De que ela, a boa educação, se faz com outro tipo de currículo, *aberto*, que permite, por exemplo, a inclusão social de alunos/as que aprenderam a ler e escrever fora da idade tida como *normal*. Alunos/as esses/as que para o sistema educacional são um problema, considerados maus alunos/as por não alcançarem nas avaliações sistêmicas as médias previamente estabelecidas pelas secretarias de educação.

A boa educação de que trato não pode apenas basear-se em números que expressam resultados em provas que, muitas vezes, repito, não fazem muito sentido para os alunos, estão fora do contexto escolar. Ela, a boa educação, em meu entender, precisa de professores/as com liberdade para exercer sua função, que possam experimentar e encontrar soluções criativas no difícil ato de educar. Educadores/as, não meros instrutores/as, que consigam refletir e buscar essas soluções sem que precisem estar tão presos a compromissos burocráticos e seguir currículos demasiadamente conteudistas.

Entendo o currículo *aberto*-aliado da boa educação- como algo em que “não há separação entre proposta e prática e que sentidos das práticas curriculares estão hibridizados em toda e qualquer proposta” (LOPES,2012, p.703). Nessa ponderação Lopes (2012) destaca dois fatores que acredito serem muito importantes na construção de um currículo: 1) que sua produção é feita discursivamente e 2) nenhum currículo pode ser meramente implementado.

Coloco que o currículo é produzido discursivamente com base em Laclau (2013, p.116), quando afirma não ser o discurso algo “essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo”. Assim, ao se planejar o currículo, quer seja via Secretarias de Educação ou mesmo na ação individual do professor, deve-se ter em mente que o mesmo é fruto das “relações”, em diferentes instâncias, de que trata Laclau (2013). Em suma, trata-se “de atos de poder” (LOPES; MACEDO, 2011, p.40), tanto no momento de produção do texto *oficial* pelos especialistas da área, quanto na execução, em que professores/as e alunos/as fazem negociações cotidianamente.

Quanto à questão de o currículo ser implementado, repito que as *transferências* de textos; as apropriações de projetos e o fluxo de ideias podem ser melhor compreendidos por processos de tradução. Não há como algo ser implementado, reproduzido fielmente ao original. Lopes (2012, p.705), ao discutir o assunto, destaca que “só é possível estabelecer uma significação

por referência a outros significados, em uma cadeia sem fim de traduções”. Acrescenta ainda que não há significação primeira nem última, ou seja, “sempre trabalhamos com a interpretação das interpretações, ressignificações que se multiplicam indefinidamente” (LOPES, 2012, p.706).

Acredito que os profissionais da educação ao se depararem com as diretrizes curriculares, fazem traduções das mesmas, as ressignificam na construção do currículo, modificam-nas nas negociações cotidianas travadas em suas relações com os estudantes -em suas “conversas complicadas”- e que, desta forma, mesmo com todas as tentativas de fechamento, permitem que se *escapem* sentidos, se manifestem as diferenças, trabalhando, inevitavelmente, um outro currículo, não aquele original.

Por fim, apoiado em Laclau (2013, p.167), entendo também que o currículo, como documento proveniente de política pública, é fruto de luta política, reflexo de “articulações entre universalidade e particularidade” nas disputas por “hegemonia” (LACLAU, 2013, p.119, 120), e tem por característica ser um “fato contingente” (LACLAU, 2011, p.64), transitório, “que pode ser modificado através de lutas políticas e sociais” (LACLAU, 2011, p.64)

## 2.2 Currículo, Educação e Cultura

[...] num quadro pós-estrutural, a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. Nesse sentido, o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos.

*Lopes e Macedo, 2011, p. 186*

Desde já quero deixar claro como significo cultura: uma prática de significação que é feita discursivamente. Dessa forma, se torna muito importante o que Hall (1997, p.9) cunhou de “virada cultural”. O autor relaciona a “virada cultural” à *virada linguística*, quando a linguagem assume “uma posição privilegiada na construção e circulação do significado”. Assim, cultura, com a quebra da rigidez estrutural, em que os objetos não carregam um significado *a priori*, mas sim se constituem através da linguagem em um sistema de

significação, passa a assumir “uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p.9)

Corroboro com Hall (1997) quando afirma que toda prática social depende e tem relação com o significado, sendo assim, práticas culturais. O currículo, como prática social que atribui significados, é, nesse sentido, uma prática cultural. Assim, não só o currículo passa a ser entendido como prática cultural, outras esferas como a economia, antes inabalável e inatingível, - posando em seu pedestal de ciência/verdade - a partir dos entendimentos trazidos pela “virada cultural” passam a *depende* do significado. Para Hall (1997, p.10) a economia é uma prática social/cultural e **discursiva** a partir do momento que traz “consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos -nossas identidades- e dada a “forma como vivemos”. Interessante observar que, através do exemplo da economia, o autor aponta, como tratarei melhor mais adiante, para a dimensão discursiva da cultura, que não apenas é regulada, mas regula.

Essa forma de entender cultura como “conjunto de sistemas de significação” (LOPES; MACEDO, 2011) vai contra a concepção moderna, liberal/neoliberal, que coloca a cultura como “repertórios nomeados” (LOPES; MACEDO, 2011), estanques, separados e que classificam -determinam- uma cultura dominante e segregam ou *toleram* culturas subalternas. A homogeneização cultural, sobrepujando diferentes manifestações culturais ou colocando barreiras aos fluxos culturais via estratégias de regulação, são características de processos discursivos que visam hegemonia, poder<sup>4</sup>. Processos que foram e são identificados nas ações dos colonizadores perante colonizados ou, contemporaneamente: dominantes e dominados.

Essa cultura “das partes”, essa cultura parcial, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso. (BHABHA, 2011, p.82)

Contra esses processos modernos, liberais/neoliberais, hegemônicos estão os trabalhos de Bhabha (2003, 2011). Neles o autor defende que não há nenhuma fixidez nos sentidos ou

---

<sup>4</sup> Autores pós-coloniais como Arjun Appadurai têm destacado os fluxos culturais e não as culturas. Apresentam um entendimento em que cultura, presa a um povo, um Estado-Nação, nada mais é que um estancamento artificial do fluxo. Segundo Appadurai, esse estancamento seria uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é fluido, puro movimento. Ver Appadurai (2001)

símbolos de uma cultura. Ou seja, cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Ocorre assim, no entendimento do autor, uma interminável produção híbrida, *impura*<sup>5</sup>.

O hibridismo significa para Bhabha (2003) que não há cultura pura, só novas criações a partir de pedaços de significações. As culturas são misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura. O que há, segundo o autor, e com quem corroboro, é um movimento incessante de produção de sentidos a partir de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço.

Bhabha (2003) denuncia as tentativas de controle cultural e a imposição da cultura dominante ao analisar os discursos hegemônicos modernos. Tal controle, segundo ele, ocorre em um processo que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Desta forma, assim como ocorreria na relação colonizador-colonizado, se possibilita algum controle da cultura dominante, fixando-se sentidos, ao mesmo tempo que se permitem/toleram outros sentidos culturais, evitando-se, assim, a coerção e o controle total, que poderiam gerar descontentamentos e insurreições contrárias à hegemonia instaurada.

Destacando um pouco desta relação de reiterar e negar, Bhabha (2011) promove discussão acerca das expressões diversidade cultural e diferença cultural. Em seu estudo faz distinção clara entre ambas. A diversidade cultural, para o autor, provém da tradição liberal que coloca as culturas como *coleções fechadas*, dando a entender que a diversidade de culturas é uma coisa boa, positiva, que promove o respeito mútuo e que deve ser incentivada. Porém, junto a esse entendimento se institui discursivamente uma espécie de norma que promove uma cultura dominante, que por sua vez permite, *tolera*, que diversas culturas, estanques, que não se misturam, coexistam. Desta forma, no jogo de reiterar e negar, a diferença cultural está reprimida e subordinada a uma cultura universal via discurso da diversidade cultural. Em síntese, a diversidade cultural, para Bhabha, é uma forma de contenção da diferença cultural.

Aliadas às discussões de Bhabha (2003, 2011) estão as colocações de Larrosa e Skliar (2001). Segundo eles existe uma sociedade *multi-étnica*, que é apresentada, inventariada, estetizada, em um formato folclórico, em que os outros estão ao alcance da mão, porém longe, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras e nas festas escolares. Esse formato folclórico, segundo os autores, - e que têm minha concordância - está fixado no currículo escolar. Ensina-se acerca da diversidade cultural e não da educação da alteridade. Trata-se de aprender sobre os grupos culturais, seu exotismo, saber que eles existem e que devem ser

---

<sup>5</sup>Canclini (1989), autor pós-colonial contrário à imposição cultural promovida pelo discurso moderno, faz referência ao inevitável hibridismo cultural e sua expansão via “gêneros impuros”.

tolerados, apreciando à distância a diversidade e concluindo “que no mundo não estamos, *lamentavelmente, sós...*” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.133).

Larrosa e Skliar (2001, p.120), assim como Bhabha (2011), discutem a questão da diversidade cultural afirmando que:

[...] propomo-nos a colocar em suspenso certas retóricas sobre diversidade e sugerir que se trata, em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras da moda.

Ao pensar-se o outro como alguém a tolerar pressupõe-se que há uma cultura dominante e demais *subculturas* com as quais se faz necessário a boa convivência em um exercício de respeito mútuo. Não há nesse discurso, colocando aqui a discussão para o currículo, nenhuma intenção de troca cultural: de se colocar e aprender estando no lugar do outro; de conhecer e aprofundar o entendimento das histórias do outro. Procura-se manter um conhecimento superficial, à distância, muitas vezes repleto de preconceitos.

Para Larrosa e Skliar (2001, p.136) a tolerância não põe em questão “um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador”. Os autores vão além e acrescentam que o discurso liberal/neoliberal da tolerância despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social “e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.136).

Destino este parágrafo, diante do que foi aqui posto sobre tolerância, para indagar como anda a tolerância na educação. É fato que somos tolerantes ao *aceitar* na escola pública os filhos dos negros; dos migrantes e imigrantes; dos que seguem diferentes religiões e dos que fogem à família tradicional. Entretanto, não basta simplesmente *aceitar* os diferentes no ensino público e excluí-los através de uma educação *monocultural*<sup>6</sup>, que não possibilita a manifestação das diferenças, não as discute, não ouve suas histórias e não aprende com o outro, o *diferente*. Também estamos sendo tolerantes -seguindo a significação dada ao termo pela hegemonia liberal/neoliberal- quando ao aceitarmos os princípios da *educação empresarial* incentivamos a competitividade como única forma de integração social; quando naturalizamos que está no voluntarismo individual a esperança de bem-estar e ascensão social e, ainda, quando “evitamos

---

<sup>6</sup> Me aproprio aqui de expressão usada por Candau (2014, p.39). Em seu estudo a autora denuncia o caráter em geral padronizador, homogeneizador e “monocultural” da educação. Segundo ela, a educação escolar como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais. Universalidade “assentada na cultura ocidental e europeia”.

examinar os valores que dominam a cultura contemporânea” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.136).

Na esteira dos significados atribuídos à diversidade cultural e à tolerância, em um movimento das hegemonias liberais/neoliberais, estão os sentidos atribuídos ao multiculturalismo. Para Bhabha (2011) o multiculturalismo nada mais é do que uma proposta estruturada pelo liberalismo hegemônico que irá promover, inclusive no interior das escolas - currículo multicultural-, os debates acerca da diversidade cultural. Corroboro com o autor quando diz que o multiculturalismo seria uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural.

O multiculturalismo – um termo semelhante a um cabide em que tudo é pendurado, do discurso das minorias à crítica pós-colonial, dos estudos sobre gays e lésbicas à ficção chicana – tornou-se o signo mais sobrecarregado para descrever as contingências sociais dispersas que caracterizam a *Kultur kritik* contemporânea. O próprio termo “multicultural” se tornou um “significante flutuante”, cujo enigma encontra-se menos em si mesmo do que nos seus usos discursivos para marcar processos sociais em que a diferenciação e a condensação parecem acontecer quase em sincronia. (BHABHA, 2011, p.84)

Zizëk (1998, apud. LARROSA; SKLIAR, 2001), ratificando Bhabha (2011, p. 129), assim se refere ao multiculturalismo:

E, naturalmente, a forma ideal da ideologia deste capitalismo global é a do multiculturalismo, essa atitude que – a partir de um tipo de posição global vazia – trata cada cultura local como o colonizador trata o povo colonizado: como nativos, cuja maioria deve ser estudada e respeitada cuidadosamente. Em outras palavras, o multiculturalismo é uma forma de racismo negada, invertida, auto referencial, um racismo com distância: respeita a identidade do outro, concebendo esse outro como uma comunidade autêntica fechada, do qual ele, o multiculturalismo mantém uma distância que se faz possível graças à sua posição universal privilegiada.

Há que se destacar, como denuncia Zizëk (1998), a forma preconceituosa como o outro, o diferente, é tratado nas sociedades contemporâneas por influência das sociedades ocidentais. A Modernidade deixou uma herança perversa para as sociedades contemporâneas quando se serviu de uma lógica binária que aponta o certo e o errado na relação cultural: homossexual x heterossexual; cidadão local x retirante/estrangeiro; pessoas sem vícios x drogado. Larrosa e Skliar (2001, p.123) ao explicar as oposições binárias dizem que elas sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, enquanto o outro termo, “secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa”.

O outro, *diferente*, funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Como se, por exemplo, o homossexual fosse a origem de todos os conflitos morais ou como se o retirante nordestino fosse o culpado pela falta de empregos nos grandes centros urbanos. Essa lógica perversa de apontar culpados visa dissolver a heterogeneidade do social. “A simples evocação de um culpado dá uma sensação de orientação enquanto reduz a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas” (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p.125).

Infelizmente como professor da rede pública de ensino, percebo que essa lógica da dissolução da heterogeneidade permeia o ambiente escolar. Entendo que o *bullying* praticado na escola, tema recorrente no cenário educativo da contemporaneidade, é um reflexo da sociedade em que vivemos. Sociedade que rotineiramente tem apontado para o diferente como o responsável pelos males sociais e que segrega aqueles que não se encaixam nos padrões sociais -estéticos; morais; religiosos; políticos- que são construídos e naturalizados discursivamente.

A homogeneidade escolar está, sem dúvida, muito associada à *educação empresarial*. Em suma, precisa-se que os mesmos conteúdos sejam ensinados em todas as unidades escolares do Estado-Nação - o que garante um grande mercado e negócios lucrativos -, para que a aprendizagem dos mesmos seja posteriormente avaliada em um suposto exercício de democracia na luta por *igualdade*. Destaco Hirsch (1999, p.165 apud PINAR 2016), que em seu discurso por *justiça e igualdade social* diz como deve ser o modelo da educação norte-americana: “educação efetiva em sala de aula tem de ser monocultural pela mesma razão que o mercado o é – para que todos possam participar”. Modelo esse que percebo se proliferar pelo globo terrestre em busca de novos mercados.

Desta forma, mesmo que alguns tentem tratar a escola somente como local de instrução de conhecimentos previamente selecionados, não há como impedir a manifestação da diferença. Coloco que ela se manifesta, inclusive, através dos/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem. Estes/as vão ficando pelo caminho e tornam-se, muitas vezes, um problema a ser resolvido pela escola. No meu entender, raras são as instituições públicas que conseguem realizar efetivamente a recuperação paralela do aluno<sup>7</sup>, o que há é uma insana luta por cumprir

---

<sup>7</sup> A recuperação paralela é uma expressão muito usada na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Seria a recuperação do aluno com dificuldades de aprendizagem, paralela, concomitantemente, às aulas que são ministradas regularmente pelos/as professores/as. Tal intenção, a meu ver, se torna inviável haja visto a cobrança por conteúdo imposta aos/às professores/as e porque recuperar um aluno com dificuldades de aprendizagem demanda atenção, tempo, que não sobra quando esses mesmos docentes são responsáveis, paralelamente, por classes geralmente com mais de 30 alunos.

todo o *currículo mínimo* em nome da performatividade nas avaliações sistêmicas externas às escolas.

Interessante observar que mesmo os/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem, *alunos/as-problemas*, são uma oportunidade de negócios na *educação empresarial*. Para eles/elas são desenvolvidos *métodos mágicos de aprendizagem* que, curiosamente, não têm seus estudantes avaliados por nenhuma prova externa à escola. Diante do que foi exposto faço o seguinte questionamento: Onde entram aqui *igualdade* e *justiça social* se os estudantes são tratados de forma tão diferente?

Ao longo dos anos lecionando no ensino público percebi que nesses *métodos mágicos*, empresas privadas, em parceria com o poder público, vendem *soluções mágicas* que irão *acelerar* o aprendizado dos *alunos/as-problema* e que, obviamente, necessitam de um custo para sua implementação: 1) capacitação dos docentes/instrutores, aplicadores do método, e 2) pacote completo do especial material didático. Aqui fica clara a intenção da *educação empresarial*: o lucro. Usa-se para tanto o discurso hegemônico em torno de significantes vazios<sup>8</sup> como *qualidade de educação; diversidade; multiculturalismo; igualdade e justiça social*.

A visão empresarial levada para dentro da escola significa a cultura como conhecimento científico, herança iluminista que não abandona as unidades escolares. Assim, aquilo que está posto no livro didático é o que interessa para o aluno. Outras questões que poderiam e deveriam ser discutidas na escola - como a questão da sexualidade, por exemplo - percebo, no ensino público atual, serem postas de lado ou serem realizadas de forma cientificista, sem espaços para o debate e, principalmente, para a manifestação da diferença. Atualmente destaco o crescimento de demandas conservadoras que tentam impedir a todo custo o debate cultural na escola -vide proposta de Escola sem Partido- e transformar as mesmas em meros locais de instrução.

Vivemos sobre regulações constantes como explica Hall (1997). Segundo o autor, com a “virada cultural” muda-se a relação entre cultura e poder. Assim, quem *controla* a cultura, moldando-a, regulando-a, tem acesso ao poder. O autor destaca que tradicionalmente isso sempre existiu via regulações governamentais no que se refere aos meios de comunicação. Objetivava-se, por exemplo, a censura nas artes e a regulação da moralidade e das representações da sexualidade. Entretanto, o autor aponta que junto ao processo de globalização

---

<sup>8</sup> Significante vazio é um termo derivado da linguagem e criado por Ernesto Laclau. Em Laclau (2013, p.166) ele dá explicação quanto à origem do termo: “[...] quando falamos de “significantes vazios” [...] queremos dizer que existe um lugar, no sistema de significação, que é constitutivamente irrepresentável”. Acrescento que são irrepresentáveis -vazios- por extrapolarem sentidos, mas que podem ser representáveis por se tratar de um vazio no interior da significação. O que chamo a atenção é que as hegemonias liberais/neoliberais se utilizam de palavras como igualdade; justiça social e democracia, que extrapolam significado e sempre remetem uma imagem socialmente positiva, para imporem seus interesses de mercado e justificarem seus atos de poder.

veio a retirada do Estado de suas responsabilidades “na regulamentação dos assuntos culturais” (HALL, 1997, p.16) possibilitando a abertura cultural, paulatinamente, “ao jogo livre das forças de mercado” (HALL, 1997, p.16).

Todavia Hall (1997) alerta para os riscos que a dicotomia **Estado e liberdade** podem trazer. Salienta que os mercados não funcionam por si só, necessitam ser estruturados e policiados pelo próprio Estado. Afinal, alguém tem que arcar, por exemplo, com os custos sociais daqueles que falham no mercado. Entretanto, nem sempre é papel do Estado a regulamentação, o mercado se auto regula. “Ele aloca recursos, recompensa a eficiência e a inovação, pune a ineficiência e a falta de criatividade e, acima de tudo, [...] cria vencedores e perdedores” (HALL, 1997, p.17).

O que Hall (1997) procura chamar atenção é que não se trata de uma opção entre liberdade e regulamentação, mas de “modos diferentes de regulação”. Segundo o autor ocorre um jogo de “desregulação e regulação” cultural na ótica liberal/neoliberal. Trazendo a discussão para a educação, parece haver uma tendência à desregulação no sentido de maiores parcerias público/privadas e da entrada dos preceitos de concorrência e competição na educação pública, mas, em outra esfera, percebem-se intensos movimentos reguladores -como disse anteriormente- nas questões relativas à sexualidade; moralidade e valores familiares conservadores no interior das instituições públicas.

Seguindo a lógica da desregulação e regulação, parece fazer sentido a afirmação do autor que diz ser a cultura modelada, regulada, mas também ser reguladora das práticas sociais. Entramos no jogo da regulação cultural quando nossas ações se tornam institucionalizadas, “sedimentadas naquilo que em nossa cultura é “tido como certo”, o nosso *habitus*” (HALL, 1997, p.19). Quando dentro do campo da EF, nós professores, entendemos como *habitus*, por exemplo, a ação pedagógica frente às turmas de EJA estar única e exclusivamente associada à sala de aula -tema que será melhor discutido mais adiante-.

Todos os “modos diferentes de regulação” cultural (HALL, 1997) ou a “contenção da diferença cultural” (BHABHA, 2011) afetaram e afetam a construção do currículo e o agir na educação. Afirmo aqui que é preciso evitar currículos que trazem “a marca colonial da regulação” e pretendem “direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder” (LOPES; MACEDO, 2011, p.214).

Tura (2008, p.145) ao tratar da diferença na escola fala do silêncio que é imposto à nossa gente, “das estranhezas que muitos de seus gestos, linguagens e valores provocam, daquilo que não dá para entender nas atitudes dos alunos e alunas, nas suas formas “confusas” de se afirmarem”. Em relato etnográfico feito em escola pública no município do Rio de Janeiro, a

autora demonstra suas preocupações quanto às regulações e homogeneizações impostas pelo sistema educacional contemporâneo:

[...] percebia-se os professores e professoras mais preocupados/as em fazer com que seus alunos e alunas se organizem de forma mais disciplinada e em adaptar a homogeneidade das propostas à heterogeneidade reinante, sem dar atenção à necessidade de trabalhar com maiores vínculos com as culturas discentes e com as múltiplas necessidades advindas de suas diferenças culturais e linguísticas [...] (TURA, 2008, p.150)

Contra esse currículo, marcado pela “homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado” (MACEDO, E. ,2006, p.290), é que se faz necessário a desconstrução discursiva de que tratei anteriormente: reflexões, indagações, problematizações contrárias a universalizações postas como verdades inquestionáveis. Se fazem necessários, repito, a desconstrução do discurso liberal/neoliberal em torno de significantes vazios como *igualdade*; *diversidade cultural* ou *tolerância* que acabam por segregar o outro ou tudo aquilo que não se alinhe ao pensamento empresarial, competitivo.

Portanto, é preciso buscar o educar pela diferença, que permita o diálogo, a manifestação das diferenças dentro da heterogeneidade natural do ambiente escolar. Que se permitam as “conversas complicadas” (PINAR, 2016) entre alunos/as e professores/as, fugindo-se da massacrante visão técnica de educação, resumida a ensino-aprendizagem de conteúdo. Enfim, uma educação que “aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades”. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.137). Uma educação que se recuse a entender cultura como *coisas*, “a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.215).

### 2.3 Currículo e EF/EJA

Somente com uma concepção de *currículo aberto* é possível atender as demandas da EJA, bastante heterogêneas, com sujeitos diferentes e com interesses distintos. Nelas não cabem *currículos fechados*, presos apenas a orientações curriculares e livros didáticos, que não permitam experimentações, que naturalizam, para esse grupo específico, o ensino da Educação Física em aulas teóricas, em sala de aula, por conta de *pré-conceitos* que põem limites aos alunos por conta de idade ou condicionamento físico, que associam ao trabalho diário a

impossibilidade de realização de aulas práticas e que, por fim, relacionam a EF, como faz o PPREF, apenas ao ensino de conteúdos relevantes socialmente, limitando o trabalho docente do professor/a.

Recorro, neste momento, novamente a Pinar (2016, p.20), que além de tratar o currículo como “conversa complicada”, vai além e acrescenta o conceito de currículo *currere*, “em que o currículo é experimentado e vivido”. Creio que este conceito se encaixa harmoniosamente com meus entendimentos quanto a currículo e quanto ao trabalho docente na EF e com turmas de EJA. Como enfatiza o autor, o termo *currere* é um verbo que significa “ação, processo e experiência, em contraste com o substantivo que pode transmitir a ideia de completude” (PINAR, 2016, p.20).

Não quero aqui dizer que o currículo não deva ser planejado, creio, como Pinar (2016), que planejamento e vivência estão entrelaçados. Contudo manifesto minhas críticas à EF que percebo excessivamente pedagogizada, principalmente na EJA, presa à sala de aula e a uma única maneira de atuação por parte do/da professor/a. É preciso investir mais na experimentação, na vivência, nas negociações cotidianas com os/as alunos/as visando a construção de currículos que contemplem teorização e prática, reflexão e ação.

De fato, *currere* ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento. Esse entendimento, alcançado por meio do trabalho, da história e da experiência vivida, pode nos ajudar a reconstruir nossas próprias vidas subjetivas e sociais. (PINAR, 2016, p.20)

Afirmo que a experimentação, as tentativas e erros são muito importantes para o ato educativo dos/as professores/as de EF/EJA. Não devemos enquanto educadores/as ter receios de tentar práticas novas, distintas, nos prendendo a uma única “conversa” com nossos/as alunos/as e a suposições ou naturalizações que de forma negativa trazem impossibilidades. Em diálogo com meu professor orientador, que me auxiliou a escrever a temida monografia nos tempos de curso de graduação, ficou marcado em mim uma de suas falas: “Em nossa profissão não temos que ter medo de experimentar, não conviva com o “se”, tente”. Assim procuro desempenhar minha profissão, não tendo medo de tentar, de dialogar com os/as alunos/as, de democraticamente procurar atender às diferenças e interesses distintos. Muitas vezes o que é proposto e experimentado com uma turma funciona e com outras não, mas assim, nas tentativas e erros, refletindo, planejando/replanejando e agindo, vou me permitindo vivenciar novas experiências nas constantes “conversas complicadas” com meus/minhas alunos/as.

Não existe, é claro, uma única conversa disciplinar, uma única história. Ademais, a conversa disciplinar é dificilmente mantida em uma sala à prova de som. Os acontecimentos de fora do campo – história nacional, mudanças culturais, eventos políticos e até ambientes institucionais específicos – influenciam o que dizemos uns aos outros e a nossos colegas nas escolas. (PINAR, 2016, p. 56)

Me remeto aqui, oportunamente, às orientações curriculares para EF/EJA postas em documento oficial da Secretaria Estadual de Rondônia, nele, como já exposto anteriormente, avalio uma perspectiva mais democrática, plural, que garante o aprendizado dos conhecimentos trazidos pela Cultura Corporal do Movimento, utilizando bastante a sala de aula para tanto, mas que também dá oportunidade para o aprender pelo movimento, marca histórica da Educação Física enquanto disciplina escolar.

### 3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse capítulo procurarei dividir com os leitores toda a pesquisa que fiz no ensino EJA, dividindo também minhas indagações pertinentes ao trabalho com esse grupo de estudantes. Em meus debates farei inicialmente um breve histórico da EJA no Brasil, buscando informações de seu surgimento e citando nomes importantes para seu desenvolvimento até o modelo que encontramos atualmente.

Além disso, tratarei de revelar quem são os/as alunos/as da EJA na contemporaneidade com base em pesquisas bibliográficas e em minhas experiências enquanto educador. E por fim, darei especial atenção à EF para esse grupo de estudantes. Enfim, discorrerei sobre os caminhos trilhados pela EF no trabalho com jovens e adultos.

#### 3.1 Breve histórico

Há não muito tempo atrás a educação brasileira era nitidamente diferenciada de acordo com a condição socioeconômica dos sujeitos. Desta forma, os *menos favorecidos* recebiam uma educação, *treinamento*, mínima, voltada para o trabalho na agricultura e na indústria, diferente dos *mais favorecidos*, que tinham acesso à educação formal, em sua maioria em escolas públicas. Por anos e anos, com relação aos *menos favorecidos*, vigorou no Brasil uma “política de adestramento” (CRUZ et al., 2012, p.1).

O início das atenções para a educação de jovens e adultos em território nacional surge das necessidades impostas pelo desenvolvimento industrial. Com ele era preciso reorganizar o processo do trabalho e, desta forma, inicia-se uma mudança de postura e interesses em relação à formação (educação) dos novos trabalhadores. Seguindo adiante, com o fim do Estado Novo, ocorre no Brasil um processo de redemocratização em que a redução dos analfabetos entra na pauta das obrigações do Estado-Nação.

Como apontam Cruz e colaboradores (2012) em seus estudos sobre políticas de educação para jovens e adultos, é no período pós Estado Novo que surge o primeiro projeto de educação visando atender um público alvo de adultos analfabetos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (extinta em 1963), destinada principalmente ao meio rural. Entendo, como os autores, que esta iniciativa marcou o início da superação da “ideia preconceituosa de

que o adulto não precisaria mais aprender a ler e que já havia encontrado seu lugar no mundo” (CRUZ et al., 2012, p.2).

Mas tal ideia encontra um obstáculo grande em prosperar quando se depara com o golpe militar de 1964, que exila Paulo Freire, até então encarregado em desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização, função obtida pelo sucesso demonstrado com a alfabetização de adultos, e institui um programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Cruz e colaboradores (2012, p.2) o objetivo do MOBRAL “era apenas a alfabetização funcional -sem apropriação da leitura e da escrita- de pessoas entre 15 e 30 anos”.

A nova proposta pedagógica de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, que considerava a vivência e a realidade do educando, o qual deveria ser um participante ativo no processo de educação, foi temporariamente adiada para posteriormente ser a referência nacional, até os dias de hoje, de como proceder para educar jovens e adultos, em especial aqueles que estão na condição de analfabetismo.

Um ponto importante a ser destacado foi a criação, em 1971, do Centro de Estudos Supletivos (CES), que “dava oportunidade de uma certificação rápida, mas superficial, com um ensino tecnicista e auto instrucional” (CRUZ et al., 2012, p.2). Entretanto, somente com o fim do regime militar e com a promulgação da Constituição de 1988, garantindo o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos, que são observadas ações governamentais, efetivas, a fim de promover direcionamento para educação de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no que se refere à EJA, traz em seu texto, como preconizou Paulo Freire, a valorização da experiência extraescolar do estudante e garante, como determina a Constituição de 1988, o Ensino Fundamental gratuito, para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. Cruz e colaboradores (2012, p.3) salientam que o então ensino supletivo, a partir da LDB (1996), passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos (EJA) “e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho”.

### **3.2 Afinal, quem são os alunos da EJA?**

Segundo o parecer nº 11/00 do CNE (Brasil, 2000):

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Marconato e colaboradores (2014), corroborando com o que foi expresso no parecer acima, discorrem sobre os sujeitos sociais marginalizados de alguma forma, quer seja nos espaços econômicos, quer seja nos espaços educacionais, que compõem as turmas da EJA. Os autores acrescentam que estas pessoas foram privadas do acesso à cultura educacional e trabalham em empregos não qualificados pois anteriormente, devido às suas condições de vida e às obrigações, abandonaram o ensino regular para trabalhar e ajudar no sustento da família. Citam que “alguns carregam a marca da exclusão social, o que os afastou da escola, pois as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (MARCONATO et al., 2004, p.4).

Pode-se presumir pelas colocações feitas até agora que os/as alunos/as das turmas de EJA seriam principalmente adultos, que, por algum motivo, na infância ou adolescência foram impedidos de iniciar ou prosseguir com seus estudos em nome de uma questão de sobrevivência. Entretanto, Günther e colaboradores (2013, p.18), apontam para um crescente número de adolescentes nas turmas da EJA contemporaneamente, o que segundo os mesmos descaracteriza o “papel original dessa modalidade de ensino” e muda o perfil dos/as alunos/as que a compõe.

Para Günther e colaboradores (2013, p.17) a EJA representa uma “ferida aberta no nosso sistema de ensino”, pois, segundo eles, o que temos hoje é, em grande medida, em se tratando de ensino fundamental, um formato de ensino/aprendizagem que serve para atender adolescentes que abandonam seus estudos após sucessivas repetências e enxergam na EJA uma maneira rápida de concluir esta etapa do ensino regular.

Aos poucos a EJA vai perdendo sua característica inicial de atender a jovens e adultos trabalhadores para tornar-se um “atalho” para a conclusão do ensino fundamental. (GÜNTHER et al., 2013, p.17)

A identificação do que sejam turmas de EJA passa por uma transformação, Reis (2011), nesse sentido, discute a questão da dificuldade, por conta da *invasão* cada vez maior de adolescentes, em se criar uma identidade pedagógica para as turmas de EJA:

[...] um dos fatores que tem dificultado a construção de uma identidade pedagógica da EJA e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é

o fato desse público estar cada vez mais jovem e urbano, como consequência da dinâmica escolar brasileira e das pressões do mundo do trabalho. (REIS, 2011, p.42)

Trazendo a discussão para a EJA/Ensino Médio(EM), foco das atenções deste estudo, entendo que talvez haja caso semelhante no EM em relação ao que ocorre no EJA/Ensino Básico. Ao longo dos anos como professor desta modalidade de ensino/aprendizagem, percebi/percebo que os/as alunos/as que não evadem a escola após sucessivas reprovações, procuram, ainda na transição da adolescência para a fase adulta (18 anos), o caminho mais rápido e *menos exigente* da EJA. Uso a expressão *menos exigente* por entender que os/as professores/as que trabalham com esse grupo de estudantes são mais maleáveis quanto às avaliações, parecendo haver, inclusive, uma ponderação maior quanto a questões sociais e afetivas ao serem definidas as avaliações finais bimestrais. Acrescento ainda que este seja um caminho para a escola se livrar das diferenças e dos *alunos/as-problemas* que não se encaixam na homogeneidade escolar do dito ensino regular.

As questões ligadas ao *perfil* do/a aluno/a EJA, bem como os debates quanto às avaliações, estão mais aprofundados no capítulo em que apresento o estudo de campo.

### 3.3 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Física

Como era de se esperar, os estudos e livros do educador Paulo Freire influenciam/influenciaram vários autores da EFE. Dias Junior (2009, p.6), por exemplo, defende o uso da metodologia de trabalhos coletivos. Alunos/as e professores/as decidindo conjuntamente os temas geradores das aulas, respeitando-se, assim, a “prática social dos alunos”. Marconato e colaboradores (2014, p.3), assim como Dias Junior, consideram interessante aproveitar as experiências e vivências dos próprios estudantes nas aulas de Educação Física, desta forma seriam considerados os saberes dos educandos, em sua maioria vindos de classes populares, e seriam também articulados, junto deles, saberes e conhecimentos maiores em “uma aproximação com os conteúdos da Educação Física escolar”.

Porém a tarefa pedagógica de valorizar o saber do educando e promover uma construção conjunta de conteúdos se torna deveras complicada quando se observam outras questões relevantes como o pouco tempo para realizar a tarefa, apenas 6 meses de aulas de EF em 2 anos de *curso* EJA; turmas, como citado anteriormente, bastante heterogêneas e com interesses

possivelmente muito distintos, fora a não obrigatoriedade (garantida por lei) de realização das aulas de EFE.

Nesse sentido, é importante citar a Lei de Diretrizes e Base (LDB) da educação nacional, que sofreu algumas alterações via Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. A Lei nº 10.793, em seu Artigo 3º, ao mesmo tempo assegura a obrigatoriedade da EF como componente curricular, assim como também lhe confere facultatividade:

Artigo 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:  
 I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;  
 II – maior de trinta anos de idade;  
 III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de educação física;  
 IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12. 2003)  
 V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12. 2003)  
 VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003)

Concordo que a Educação Física garantida por Lei como componente curricular obrigatório, mesmo com a não obrigatoriedade para muitos casos, deva sim, através de seus educadores, planejar sua prática democraticamente -incluindo nessas decisões os/as alunos/as - e elencar que conhecimentos se fazem relevantes em 6 meses de aulas-. Porém, nesse proceder democrático levanto as seguintes questões: Como deve proceder o/a professor/a? Organizar em uma mesma aula práticas diferentes, atendendo a diferentes demandas?

Em busca de algumas respostas para essas perguntas fui atrás de estudos de pesquisadores em EF/EJA, porém adianto que apesar de meu empenho a maioria dos trabalhos encontrados tratavam de analisar como havia sido o passado dos/as alunos/as EJA na EF até então, sem se preocupar com o que se tem feito nas aulas contemporaneamente. Descobriram, assim, que o esporte foi o conteúdo hegemônico apreendido durante a vida escolar dos/as alunos/as e que, segundo Günther e colaboradores (2013, p. 19) há, na visão dos estudantes, um entendimento da disciplina EF como promotora de *atividades* e que ela estaria “pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular”.

Analiso que os diferentes autores que pesquisei restringiram seus olhares para a ação dos/as professores/as de EF que passaram pelas vidas dos/as alunos/as da EJA, buscando, dessa forma, apontar os erros de uma educação esportivista, sem relevância social, e indicando o caminho da CCM como a forma para se mudar essa situação e valorizar a EF na escola.

Fugindo um pouco à regra, destaco o estudo de Dias Junior (2009, p.8), que afirma que a prática pedagógica da EF para jovens e adultos precisa superar a perspectiva, arcaica,

compensatória, da educação dos trabalhadores. Apesar de o autor não caminhar no sentido da análise do que pode ser realizado ou do que vem sendo realizado nas aulas de EF/EJA, corroboro com o mesmo quando diz que, “os alunos não podem ser encarados como “alunos-objetos” para serem incluídos no mercado de trabalho” e também não devem ser *prescritas* atividades que amenizem as cansativas rotinas de trabalho. Segundo ele os estudantes têm o direito ao acesso a todo conhecimento vindo dos elementos que compõem a Cultura Corporal do Movimento.

Há um ponto do estudo de Günther e colaboradores (2013) que vale ser destacado. Nele os autores tratam das distintas condições materiais encontradas nas escolas públicas nacionais, que variam de uma absoluta ausência de espaço adequado para as aulas de EF, o que faz com que professores/as se restrinjam a ministrar aulas teóricas ou, pior, se *escorem* diante deste fato para não assumirem suas responsabilidades e buscarem alternativas de práticas fora de sala de aula, até a existência de ginásios cobertos; salas para ginástica, o que, apesar das condições favoráveis, não são garantia de boas práticas.

Sem dúvida, independente do compromisso que o/a professor/a tenha com o ato de educar, a precariedade de muitas escolas públicas limita a atuação dos profissionais de educação física. As diferenças estruturais, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que maneira. Assim, a EF pode, em muitos casos, “ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas” (GÜNTHER et al., 2013, p.19).

Mazzotti e Pereira (2008, apud MARCONATO et al., 2014, p.4) de forma, nada animadora, fazem uma síntese da EFE:

A Educação Física é relegada ao segundo plano. Isso acontece devido á facultatividade da lei, à falta de espaços favoráveis e à hierarquia das disciplinas que julgam que as de maior importância são as que preparam os alunos para o mercado de trabalho.

Por fim, neste momento não consigo encontrar respostas para as indagações que fiz anteriormente, creio que não as encontre até o final deste estudo, porém vale a problematização. O que posso colocar aqui, com a experiência de anos de ensino público na EJA, é que, independente de condições de trabalho, parece haver uma naturalização de que a EF/EJA deva seguir os conteúdos da CCM, relevantes socialmente, e que as aulas devam ser preponderantemente teóricas. Mais adiante, no Estudo de Campo, o assunto será retomado.

### 3.4 Educar também pela estética

Tradicionalmente, herança da modernidade que se perpetua até hoje, a educação se dá por razões éticas/morais. Entendo que há uma naturalização de que os saberes a serem ensinados/aprendidos nas escolas devem seguir padrões éticos; serem úteis socialmente e ainda prepararem os jovens para o mercado de trabalho. Esses padrões são importantes e válidos, no entanto fixar o olhar só nesses componentes nos distancia de uma outra perspectiva do educar: pela estética.

O entendimento que faço de estética está apoiado nas discussões feitas por Hermann (2005, p. 25), salientando que o termo estético não quer se referir meramente à aparência, “significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. Lovisolo (1997, p. 65) colabora com a significação dada por Hermann (2005) quando diz ser a estética “um conjunto de discursos que discorre sobre o gosto e o prazer fundados nos sentidos”.

Segundo Hermann (2005, p. 18), a estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo. Com o passar dos anos, como salienta a autora, a educação que sempre prezou, e ainda preza - haja visto os projetos universalizantes da *educação empresarial*- pela unidade e pela homogeneidade, em detrimento da pluralidade, apoiada em Deus e depois na razão, passa a ser questionada, por um lado, quando as expectativas emancipatórias da modernidade não se realizam -“e a grande tradição ética universal é submetida à crítica e à desconstrução”- e, por outro lado, como continua a autora, “quando o processo educativo constata a ausência de condições para obter êxito” (HERMANN, 2005, p. 18).

Entendo, assim como Hermann (2005), que a estética é uma forma de desconstrução das verdades universais modernas, em que “o ato educativo sempre foi dependente de uma fundamentação que permitisse justificar seu sentido ético” (HERMANN, 2005, p.13). A estética questiona o princípio universal ético da modernidade e agrega ao “ato educativo” a ação pelo prazer, pelo simples gostar de fazer as práticas que ocorrem no ambiente escolar. A desconstrução de que trato, e que cita Hermann, apoia, como já visto, na pluralidade e multiplicidade dos jogos de linguagem. É pela linguagem que todo *fundamento universal*, articulador de “elementos linguísticos como não linguísticos” (LACLAU, 2013, p.47), é construído discursivamente. Da mesma forma, é pela linguagem que esse *fundamento* pode ser desconstruído.

Afirmo que o educar pela estética é poderoso. Se perguntarmos a uma criança, ou mesmo a jovens e adultos, o porquê de jogarem futebol nas aulas escolares, encontraremos respostas do tipo: “Porque gostamos”. Apesar de o esporte, o futebol, ter a possibilidade de trabalhar, concomitantemente, valores morais/éticos do respeito às regras; da disciplina, do mérito pelo empenho, que qualquer professor/a de EF conhece tão bem, para aqueles que irão praticá-lo (crianças, jovens, adultos), mais do que qualquer valor moral que podem ser aprendidos com o jogo, de fato, o que os move é o prazer em jogar.

A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. (HERMAN, 2005, p.13)

É preciso que se supere as repressões que a nós, sujeitos sociais, são impostos/nos impomos ao longo de nossas existências. Percebo que está enraizada, principalmente na cultura ocidental universalizante, uma norma em que primeiro vem a obrigação: o dever; o trabalho - sempre em um ambiente sério-; a responsabilidade e, depois, se sobrar algum tempo, vem o lazer: a diversão; a sensação de prazer; a confraternização. Estamos inseridos em sociedades em que se divertir no trabalho ou ter um trabalho prazeroso soa estranho ou é privilégio para poucos; em que uma pessoa, mesmo magra, ao comer um doce saboroso, que proporcionaria um enorme prazer, cometeria um *pecado* em virtude dos policiamentos pessoais e sociais quanto à aparência; em que usar uma roupa mais colorida, que poderia ser motivo de alegria, se torna uma dúvida cruel devido aos julgamentos sociais quanto a conveniência ou não de tal vestimenta.

Assim parece caminhar a escola quando impõe a maneira como os alunos precisam se vestir -me refiro aos uniformes escolares-; a maneira como devem se portar em sala de aula -de preferência no mais completo silêncio e sem questionar e *tirar a autoridade* dos/as professores/as-; a maneira como devem se portar nos intervalos de aula -crianças não podem correr no pátio pois há o risco de acidentes-. Parece ser o **não** um termo recorrente nas instituições de ensino. Prevaecem nas mesmas a ética; a moral, em que as sensações ficam reprimidas, postas para segundo plano. Talvez possam se manifestar em aulas *menos importantes* como Educação Artística; Educação Musical ou Educação Física.

Já não há motivos para crer num fundamento absoluto da ética nem confiar que uma ação educativa baseada na filosofia da consciência, com a tendência inerente ao domínio, possa realmente assegurar a realização do homem autônomo. A unidade do sujeito foi feita ao preço da exclusão e da repressão. (HERMANN, 2005, p.19)

Lovisololo (1997) diz que os sentidos das ações humanas necessitam de uma linguagem que os expressem. Sendo assim, considera três linguagens dominantes em nossa sociedade e que usamos para entender e orientar nossas ações: a da norma, a da utilidade e a do gosto. Indo além, ele aponta que as linguagens da norma e da utilidade, que poder-se-iam ser associada à educação ética discutida por Hermann (2005) -norteadoras da escola tradicional- começam a não dar conta de atender a todas as demandas dos estudantes. Há, no processo educativo universalista -castrador e preconceituoso-, sem dúvida, como posto por Hermann (2005) em parágrafos anteriores, “a ausência de condições para obter êxito”.

Os/as alunos/as passam a questionar, por exemplo, os discursos sociais sobre a educação que justificam os estudos pela utilidade futura no mercado do trabalho. Ora, como seguir essa norma de estudar para ter uma ascensão social se “as crianças observam em volta e veem que muitos dos triunfadores têm currículo escolar deficiente” (LOVISOLO, 1997, p.70)? Sem dúvida esses exemplos estão em todos lugares, na televisão, no esporte, nas artes, assim como na padaria do bairro, na oficina de mecânica, nos pontos de jogo do bicho. Em compensação, ironicamente, temos o engenheiro que é taxista e o professor que protesta por conta de seu minguado salário.

Sendo assim, Lovisololo (1997) vai adiante e diz que as normas e utilidades da escola passam a ser questionadas e quebradas. Passa a existir uma desvalorização da escola e de suas regras, uma ruptura com a ordem escolar em que professores/as e pedagogos/as têm dificuldade de agir frente aos desinteresses dos estudantes. Os/as alunos/as pouco se importam, por exemplo, se vão ser postos para fora da sala de aula por não se interessarem em aprender logaritmos nas aulas de matemática. Afinal, qual o sentido de estudar?

Compactuo com o autor quando diz que é pela linguagem da estética que conseguiremos, nós professores/as, a revalorização do espaço escolar. Lovisololo (1997) enfatiza que isso só se tornará possível quando os/as professores/as se reinventarem, refletirem, sim, sobre a utilidade dos conteúdos de suas disciplinas e quando desenvolverem, via experimentação, a linguagem do gosto nas crianças, jovens e adultos. Para ele, devemos - professores/as- aumentar nos estudantes a “capacidade de admirarem-se, surpreenderem-se e encantarem-se com os conhecimentos de modo geral, não apenas com os científicos ou com as artes” (LOVISOLO, 1997, p.76). Salienta ainda que é importante o/a professor/a ajudar a construir o gosto pela sua disciplina e que o desenvolvimento desse gosto é também sua tarefa.

O processo de revalorização do espaço escolar significaria, segundo as ideias do autor, e com as quais corroboro, viver o estar fora dela como uma grande perda. A escola precisa ser um lugar em que os/as alunos/as, prioritariamente, *gostem* de estar. Desta maneira, pela estética,

por meio do gostar, as normas passariam a ser mais respeitadas, a ter mais força. É preciso, como foi exposto, aliar as linguagens de utilidade e gosto, que movem os sujeitos, para que isso ocorra. Assim, não se trata de abandonar critérios éticos -deixar de se orientar por uma ideia de bem-, mas que se abram oportunidades também para uma educação pela estética, pela linguagem do gosto.

### 3.5 A Educação Física/EJA e o educar pela estética

Gostaria de iniciar essa seção fazendo uma observação quanto à relação da vida escolar do aluno e o aprendizado pela estética nas aulas de EF. Ocorre notadamente nas aulas de EF, nas séries iniciais de educação escolar, a conquista dos educandos pela estética, em que “o objetivo do processo educativo seria o de desenvolver uma personalidade original, criativa, autêntica e expressiva” (LOVISOLO, 1997, p.35). As aulas de EF nesse período escolar são eminentemente práticas. Sensibilidade, sentimentos e emoções devem estar no centro da ação pedagógica. Entretanto, na passagem para adolescência e vida adulta, notadamente o ensino médio, o aprender pela moral/ética ou pela utilidade se tornam os norteadores da educação e as práticas em sala de aula se tornam crescentes na EF.

Na EJA, seguindo o roteiro do ensino médio, creio que, em grande parte, a sala de aula tenha se tornado uma norma consensual entre alunos/as e professores/as nas aulas de Educação Física. Não há espaço para a conquista pela estética em uma educação corporativa, que visa a formação para o mercado de trabalho, que é o caso da EJA segundo destaca -como já visto- a própria LDB (1996).

Pelo *roteiro* traçado acima, parece que o educar pela linguagem do gosto vai desaparecendo com o passar dos anos. Segue-se uma norma, nítida nas aulas de EFE, em que o momento da diversão -e do aprender através dela- é permitido apenas na infância. Desde já pergunto: Por que seguir essa norma nas aulas de EF/EJA? Por que seguir essa norma em nossas vidas?

Observo a EF como uma disciplina, assim como Educação Artística ou Educação Musical, com enorme potencial para educar pelos sentidos, pelo gostar, pelo prazer em realizar a atividade, vencendo, assim, a barreira do puro racionalismo ou da serventia social imposta por uma educação moderna, tradicional, e que se construiu como hegemônica, inclusive na EF, através das articulações discursivas feitas pelo PPREF.

Sendo assim, no processo de revalorização, acredito que a EF tem papel de destaque pois é uma disciplina que lida diretamente com os gostos, com as sensações, com prazeres ou desprazeres. Ela se credita e se autoriza a isso pelo potencial formativo de suas práticas: jogos, brincadeiras e esporte. Acrescento ainda, assim como Lovisolo (1997, p.80), que os objetivos particulares de saúde, iniciação esportiva, de desenvolvimento motor, entre outros, “devam estar submetidos e englobados pelo objetivo maior de valorização da escola”. Ou seja, caso a EFE deva se justificar, que seja, prioritariamente, e em oposição aos autores do PPREF, pela linguagem estética do gosto, pela sua importância em tornar a escola um lugar no qual os alunos gostem de estar.

Mais uma vez coloco minha preocupação quanto aos excessos pedagógicos trazidos pelas propostas da CCM e quanto às frequentes aulas *chatas* -como assim proclamam os/as alunos/as- de EF em sala de aula. Muitas vezes, principalmente nas séries iniciais, os estudantes não compreendem aulas em sala de aula como aulas de EF e perguntam: Não vamos ter EF hoje? Vejo essas manifestações como uma recusa em não agir nas aulas de EF, em permanecer com seus corpos disciplinados no regime, muitas vezes necessário, que é posto em sala de aula. A aula de EF precisa ser a aula diferente, de libertação dos corpos, para que o educar pelo gosto se manifeste. Digo isso incluindo aqui a EJA.

Observo a EF, mesmo com a pedagogização de suas práticas, ainda como a disciplina escolar de que os/as alunos/as gostam. Mesmo que o gostar não seja unânime, acredito que atinja uma grande parte dos estudantes, existindo no interior da escola um entendimento nesse sentido refletido na fala de docentes de outras disciplinas: *Para vocês da Educação Física é fácil dar aula, os alunos gostam. Queria ver vocês da Educação Física em nosso lugar, “aturando” aluno em sala de aula;* e de coordenadores pedagógicos: *Professor, vou tirar as aulas de Educação Física da turma, estão muito indisciplinados, preciso tirar alguma coisa que eles gostem.* Portanto, assumamos -professores/as de EF- a postura do educar pela linguagem do gosto.

Vale destacar nesse momento a pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida por Macedo (2014). Nela o autor relata suas impressões de duas aulas distintas de professores de Educação Física em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Observa que um dos professores adotava uma metodologia mais associada a linguagem das normas/utilidade e ficava chateado, fazia discursos quanto à relevância da prática sugerida aos jovens, quando os mesmos não alcançavam os objetivos propostos ou quando não se interessavam pela atividade proposta. Segundo Macedo (2014), com esse professor os/as alunos/as iniciavam as aulas felizes e terminavam tristes. O outro professor, segundo seu relato, apresentava práticas repetitivas e

muito ligadas ao esporte, nelas, mesmo não sendo práticas muito elaboradas e sem uma intervenção mais direta do professor, os conflitos eram menores e todos iniciavam e saíam das aulas felizes.

[...] o juízo do gosto é um juízo reflexionante, diferente do juízo do conhecimento, chamado de determinante; ele não tem seu fundamento no conceito, mas expressa apenas o prazer que o sujeito tem diante de um objeto. No juízo do gosto, o predicado não resulta do conhecimento e é motivado pelos sentimentos. (HERMANN, 2005, p.27)

Não procuro aqui estabelecer uma dicotomia do tipo: Cultura Corporal do Movimento x Educação Física Estética e afirmar que uma prática é melhor do que a outra, entretanto, quero deixar claro que as aulas de EF devem prezar pela linguagem do gosto. Não se trata de negar a linguagem da utilidade/norma ou os conteúdos da CCM, mas cuidar para que nas aulas de EF os/as alunos/as saíam *felizes*, com promoção de atividades que gerem interesses e que sejam prazerosas. Essa é a grande contribuição que a EF pode dar à escola na busca por sua revalorização.

Mas como a estética, o gosto, nas aulas de EFE/EJA, com turmas bastante heterogêneas, deve ser prioridade se o gosto é algo individual? Quanto a este questionamento, Lovisolo (1997) contribui ao refletir o paradoxo ligado à linguagem do gosto. Ao mesmo tempo que o gosto é profundamente individual, também é amplamente compartilhado. Cita assim, como exemplos, os filmes de grande bilheteria no cinema, os livros *best-sellers* ou mesmo as enormes torcidas dos clubes de futebol. Segundo ele, “o gosto não tem apenas uma função de construção da identidade pessoal” (LOVISOLO, 19997, p. 92) mas constrói também as identidades coletivas, “fundamento para as afinidades, para os encontros, para a sociabilidade e assim, fundamento para o coletivo” (LOVISOLO, 19997, p. 92).

Portanto, que nos curtos 6 meses de EF/EJA -como já mencionado anteriormente- os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar práticas de sala de aula que lhes façam refletir, por exemplo, sobre os cuidados necessários quanto a sua saúde e qualidade de vida, mas que possam vivenciar também práticas prazerosas, que promovam a ação e o educar pela estética, seja através dos jogos; do esporte; da dança ou de qualquer outro conhecimento ligado à Educação Física. Enfim, que o educar pela estética e pela ação não deixem de ser prioridade também na EJA e que não se criem *rótulos* que digam que o estudante da EJA seja incapaz de ser educado de tal forma.

Para finalizar esta discussão coloco aqui um trecho dos estudos de Macedo (2014, p.93):

A conjuntura brasileira e o cenário das discussões sobre a diferença e a estética em âmbito mundial são propícios para que a EFE consiga colocar-se de forma vanguardista à frente das mudanças que a escola necessita.

### 3.6 O esporte, sim, como importante aliado da EFE

O principal argumento, contrário à realização de práticas esportivas no interior da escola é que o esporte é excludente. A significação de esporte como exclusão foi, e vem sendo, construída por autores adeptos do PPREF desde a década de 1980 até a contemporaneidade.

Tal construção discursiva revelou algumas marcas, inicialmente uma delas foi o livro “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” (BRACKTH, 1986). Nesse livro, assim como em outros tantos textos produzidos por autores do PPREF, que ajudaram a consolidar sua hegemonia academicamente, o esporte era tido como um conteúdo que reproduzia as desigualdades sociais e contribuía para a *alienação* dos indivíduos, impedindo a sua emancipação enquanto cidadãos conscientes.

Havia, obviamente, neste discurso uma influência do marxismo e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que colocava o esporte atrelado ao regime militar, sendo, portanto, inimigo do povo e da democracia. O esporte passaria por uma grande transformação na CCM - ganhando o selo pedagógico-, trazendo-se para debates em sala de aula alguns pontos negativos como, por exemplo, a promoção da violência que a competição pode provocar entre jogadores e entre torcedores ou mesmo as tentativas antiéticas de se burlar as regras do jogo e enganar a arbitragem. Sendo assim, por essa *lógica*, mais vale transformar o esporte em algo cooperativo -mudando suas regras e o intuito competitivo- ou substituí-lo por outros conteúdos da cultura corporal do movimento que trabalhassem valores morais e que fossem úteis socialmente.

Em oposição/substituição ao esporte, sendo uma forma de pedagogização do mesmo, surgem com força os jogos cooperativos, que seriam, segundo Brotto (1997, 2001), propostas mais adequadas ao ambiente escolar, baseando-se no encontro e não no confronto das competições promovidas pelo esporte.

Entretanto surgem questionamentos quanto aos jogos cooperativos. Lovisolo (1997) aponta claramente para o paradoxo da cooperação: todos valorizam-na, mas ao mesmo tempo poucos a praticam. Desenvolve o tema tratando das razões que levam à falta de cooperação, considerando uma delas, por exemplo, a “desconfiança pela reciprocidade”. Salienta que em muitos ambientes que deveriam prevalecer a relação de cooperação (condomínios, *peladas de*

*futebol*, cooperativas agrícolas), o que de fato ocorre é que se remuneraram administradores (síndicos, gerentes de cooperativas, organizadores das *peladas*) e os demais se tornam administrados. Ou seja:

Cooperativas, exitosas sob o ponto de vista de seu crescimento, de produtores rurais, de habitação e de ajuda mútua, repetem essa história (**cooperandos de direção e simples cooperandos**) que parece perverter a ideia radical de cooperação, pois a organização cooperativa, no seu modo de funcionamento, aproxima-se cada vez mais de uma grande empresa. (LOVISOLO, 1997, p.162)

O autor traça toda essa discussão para indagar se nos jogos cooperativos realmente é trabalhada a cooperação. Coloco aqui que muitas vezes esses jogos incorporam elementos competitivos em que uma equipe, por exemplo, deve trabalhar cooperativamente no intuito de **vencera** outra equipe. Outro formato desses jogos pode ser a cooperação entre seus participantes para **vencer** um desafio contra um tempo determinado para execução de uma tarefa. Assim, cooperação e competição podem estar presentes nos jogos cooperativos, podendo haver situações conflituosas, atribuídas, *a priori*, exclusivamente aos confrontos da competição, também nos jogos de cooperação.

Desta forma Lovisolo (1997, p.164) alerta:

[...] se alguém pretende trabalhar educativamente com o princípio da cooperação, deverá estar ciente tanto de seus significados quanto dos mecanismos que a acossam. Caso contrário, continuaremos tendo discursos muito bem intencionados sobre cooperação e muita pouca cooperação efetiva.

O que procuro aqui defender é que competição e cooperação podem coexistir, não precisam seguir o sentido, estabelecido discursivamente pelo PPREF, de oposição. O próprio esporte, que tantos tentam negar na escola, é um exemplo de coexistência entre competição e cooperação. Ao longo de alguns anos como atleta, jogador de basquetebol, sempre ouvi de treinadores e companheiros de equipe que devemos nos ajudar, ser solidários e agirmos cooperativamente em prol de um objetivo em comum: vencer a partida. Corroboro com Lovisolo (1997, p.153) quando diz que precisamos “discernir em que nível devemos ou não ser cooperativos ao invés de escolher um valor em detrimento do outro”.

Acrescento ainda quanto a essa dicotomia criada sobre jogos cooperativos x jogos competitivos a contribuição de Macedo (2014, p.101), afirmando que “nenhuma atividade é potencialmente mais educativa do que outra apenas pela sua justificativa teórica”. O autor complementa dizendo que é importante experimentá-las, colocá-las em prática e “fazê-las funcionar o mais próximo possível do imaginado” (MACEDO, 2014, p.101). É preciso que se

evitem fechamentos. Acredito que existem amplas possibilidades no ato educativo que dependem da experimentação e do compromisso em educar que o/a professor/a carrega consigo.

Devemos observar o potencial educativo que o esporte carrega e vencer as barreiras negativas impostas pelo discurso do PPREF. Podemos, por exemplo, tratar a questão ética/moral, que tanto defende o PPREF, através da violência no esporte (negativo) ou por atitude de *fair play* -jogo limpo- (positivo). Para Lovisolo (1997, p.166), educar pelo *fair play* seria ensinar que “os fins podem ser atingidos utilizando-se meios legítimos”. Podemos ainda, complementando a linguagem da norma/ética, usar a linguagem estética ao dizer que “o futebol violento é feio, antiestético, provoca pouco gosto, mata o jogo” (LOVISOLO, 1997, p. 103).

Mais uma vez faço a defesa pelo não binarismo gerado por essa luta hegemônica, reforço que as três linguagens que defende Lovisolo (1997) (norma; utilidade; gosto) podem conviver e serem auxiliares umas das outras. Portanto, não se trata de negar o esporte na escola pelos seus exemplos negativos de descumprimento das normas ou dizer que a competição incentiva a violência/exclusão, mas sim incluí-lo como conteúdo educativo ao contrapor esses exemplos negativos, tanto em norma quanto em estética, por outros positivos presentes no esporte. Reforça o que foi dito aqui a colocação de Macedo (2008, p.74):

Ao assumirem a responsabilidade pedagógica do esporte na educação física, os professores não podem reproduzir, no interior da escola, a forma de funcionamento do esporte profissional, embora não precisem negá-lo e devam usá-lo para subvertê-lo em proveito das ações pedagógicas em suas aulas.

Após a tentativa de exclusão do esporte iniciada na década de 1980, foram feitos estudos de campo, no interior de escolas, frequentes no intuito de avaliar as possíveis mudanças na EFE. Essas pesquisas constataram que o esporte continuava sendo um conteúdo hegemônico no “contexto da prática” (BALL, 1994a).

Macedo (2014) cita vários autores como Darido e colaboradores (2001; 1998); Souza Junior (2001); Caparroz (2001; 2005) e Kunz e Costa (2013) que mostram ser o esporte o conteúdo mais utilizado por professores de EFE e ainda ser ele o conteúdo que os estudantes se referem com maior interesse. Entretanto outros autores, como retrata Macedo (2014, p.77), “apontam o desinvestimento pedagógico como a prática a qual os professores de EFE adotam atualmente”.O autor alerta para a equivalência que é feita por autores do PPREF entre o esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de EFE e o desinvestimento pedagógico.

Observo aqui, na relação criada entre a constatação do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de EF e o desinvestimento pedagógico, uma característica marcante da

prática hegemônica segundo Laclau (2001, p.222): o “deslocamento”. Me utilizando deste conceito do autor, entendo que ocorreu, providencialmente, um “deslocamento” estratégico do discurso inicial dos autores do PPREF com relação aos sentidos atribuídos ao significante **esporte**, haja visto que “nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e constituir seu centro”. Ou seja, reconhece-se que o esporte é um conteúdo hegemônico na escola, entretanto o esporte continua sendo excludente, não mais pelo fato de reproduzir as desigualdades sociais, selecionando os melhores pelo ensino repetitivo das técnicas esportivas, mas pela equivalência feita do esporte com o desinvestimento pedagógico realizado por professores/as da EFE, em que, pela ausência do/a professor/a, apenas quem sabe ou os melhores podem jogar.

Nos trechos destacados abaixo, Laclau (2000) trata das ambigüidades inerentes a um projeto hegemônico. Neles consigo compreender como o PPREF confere, estrategicamente, ao significante **esporte escolar** o sentido de exclusão, porém, com o passar dos anos e com a mudança dos contextos, provoca o “deslocamento” do entendimento do porquê seja excludente.

El carácter incompleto y contingente de la totalidad procedería no solamente de que ningún sistema hegemónico logra imponerse plenamente, sino también de las ambigüedades inherentes al próprio proyecto hegemónico.  
[...] la ambigüedad de un significante social se limita a lo que podríamos denominar, com un termino aristotélico, como "equivocidad"-es decir, una ambigüedad que procede de que un término es usado de manera distinta en dos contextos diferentes, pero que en cada uno de estos contextos tiene un sentido claro e indubitable. (LACLAU, 2000, p. 45)

De fato, há de se reconhecer que o “desinvestimento pedagógico” ocorre em muitas escolas do ensino público nacional. Sem dúvida, existe por parte de muitos/as professores/as o ato de *rolar a bola* e ausentar-se da cena educativa, sem planejamento e práticas dirigidas. Macedo, F. (2008), em seus estudos de feições etnográficas em escolas públicas cariocas, pode constatar o desinvestimento pedagógico. O autor, em seu texto, transcreveu alguns relatos de ex-alunas e diretoras que julgo pertinentes. O primeiro relato é de ex-aluna com relação às aulas de EFE:

- Eu não gostava, porque elas (**professoras**) davam a bola e joga aí, faz o que você quiser. Aí a gente se virava. Jogava vôlei só quem sabia jogar, aí ficava aquele grupinho, nós dividíamos os times. E quem sabia jogar handebol a mesma coisa. Quem queria jogar jogava e quem não queria... (MACEDO, F., 2008, p.31)

Outro relato importante é o de uma diretora de escola pública do município do Rio de Janeiro:

-Agora, a gente ainda enfrenta um monte de tabu. Em qualquer área a gente tem profissional sério e outro que não é assim. Eu, como diretora, não tenho tido problemas, mas escuto outras diretoras dizendo que tem gente que larga a bola e sai, deixa fazer o que se quer, tem professor que vai ler jornal no carro e deixa um aluno lá apitando, tem professor que dá futebol o ano inteiro, dentro da rede pública nós temos muito isso. Agora, também temos aquele professor [...] que faz planejamento [...] esse professor sério é muitas vezes marginalizado, pois tem que vencer uma certa coisa para ser ouvido no conselho de classe. (MACEDO, F., 2008, p.32-33)

Aproveitando a fala da diretora, destaco um fato importante: a questão da generalização do/a professor/a de educação física. A questão do desinvestimento pedagógico existe, como foi ressaltado, mas não podemos colocar todos os docentes nessa condição e associar a isso o conteúdo esporte. Ou seja, não se pode simplesmente negar a prática esportiva na escola por conta de maus profissionais. Existem também os bons profissionais que atuam com o potencial educativo do esporte, que se utilizam dos valores morais e estéticos que o esporte pode proporcionar, que orientam seus/suas alunos/as e que procuram proporcionar o aprendizado esportivo de forma lúdica e adequada, procurando a inclusão e não a exclusão.

Insisto que não há como negar o esporte no interior da escola, faz parte não somente da CCM, nela com um rótulo de *pedagógico*, mas principalmente da cultura do brasileiro. O esporte está nas conversas dos/as alunos/as no pátio da escola, nas suas falas sobre o belo gol que o artilheiro de seu time fez no fim de semana; está na sala de professores/as quando além das conversas vemos colegas enfeitando seus armários com adesivos dos clubes pelos quais torcem apaixonadamente; está na blusa dos times de coração dos/as alunos/as que são trazidas exclusivamente para serem usadas nas esperadas aulas de EF. Está, ainda, no imaginário, por exemplo, dos estudantes das classes do quarto e quintos anos do ensino fundamental, que ao adentrarem na quadra da escola chutam a bola imaginária no gol e saem comemorando à semelhança dos jogadores de futebol que viram na televisão.

Defendo o trabalho do/a professor/a que planeja suas aulas esportivas na escola, daquele que orienta e cuida para que todos possam participar, daquele que pensa como criar *facilitadores* de aprendizagem ao trabalhar com esporte (exemplo: uso da rede mais baixa para os pequenos e de bola mais leve no *mini voleibol*) e, por último, mas muito importante, daquele que possibilita a prática esportiva pelo gosto, pelo prazer em jogar, independente da prática ser competitiva ou cooperativa, e que não se restringe ao esporte *pedagógico* que traz excessivamente o conteúdo para a sala de aula, se detendo demasiadamente aos aspectos éticos do esporte.

Em se tratando do esporte pela estética e de como o mesmo pode ser desenvolvido nas escolas, finalizo a discussão com a importante contribuição de Ferraz (1997). O autor em suas

investigações quanto ao desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol, em determinado momento questiona uma amostragem de alunos, de diferentes idades, de uma dada escola, sobre o que eles prefeririam: participar em um torneio de futebol na escola como titulares (jogando) ou serem campeões como reservas (sem jogar).

Em suma, quase a unanimidade dos/as alunos/as optaram por jogar, participar, independentemente de serem ou não campeões. São emblemáticas respostas trazidas pelo autor: “Fábio (11 anos): Gosto mais de jogar do que assistir, mesmo não sendo campeão”; “Flávia (15 anos): Preferiria jogar porque não tem graça ficar sentado no banco olhando os outros jogarem” (FERRAZ, 1997, p.36-37). Fica evidente no meu entender que as competições podem ocorrer no interior da escola pelo *gosto* que os estudantes têm em jogar. Há que se superar o estereótipo agregado ao esporte, de promoção de exclusão, e deve-se optar por estratégias que garantam a participação ampla dos estudantes.

### 3.7 O esporte e a EJA

O esporte é plural e manifesta-se de diferentes maneiras em diferentes culturas e tempos e a essas manifestações agregam-se múltiplos valores. Solidariedade, consagração, celebração, são palavras por demais positivas se pensarmos nas zonas de sombra que também residem no interior do mundo esportivo. Nacionalismos exacerbados, exploração comercial e econômica, corrupção, especialização precoce, doping, violência, discriminação sexual também tem sido temas a fazer parte do cotidiano esportivo mesmo que, por vezes, os minimizemos e busquemos, a todo custo, recuperar a tradição e com ela fazer valer o que do esporte pode ser identificado como promotor de uma humanidade imanente a cada um de nós.

*Rio de Janeiro, 2013, p.17*

O trecho acima destacado faz parte de capítulo destinado ao esporte do caderno didático para EJA/EF. Nele observa-se a nítida preocupação em tratar o esporte pela linguagem da norma, da ética, citando os valores sociais positivos agregados ao esporte: solidariedade; celebração; bem como aspectos negativos: violência, doping, além de outros que parecem se

multiplicar em comparação aos fatores positivos. O que pretendo aqui mostrar é que me parece haver uma proposta de educação, através do esporte, apenas de cunho moral/ético para o segmento EJA. Em nenhum momento, analisando todo o material institucional produzido, houve qualquer proposta de prática esportiva ou de explorar o mesmo de forma estética, ou seja, pelo prazer em jogar ou realizar atividades físicas. Sugestões são dadas para práticas pedagógicas em sala de aula, fazendo as discussões morais, muitas vezes exclusivamente dos aspectos negativos agregados ao esporte.

Mais uma vez questiono: por que limitar as práticas em EF/EJA em ações pedagógicas de sala de aula? Por que o educar pela via estética, na EF, se restringe às séries iniciais de ensino? Considero que os dois modelos pedagógicos (moral e estético) devem coexistir, não sendo a passagem para a vida adulta um momento repressor das subjetividades e das sensações trazidas por uma educação de resultados, disciplinadora, e que privilegia o aspecto cognitivo em nome da excelência de resultados. Entendo que por mais que se caminhe para uma educação nesse modelo, a escola, através da EF, mesmo inconscientemente, ainda é um espaço para o aprender pela estética, pelo gosto, em qualquer faixa etária.

As colocações feitas no parágrafo acima são baseadas em contribuições de Lovisolo (1997, p.36) que assim discorre a respeito de uma educação de coexistência:

[...] podemos nos perguntar se estaríamos mergulhados nas contradições geradas pela coexistência de dois modelos: um de fundamento estético, o outro de fundamento moral e cognitivo. Acredito que sim, e também acredito que parte da crise das pedagogias resulta do insuficiente reconhecimento de ambos modelos e, sobretudo, da necessidade de conciliá-los, ao invés de situá-los como combatentes destinados a apenas um sobreviver.

Por que não podemos como professores/as trabalhar com ambos modelos de que trata Lovisolo (1997)? Por que não estimular situações que contemplem tanto o modelo estético quanto o modelo moral/cognitivo? Por que não experimentar?

[...] temos que criar e experimentar, situacional e pragmaticamente, formas de conciliar as demandas, os sentimentos e ideias de ambos os modelos. (LOVISOLO, 1997, p.44)

Em minhas aulas de EF como professor de jovens e adultos nos 8 anos trabalhados na rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro, me permiti, além das práticas do modelo moral, em sala de aula, propor e experimentar aulas práticas sobre esporte. Usei o recurso dos pequenos jogos para o ensino das técnicas básicas das modalidades esportivas, não perdendo a sensação do prazer em realizar a atividade proposta. Assim funcionaram de forma bastante

positiva aulas sobre voleibol, por exemplo. Nas aulas sobre esporte para pessoas com deficiência tive a oportunidade de vivenciar alunos mais velhos (acima de 50 anos) se interessarem em fazer uma *corrida vendados*, em que um colega serve ao outro guiando-o pelo percurso combinado.

Mesmo quando apenas parte da turma se interessava pela prática esportiva, procurei propor outras atividades que gerassem interesse dos/as alunos/as. Tive oportunidade de, em uma mesma aula, haver três grupos realizando propostas diferentes de atividades: os mais jovens praticando futsal; um grupo de senhoras pulando corda com uma proposta dinâmica de condicionamento físico e outro grupo fazendo alongamentos.

Outra experiência interessante foi observar uma boa participação dos alunos EJA nos torneios esportivos organizados pelo corpo docente de EF da escola em que trabalho. Sempre com muita alegria e de forma respeitosa participavam dos eventos e eram positivamente aceitos pelos/as alunos/as das turmas regulares.

Quero com isso dizer que é preciso vencer as barreiras das naturalizações que parecem colocar um modelo de educação em detrimento de outro. Educar pela estética também é possível, pode ser prazeroso e estimulante. As práticas esportivas ou de diferentes atividades físicas não devem ser negadas, reprimidas ou pré-julgadas, como se os estudantes com maior idade não fossem gostar ou não tivessem capacidade de realizá-las. Algumas vezes não obtive sucesso em minhas proposições de práticas esportivas ou atividades semelhantes, no entanto procurei não rotular meus/minhas alunos/as e não me neguei a experimentar.

#### 4 TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo foi para mim uma oportunidade de agregar a esse estudo mais informações acerca dos meus objetivos de pesquisa, às minhas indagações, além de possibilitar novas discussões, e novas pesquisas bibliográficas, a partir de colocações trazidas pelas minhas observações do dia a dia escolar ou via diálogos (formais e informais) com os sujeitos escolares. Entendo, como já dito, que ambas as pesquisas (de cunho etnográfico e bibliográfica) foram complementares e tiveram a intenção de produzir um material relevante para educadores/as, em especial professores/as de educação física pesquisadores da área ou que trabalham/desejam trabalhar com a educação de jovens e adultos.

Desde já quero deixar claro que este estudo de campo não teve intenção alguma de trazer *dados* de uma realidade -o contexto específico de uma unidade escolar nunca representará a realidade de toda uma rede de educação-; traçar perfis precisos de discentes/docentes ou de fazer apontamentos taxativos, binaristas (certo x errado), quanto às práticas pedagógicas, comportamento de estudantes ou mesmo atos da direção escolar. Tais ações não combinam com a pluralidade e o respeito à diferença que procuro prezar ao tratar de educação.

Inicialmente minha estratégia foi buscar uma unidade escolar com ensino noturno e que promovesse a educação para jovens e adultos, foco deste estudo. Em meio a um período conturbado de greve de profissionais da educação, ouvi da diretora da unidade escolar na qual atuava ao longo de 8 anos como professor da rede, que procurasse o Colégio Estadual “Oásis”<sup>9</sup>, dizendo que lá haveria uma direção disposta a colaborar com a pesquisa -pessoas que já eram conhecidas dela- e me dizendo ainda que essa era uma escola direcionada para a educação de jovens e adultos, funcionando das 18 às 22 horas.

Através de um contato telefônico combinei minha ida ao Colégio Estadual “Oásis” para dialogar com o diretor da unidade escolar e ver a possibilidade de desenvolver meu estudo na mesma. Quando adentrei o colégio -situado no município do Rio de Janeiro- no intuito de dialogar com o diretor escolar, percebi que se tratava de uma escola diferenciada, construção antiga, porém imponente, com salas espaçosas e portas e janelas de madeira enormes, típicas de casarios antigos. Percebi, no trajeto para a sala da direção, que a unidade escolar tinha passado recentemente por uma ampla reforma externa e interna. Ao chegar na sala do diretor o mesmo me recebeu cordialmente, ouviu minhas intenções de pesquisa e concordou, sem

---

<sup>9</sup> Nome fictício

objeções, que eu desenvolvesse ali meus estudos. Combinou comigo um retorno, em nova data, para me apresentar ao professor de EF da escola, com quem iria ter, antes da minha nova visita, um diálogo sobre as minhas intenções de pesquisa.

Ao retornar ao Colégio Estadual “Oásis” para encontrar o professor de educação física, pude conhecer melhor o espaço escolar e perceber que após a reforma, por fora, o colégio preservou e revitalizou a fachada antiga, imponente, e sua estrutura original e, por dentro, disponibilizou todo um aparato tecnológico: projetores de imagem e som; ar condicionados e mobiliário novos, importantes aliados para o ato educativo contemporâneo. Algo que também me chamou a atenção foram as refeições servidas no início do horário letivo. O cheiro da comida era convidativo, muitos, inclusive funcionários/as e professores/as, se reuniam no refeitório da escola, amplo e bem limpo, para fazer suas refeições. Constatei vários elogios à comida e aos funcionários/as da cozinha, eu mesmo fui uma das pessoas a elogiá-los/las após umas tantas refeições. Além da boa alimentação, percebi que ali era um espaço para papos descontraídos entre estudantes; estudantes e docentes; estudantes, docentes e funcionários/as, podendo ser ainda o momento de repor as energias após a jornada de trabalho e economizar gastos com uma das refeições que fazemos diariamente.

Continuando minhas observações do espaço escolar, observei que a sala dos professores/as do colégio era bastante espaçosa, contando com 4 computadores, ar condicionado e espaço destinado à cozinha, contendo utensílios como bebedouro, geladeira e micro-ondas. Ficou claro para mim um zelo, certo conforto e condições de trabalho, proporcionados aos/as professores/as no intuito de promover condições favoráveis para o exercício de suas funções. Não houve, entretanto, como não me remeter à minha escola de origem na mesma rede de ensino: salas de aula com mobiliário depredado; poucos ventiladores funcionando, sem ar condicionados; somente dois aparelhos projetores disponíveis para toda a escola, sem caixas de áudio; sala dos professores/as extremamente apertada, sem ventilação e sem ar condicionado; mesmo banheiro dividido por professores e professoras e não havendo nenhum computador disponível para pesquisas e desenvolvimento de trabalho pedagógico. Acredito que esta seja a descrição inversa do que ocorre no Colégio Estadual “Oásis” e, infelizmente, seja um *modelo* que se repete com mais constância na rede de educação do estado do Rio de Janeiro.

Após minhas observações positivas quanto à estrutura escolar, fico esperando pelo professor de educação física na sala dos professores/as e em conversa com os colegas professores/as que por ali estavam identifiquei que a escola é uma espécie de núcleo para atender apenas alunos EJA, sendo que ela contava entre 2/3 turmas para cada módulo, em um total de 4 módulos, e tendo cada um deles - como já informado anteriormente - 6 meses de

duração. Conversando com colegas professores da escola, compreendi que as turmas tinham em média 25 alunos em um total exato de 11 turmas. Enfim, encontro com o professor de educação física, o qual irei chamar de professor “X”, que me recebe de forma bem cordial e, como percebi, sabedor antecipadamente de minha visita. Em diálogo com professor “X” eu explico melhor minhas intenções e solicito sua autorização para acompanhar as aulas das segundas-feiras, ministradas para a turma 302. Prontamente o professor concordou com a pesquisa e me deixou bem à vontade para desenvolvê-la.

Naquele momento, defini data para o início efetivo de meus estudos: 05/04/2016. Uma jornada bem interessante que findaria somente no dia 06/06/2016, nela vivenciei o momento de transição entre bimestres letivos (1º-2º bimestres) e pude acompanhar diversos acontecimentos presentes tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, quanto aqueles que ocorrem no dia a dia escolar.

Irei a partir desse momento tecer comentários diversos sobre o período de vivência ao longo de 2 meses de pesquisa no C.E. “Oásis”, comentários baseados em minhas observações/análises do cotidiano dessa unidade escolar (aulas de educação física; conversas com alunos/as e professores/as; participação em evento: Torneio de Futsal; participação em Conselho de Classe) e também a partir de análise de entrevistas realizadas com alguns importantes personagens escolares: alunos/as; professor de Educação Física; diretor escolar.

#### **4.1 Turma 302**

Durante 2 meses acompanhei todas as aulas de Educação Física da turma 302, tal fato, de me deter em apenas uma turma, ocorreu por conta das minhas limitações de horários e também por conta de conciliar meus horários com os horários do professor “X”, além das dificuldades que teria em poder conciliar minha agenda de pesquisador com a agenda de professor. Identifiquei que a turma 302 não era uma turma numerosa. Apesar dos 37 alunos na lista de chamada do professor, em média entre 20-25 alunos frequentavam as aulas. A turma se mostrava ainda bem heterogênea com relação à faixa etária, classifiquei três grupos distintos em sala de aula: jovens (em maior número); adultos entre 31 e 50 anos (segundo maior grupo); e o que chamarei de grupo da terceira idade, adultos acima de 50 anos (menor número). Havia entre os alunos um deficiente físico, uma aluna grávida e ainda mãe e filha estudando juntas na mesma sala de aula, informações que fazem da turma um grupo social ainda mais distinto.

Durante todo o tempo em que frequentei as aulas de Educação Física do professor “X” pude perceber que elas eram ministradas em um clima amigável, respeitoso e o professor se mostrou bastante atencioso e receptivo às indagações dos estudantes. Também observei que as temáticas propostas para as aulas eram bem aceitas pelos/as alunos/as e geravam interesse nos mesmos. Em várias aulas *choveram* perguntas direcionadas ao professor para que o mesmo tirasse dúvidas sobre o conteúdo desenvolvido.

Acrescento ainda a boa relação entre os membros da turma, situações que poderiam ser conflituosas por conta das diferentes faixas etárias não o foram pelo respeito uns com os outros. Algumas situações revelaram a união e o companheirismo dos mesmos, tais como os cuidados com o aluno deficiente e o incentivo dado ao mesmo para que ele participasse da aula prática ministrada pelo professor “X”; através da organização de um chá de bebê surpresa para a aluna grávida, com direito a bolo, salgadinhos, cachorro quente e lembrancinhas ou quando a turma se reuniu para montar e inscrever a equipe que participaria do torneio interno de futsal da escola.

Entendi que a escola era também um local seguro e de socialização, de poder estar com os amigos, um local que eles gostavam. Um fato foi marcante para esta minha percepção, ele ocorreu quando os/as alunos/as, ao final do bimestre, discutiam quem viria para a escola no dia do Conselho de Classe, nesse dia os estudantes teriam apenas dois tempos de aula e seriam dispensados. Então, uma das alunas, talvez a com mais idade da turma, assim disse: “ Eu virei, a escola é o meu lazer”, uma outra retrucou e disse que talvez viesse caso estivesse entediada, assim poderia bater papo e “falar mal dos outros”.

Outro fato interessante e que mostra uma relação democrática, aberta e de carinho dos/as alunos/as com a escola e seus/suas professores/as, foi quando uma das alunas com faixa etária mais avançada trouxe para a aula sua filha adolescente. Compreendi que os estudantes percebiam o espaço escolar como algo que permitia a ampliação de suas relações sociais bem como um espaço acolhedor. Realmente a menina ficou bem à vontade, inclusive tirando dúvidas com o professor “X”. Da mesma maneira me senti desde o primeiro dia acompanhando a turma ou mesmo no diálogo com o diretor da escola. Fui bem acolhido.

#### **4.2 Sobre o Professor “X”**

Logo em meu primeiro contato com professor “X” percebi que era uma pessoa aberta ao diálogo, ávida por conhecimento e muito propenso a colaborar com o andamento de minha

pesquisa. Um professor ainda jovem que gosta do que faz e que encontrou na escola, dentre as inúmeras possibilidades de mercado de trabalho que a Educação Física oferece, o seu lugar. Em conversas informais com o mesmo me disse que estava fazendo cursos preparatórios para concursos públicos na área da EFE. Falamos ainda sobre provas que o mesmo vinha realizando e também sobre o programa de mestrado que eu vinha fazendo. Nesses diálogos mostrou-se disposto a seguir o caminho da especialização acadêmica. Enfim, nitidamente reconhecia-se nele um professor dedicado e com anseios de aprender e evoluir em sua profissão.

Observando suas práticas pedagógicas, pude perceber que o professor “X” se preparava para suas aulas mostrando bom conhecimento sobre o conteúdo e usando bem o tempo de aula para promover discussões sobre o mesmo. As aulas foram preponderantemente teóricas, apenas em uma delas destinou parte da mesma para realização de uma atividade prática no pátio da escola. Segundo o próprio, os/as alunos/as não manifestam interesse pelas atividades práticas, além de haver alguns limitadores quanto a faixa etária e o cansaço dos estudantes após um dia inteiro de trabalho. Entretanto, identifiquei que talvez o sucesso obtido na realização de atividades práticas na escola: proposta de jogo cooperativo na aula citada e realização de torneio interno de futsal, o deixaram um tanto confuso com relação às suas crenças. Vale destacar parte de entrevista feita com professor “X”:

Aqui na escola tem quadra, mas os alunos são muito resistentes, a gente conseguiu fazer um torneio na escola e a escola aqui é só voltada para o público EJA. Acredito que foi legal, foi positivo, e quando eu procuro desenvolver alguma atividade prática eles aceitam, então eu procuro fazer dinâmicas de grupo, atividades que haja trabalho em equipe, socialização; uma aula de relaxamento; de alongamento, principalmente porque a maioria trabalha, então se você fala pra eles que vai ter atividade física, ficam logo preocupados se vai ser algo pesado, ainda estão muito voltados para aquela Educação Física militarista, esportivista.

Há nas falas do professor “X”, como em minhas próprias falas como professor e de tantos outros/as professores/as de Educação Física a influência do discurso hegemônico do PPREF, sem dúvida bastante presente no meio acadêmico e também nas estratégias promovidas pela secretaria de educação estadual para a *capacitação* de professores de EF/EJA. Esse discurso naturalizou a necessidade do conteúdo útil visando a formação do cidadão e a transformação social, pedagogizando as práticas da EF e trazendo as aulas para a sala de aula, o que, no caso da EJA, parece ter se tornado uma regra. No meu entender, não se trata de negar a EF do útil socialmente, mas também agregar a ela o aprender pelo agir, pelo prazer em fazer algo, mostrar a esses/as alunos/as, de forma prazerosa, as diferentes possibilidades de

movimentos de acordo com suas idades ou independentemente de suas idades para aplicarem em seus momentos de cuidado pessoal (útil socialmente) e de lazer (estética), caso hajam.

O professor “X” adotou em suas aulas a Unidade III (Saúde e Qualidade de vida) do livro didático organizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), material este que contém todos os conteúdos da CCM. O professor entende que o tema da Unidade III desperta interesse dos estudantes, o que de fato ocorreu, e que pode ser útil para suas vidas. Observei que o discurso do útil socialmente e da transformação social, presente no PPREF, se revelou em outras ações do professor “X”, como em uma aula empolgante sobre vícios posturais, em que os alunos foram bastante participativos e questionadores. Em determinado momento uma aluna revelou sua admiração pelos conhecimentos apreendidos e o educador respondeu à mesma que: “o objetivo do conteúdo dado é que ele seja útil para a sua vida, para o seu dia a dia”. Na entrevista realizada com o professor “X”, ele mais uma vez expressou a naturalização do discurso hegemônico da PPREF quando indagado sobre a sua forma de avaliar seus alunos:

[...] a minha mensagem, a minha ideia como educador, que eu procuro passar prá eles é o seguinte: eu estou vindo aqui prá tentar agregar valor a algo que eles possam levar pra vida deles no futuro, então com relação a avaliar, procuro avaliar se a minha mensagem, se o conteúdo que estou passando vai ser um conteúdo significativo pró dia a dia [...] minha avaliação é diária, de transformação de forma de pensar dessa pessoa em relação aos cuidados que ela precisa ter com ela e, além disso, com a família dela, porque muitas informações que a gente procura passar são informações úteis também pró pessoa no ambiente familiar dela.

Mais uma vez reforço que não há nada de errado em educar seguindo a linguagem da norma ou da utilidade, porém defendo que se agregue ao ato de educar a linguagem do gosto, como já analisei anteriormente. Não podemos negar o potencial do educar pela estética, que, em meu entender, está diretamente ligado a uma EF da ação, da prática. Em poucos momentos observei o educar pela estética nas aulas do professor “X”.

Gostaria de colocar aqui uma situação em que a teoria (linguagem da utilidade) e a prática (linguagem do gosto) se agregariam perfeitamente em uma das aulas do professor “X”, mas que não ocorreu. Em uma de suas aulas em sala, a mesma que tratava dos vícios posturais, o professor “X” em determinado momento citou a ginástica laboral, aquela que se faz no local de trabalho para evitar lesões de cunho posturais, como importante aliada no combate aos vícios posturais, acrescentou que já havia tido experiência nessa área, o que despertou curiosidade nos/as alunos/as pelos exercícios físicos deste tipo de ginástica. Naquele momento, apesar de ter me mantido neutro em minha posição de pesquisador e não ter comunicado isso a ele, entendo que o professor poderia, por exemplo, ter proposto uma atividade prática, pedindo para

que os/as alunos/as ficassem de pé e fazendo alguns exercícios que ajudariam as pessoas a evitar os vícios posturais em suas casas ou trabalho. Acredito que o ato educativo seria mais completo, aliando teoria e prática, linguagem da utilidade e linguagem do gosto, esta última provocada pela motivação em fazer a atividade, em experimentar.

Estou certo que o professor “X” conseguiu êxito em suas ações educativas se valendo do útil socialmente e também quando em uma aula prática possibilitou o exercício do educar pelo gosto. Digo isso baseado em minhas observações das aulas, no interesse dos/as alunos/as pelas aulas teóricas, bem como na alegria e na motivação em realizar a atividade prática. Em entrevista com alguns estudantes perguntei como deveriam ser as aulas de EF para EJA e dois dos três entrevistados elogiaram as mesmas, citando as aulas teóricas e também a experiência que tiveram na aula prática:

Assim como é. Seria legal ter esporte e tal, talvez se acrescentassem mais dinâmicas seria um pouco melhor. Dinâmicas como aquela que a gente fez naquele dia, em que ele fez a roda e a gente tinha que sair dela, atividade em grupo. Mas aqui como é a noite e tem muitas pessoas que trabalham durante o dia, então fica meio complicado para algumas atividades. Aqui tem muitos jovens que dá para correr como você viu, mas também tem pessoas aqui que trabalham demais e a noite não têm mais força assim para poder fazer uma atividade, correr assim. (Aluna A)

Acho que tem que ser nesse caminho mesmo, tem pessoas de certa idade também, o pessoal chega cansado do trabalho, não aguenta muito não. Esse caminho como está, assim, essa brincadeira que teve também (**se referindo ao torneio de futsal realizado na escola**) prá movimentar, brinca quem quer, achei interessante. Não tem como as senhoras descerem para jogar, outra aula boa foi a que ele fez, que tinha que dar as mãos, em grupo (**se referindo à dinâmica de grupo proposta pelo professor “X”**). (Aluno B)

Observando as respostas dos alunos, percebo que há mais uma naturalização quanto ao formato da EF/EJA que está em torno de algo suave, que promova o relaxamento, em uma visão arcaica de preparar os trabalhadores para a próxima jornada de trabalho. Dessa forma acabamos por restringir demais o campo de atuação da EF. Concordo que existem limitações por conta de árduas jornadas de trabalho ou mesmo por conta da faixa etária, mas não corroboro com a ideia dos pré-conceitos que impossibilitam a prática esportiva ou de jogos para os/as alunos/as da EJA. Argumento que se faz necessário antes de negar algo, o conhecer a turma e a experimentação. Estudantes envolvidos e motivados com as aulas deixam de lado o cansaço e se divertem nas aulas práticas. Como já disse anteriormente, em minhas ações como professor EJA da rede pública do Estado do Rio de Janeiro muitas foram as vezes que os/as alunos/as praticaram esporte, pularam corda, fizeram ginástica, bastando adequar a intensidade das atividades e trazer facilitadores para que as mesmas fossem prazerosas.

Quanto ao experimentar, falarei sobre a única aula prática proposta pelo professor “X” em que houve grande adesão dos estudantes e que teve um retorno positivo quanto à linguagem do gosto. Notou-se a alegria e o prazer em realizar a atividade. Naquela aula o professor se permitiu fazer a experiência de propor um jogo cooperativo em que os/as alunos/as coletivamente precisariam achar a solução para um determinado problema. Creio que esta foi uma alternativa pensada pelo professor visando a participação de todos e que não exigiria muito esforço físico. Vale destacar que o aluno deficiente físico por usar muletas não ficou à vontade em participar, mesmo com o incentivo do professor e colegas de classe.

Ao final da atividade ouvi comentários de como a aula foi divertida e de como conseguiram, juntos, encontrar as soluções para os problemas. Em entrevista com uma aluna da turma 302, aluna A, vale apontar parte de sua resposta quanto à realização da atividade:

[...] foi legal, ninguém fez muito esforço, mas também assim, sabe, foi algo que a gente aprendeu um pouco sobre você fazer algo unido e também pelo fato de, assim, a gente se movimentou um pouco sabe.

Aquela foi uma forma de educar pela linguagem do gosto e ensinar os valores morais da solidariedade e da cooperação. Um exemplo de coexistência das linguagens, de não fechamento em uma única possibilidade. Acredito que ao propor esta atividade, experimentar, o professor “X” encontrou, à sua maneira, um caminho para a realização de mais aulas práticas e que, se permitindo experimentar novamente, encontrará outros caminhos.

Por fim, vale um comentário quanto às avaliações realizadas pelo professor em suas aulas. Ficaram claros, através da entrevista e da observação das aulas, dois pontos no processo avaliativo do professor: avaliação formal e avaliação diagnóstica. O primeiro ponto estaria relacionado à exigência da instituição (SEEDUC) que *cobra* dos professores, em suas avaliações bimestrais, três *instrumentos avaliativos* (trabalhos, provas, entre outros) que irão compor, em um processo somativo, a avaliação final do aluno. Vale destacar trecho da resposta do professor “X” quanto à forma de avaliação utilizada pelo mesmo:

Sigo o método tradicional, procuro fazer pelo menos uma ou duas avaliações teóricas e além disso levo em conta a participação do aluno nas atividades em sala de aula e algumas atividades que por ventura a gente venha a fazer na quadra.

O outro ponto, avaliação diagnóstica, se reflete nas ações educativas do professor “X”. Nelas pude observar uma preocupação quanto à assimilação do conteúdo trabalhado, em que o professor constantemente indagava junto aos/às alunos/as assuntos referentes às aulas

anteriores e também, quando ao detectar rendimentos abaixo da média, combinava avaliações de recuperação. Esta ação era chamada pela SEEDUC de *recuperação paralela*. Percebi nessas ações um cuidado a mais - que não sei se existiria com os alunos/as do ensino regular - em ajudar o estudante da EJA. Por mais de uma vez, pude observar o educador, em seu discurso, preocupado com a assimilação dos conteúdos e a importância que isso teria para o dia a dia dos/as alunos/as e não meramente com o ato de decorar algo para fazer uma prova. Vale destacar outro trecho da entrevista feita com o professor:

É claro que a gente tem aquela avaliação somativa, aquela avaliação final que o sistema nos solicita, mas a minha mensagem, a minha ideia como educador, que eu procuro passar pra eles é o seguinte: eu estou vindo aqui pra tentar agregar valor a algo que eles possam levar pra vida deles no futuro [...] se o conteúdo que estou passando vai ser um conteúdo significativo para o dia a dia, tanto que eu peço a eles para não se preocuparem em decorar conteúdo, ficar só focado na avaliação propriamente dita. A avaliação que eu faço é saber se realmente eles estão compreendendo a mensagem e o que eu acho legal é quando um aluno vem e fala que começou a fazer atividade física, está cuidando mais da hidratação dele, tá selecionando mais os alimentos, ou seja, a minha ideia de avaliação é essa, minha avaliação é diária, de transformação de forma de pensar dessa pessoa em relação aos cuidados que ela precisa ter com ela e, além disso, com a família dela [...]

Fica claro pela fala do professor “X” a influência do discurso hegemônico do PPREF, da relevância social dos conteúdos e da forma como estes trarão a valorização da EF na escola e na sociedade. Acho louvável o comprometimento do professor “X” com sua função e reconheço a importância do discurso do PPREF quanto à relevância social dos conteúdos, porém mais uma vez reforço que a Educação Física tem também o potencial de educar pelo gosto, de fugir da rotina de sala de aula, mesmo com os estudantes da EJA, e que nós, professores de EF, não precisamos nos fechar em apenas um meio educativo, carregando a responsabilidade de que toda a ação educativa tenha o objetivo de, como coloca o professor “X”, “transformar a forma de pensar” de nossos/as alunos/as, sabedores de que a EF também é uma disciplina escolar que educa pelo prazer e que desta forma, como coloca Lovisolo (1997), tem grande contribuição na revalorização da escola para a sociedade contemporânea.

#### 4.3 Conselho de Classe

No Conselho de Classe realizado no final do primeiro bimestre letivo detectei mais elementos que apontam o Colégio Estadual “Oásis” como uma unidade escolar a parte. No

Conselho existiam elementos como: *coordenador de turno; orientador pedagógico e professor de sala de leitura*, que normalmente não se encontram em escolas públicas, frequentemente com problemas de falta de pessoal. Porém, todo esse pessoal disponível, em minha análise, estava sendo mal aproveitado, talvez por terem chegado recentemente à escola. Em fala da diretora adjunta, observei que havia sido solicitado a todos esses/as professores/as projetos que pudessem ser desenvolvidos no momento em que alguma turma, por ventura, estivesse sem aula. Uma espécie de *tapa buraco* e não algo que poderia ser discutido em Conselho de Classe e assim ser inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, em que se combinariam estratégias para sua realização e uma data de culminância.

Percebo, ao longo dos meus anos como professor da rede, que Projetos *tapa buraco* são uma praxe nas escolas, servem para ocupar o tempo ocioso dos/as alunos/as e manter a ordem escolar, sendo uma forma de alocar profissionais que por algum motivo estão sem função ou atender a outros profissionais que receberiam uma verba a mais em projetos extracurriculares. Em entrevista com o diretor da unidade escolar, o mesmo cita o projeto Segundo Tempo -do Governo Federal-, uma espécie de Projeto *tapa buraco* que envolvia, no caso, a atuação em projeto extracurricular, de professor de Educação Física:

[...] a escola teve o projeto Segundo Tempo e aí eu ganhei nesse projeto materiais, bola, uniforme. Esse é um projeto do Governo Federal que tinha aqui. Na realidade é um projeto que o aluno faz em outro turno ou com tempo vago que ele faz uma atividade física. Aconteceu aqui na escola e acabou sendo aos sábados e durante a semana tinha um profissional, que era o professor de Educação Física, que a gente utilizava muito, por exemplo, horários vagos, professor que falta ou tempo vago. Aí ele ia para a quadra e fazia atividade com as turmas.

Outro momento interessante do Conselho foi o momento de discussão a respeito do Projeto Esporte e Saúde, este sim presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e que foi proposto em torno da Olimpíada Rio 2016. Sugestões foram dadas para que os docentes trabalhassem temáticas, em cada disciplina, ligadas à Olimpíada e ao Projeto Esporte e Saúde. Percebi nas falas dos representantes da direção escolar e dos docentes um compromisso com o desenvolvimento do Projeto previsto no PPP, com relatos de atividades pedagógicas bastante interessantes que vinham sendo desenvolvidas nas diferentes turmas.

Dessa forma, para colaborar com o Projeto Esporte e Saúde, coube ao professor “X” a organização de Torneio de Futsal, para, segundo a diretora adjunta, “agitar a escola”. Ao professor foi dada a palavra para que o mesmo relatasse como estavam os preparativos para a competição e ele se revelou surpreso pelo interesse pela atividade física por entender não ser muito comum aos estudantes da EJA por conta do cansaço vindo da jornada de trabalho e da

idade dos/as alunos/as, conforme se afirmava constantemente na escola. Trouxe para todos, ainda em sua fala, que, anteriormente à proposta da direção de realização do Torneio, os estudantes já o haviam solicitado tal feita e acrescentou que os/as alunos/as do grêmio escolar estavam sendo bastante ativos na organização da competição.

Em resposta à surpresa do professor debateri dois pontos. O primeiro deles foi levantado pela diretora adjunta da escola, informando que o público da unidade escolar está mudando e que mais jovens estão sendo inseridos nas turmas de Módulo I e II, assim, segundo ela, “novas ocorrências” estão passando a existir. Concordo com esta observação feita pela diretora adjunta quanto à mudança de público da EJA, o que inclusive já foi discutido anteriormente neste estudo. Quanto ao segundo ponto, que levou o professor a se surpreender, destaco que o interesse revelado pelos estudantes vem do prazer em jogar futebol, do agir pela estética, não apenas pela moral, que foi proporcionado a esses/as alunos/as em algum momento de suas vidas, inclusive com a prática positiva do esporte no Ensino Fundamental, e que gostariam de retomar na EJA.

#### 4.4 Torneio de Futsal

O Torneio de Futsal da escola marcou um dos meus últimos momentos de pesquisa de campo, apesar disso foi minha primeira e única passagem pela quadra escolar. Ela se encontrava nos fundos da escola, um tanto quanto *escondida*, tendo que se passar por dentro do refeitório e cruzar um portão pequeno para se chegar até lá. Não sei se podemos chamar aquele espaço de quadra, extremamente reduzido e com as linhas demarcatórias bastante apagadas, algo que parece se repetir em muitas outras escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, que não têm um espaço adequado, planejado para a prática da atividade física. Outro ponto negativo era a iluminação improvisada, que deixava a quadra um pouco escura em um dos lados.

Devido às condições limitantes da quadra, as regras da modalidade sofreram algumas adaptações, como por exemplo o número de jogadores por equipe, que reduziu-se de 5 para 4. Mais da metade das turmas (6 em um total de 11) participaram do Torneio, todas procurando se organizar da melhor forma, algumas com uniformes numerados e inclusive torcida. Entendo a participação dos/as alunos/as como muito boa. Todos estavam ali, mais uma vez reforço, pelo prazer em jogar futebol, todos animados e respeitosos com relação às regras combinadas e à atuação do árbitro: o professor “X”.

Vale destacar ainda que a data do Torneio era véspera de um feriado nacional, o que enfatiza mais ainda o valor da presença dos/as alunos/as e como o esporte, de diferentes formas, pode estar inserido nas aulas de Educação Física/EJA e no meio escolar. Para mim, uma demonstração do quanto o esporte é um conteúdo prazeroso, que deve ser explorado, experimentado, e que não precisa ser descartado das aulas práticas para jovens e adultos.

Mais uma vez digo que é preciso vencer as barreiras que afirmam não ser possível ou não haver interesse dos alunos/as da EJA pela prática esportiva ou de atividade física.

Como parte do PPP da escola foi interessante observar a presença de membros da direção escolar e do registro da competição através de fotografias, porém não percebi o envolvimento dos demais professores/as da escola, talvez fosse preciso alguma estratégia que garantisse o maior envolvimento dos mesmos no evento. Uma estratégia, por exemplo, seria o apadrinhamento de turma por parte de um professor/a, ou seja, alguém que incentivasse a participação da turma e que ajudasse a mesma a se organizar para a competição, providenciando uniformes, estimulando torcida com cartazes, faixas, bandeiras.

Vale destacar que a turma 302 sagrou-se campeã do Torneio de Futsal e foi a turma que apresentou o maior número de torcedores, evidenciando a união dos seus membros, já destacada anteriormente.

#### **4.5 Análise das Entrevistas**

Parte de algumas entrevistas já foram destacadas anteriormente em discussões travadas nesse estudo, porém entendo que a análise em separado das mesmas traz a oportunidade de novas discussões, relevantes, sobre pontos específicos, ligados à Educação/ Educação Física Escolar, levantados pelos sujeitos escolares em suas respostas.

Farei a análise de entrevistas feitas com três estudantes da turma 302 e com o diretor da unidade escolar. Não será feita a análise da entrevista com o professor “X”, haja visto que ele já recebeu um enfoque especial anteriormente nesse capítulo.

#### 4.5.1 Estudantes

Estarão em foco, neste momento, as análises feitas das entrevistas com os estudantes. Eles foram escolhidos por mim, de forma direcionada, de acordo com a faixa etária. Pretendia com isso ouvir respostas distintas de pessoas em diferentes fases da vida, ou seja, adolescência; fase adulta e o que convencionei chamar de terceira idade.

4.5.1.1 Sobre a pergunta 1: Qual sua idade? O que fez você se matricular nas aulas de EJA?  
Sobre a pergunta 4: Você tem filho(a)/filhos(as)? Sobre a pergunta 5: Você já repetiu de ano e/ou precisou abandonar os estudos? Por que?

Estas perguntas estavam ligadas a um certo *perfil* traçado para o/a aluno/a da EJA que diz ser aquele que por alguma razão precisou largar os estudos e então veem na EJA uma opção viável de retomada de estudos visando um futuro melhor. A pergunta 5, especificamente, tinha o intuito de observar se a retenção escolar no ensino fundamental apareceria, no caso dos entrevistados, como um impulso para a procura da EJA, porém não houve nenhuma resposta que indicasse isso.

Nessa pequena investigação, pude comprovar algumas histórias que atendem ao *perfil* do/a aluno/a que por algum motivo precisou parar com os estudos e seguiu o caminho da EJA como retomada:

[...] não queria mais saber de nada, até que minha vizinha comentou comigo aqui sobre a escola e eu achei interessante e vim porque eu tenho sonhos sabe, então acabei voltando. Assim poderia acabar meus estudos de forma rápida e poderia trabalhar. (Aluna A)

[...] fiquei muito tempo parado, parei de estudar com 16 anos porque tive que trabalhar, ajudar em casa, essas coisas. Antigamente era mais difícil você voltar, o EJA é muito mais facilidade assim prá você voltar entendeu, é muito mais prático do que como era antigamente. Você tem mais facilidade de terminar, porque seriam 3 anos, aí caiu prá 2, você ganha 1 ano. Na minha idade 1 ano é muita coisa, uma diferença enorme. (Aluno B)

Pela vontade de concluir o ensino médio prá poder entrar na faculdade (**em resposta à pergunta 1**). Meu estudo foi interrompido, eu tive um filho, então tive que ser pai e mãe ao mesmo tempo, trabalhar, cuidar, fiquei esses anos todos sem estudar e agora com os filhos criados voltei a estudar. (Aluna C)

Algo que me chamou atenção positivamente nas respostas foi o sonho, o desejo de ingressar em uma faculdade e de poder evoluir a partir dos estudos, mesmo já com 51 anos, caso da Aluna C. Desta forma eles estariam aumentando a estatística de brasileiros vindos do ensino público que ingressam no Ensino Superior, números, sem dúvida, pouco expressivos no cenário nacional.

Outro ponto interessante foi levantado pelo Aluno B, quando se refere ao ingresso no nível superior via Faculdade particular, tendo a consciência de que o ingresso na faculdade pública, apesar dos esforços de políticas públicas como as cotas para negros e pessoas de baixa renda, é uma realidade para apenas uma pequena parcela da população, privilegiada socioeconomicamente.

O EJA veio prá me ajudar, acabando aqui pretendo fazer faculdade, no caso, particular, pois eu sei que não tenho intelecto para conseguir entrar para a pública. Mas com certeza quando o senhor me ver ano que vem estarei fazendo uma faculdade, pagando mas estarei.

O Aluno B deixa implícito, no meu entender, que a educação pública básica não prepara o aluno para o acesso ao Ensino Superior. Entendo que em se tratando de *aprendizagem*, sem dúvida a educação pública deixa a desejar. Ao estudar os resultados do PISA 2000, Oliveira e Araujo (2005, p.15) informam que 56% dos estudantes brasileiros que participaram da prova, entre eles alunos de escolas públicas e privadas, “demonstraram que, ao final da etapa elementar de escolarização, conseguem, no máximo compreender textos simples”.

Entretanto, compreendo que o sucesso da educação seja algo muito mais complexo, que extrapola o aspecto cognitivo, ou seja, vai além de uma relação direta entre ensino e aprendizagem. Como argumenta Ball (2001; 2002; 2004; 2005), é preciso que se fuja da lógica simplista criada pela Educação de Mercado, em que performatividade: bons desempenhos em avaliações, seria o resultado da soma entre boa gestão e controle do trabalho dos professores.

Nessa *equação* descrita acima, fica de fora um fator muito importante, o nível socioeconômico dos estudantes. Oliveira e Araujo (2005, p.16) colaboram mais uma vez com esse estudo ao analisarem dados do PISA 2000:

Os estudantes com os melhores desempenhos no PISA frequentemente vêm de escolas compostas pelos grupos em vantagem socioeconômicas. Os resultados do teste apontam que as diferenças socioeconômicas incidem na diferenciação do sistema escolar, e que esta tem estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

Entendo que há uma relação imbricada, sem causa e efeito, entre educação e condições socioeconômicas, assim critico o discurso que afirma depender da educação as melhoras socioeconômicas, tratando da questão de forma objetiva e não enxergando suas subjetividades, sua complexidade. Ao analisar os sentidos de qualidade da educação no período de governo presidencial petista, Matheus e Lopes (2014, p. 346) problematizam a relação de avanço social ser exclusivamente efeito da boa educação:

É interessante apontar que o inverso não é enfatizado nos documentos curriculares e programas de governo. Não se defende que o atendimento às demandas sociais não impulsiona o atendimento às demandas educacionais, ou que uma sociedade mais justa é capaz de favorecer o processo de instituir uma educação de qualidade.

Não há como reduzir os complexos problemas da educação a um único aspecto (cognitivo), controlável, que, via insumos e gerenciamento, seriam solucionáveis. Para finalizar, concordo com Coelho (2008, p.235) quando assim diz:

[...] a ênfase colocada sobre as variáveis tecnológicas da escola restringiu a efetividade da escola a um espaço instrucional e a cultura ficou reduzida a padrões de excelência escolar (“um currículo consistente” e “oportunidade para aprender”). Nessa efetividade, não são considerados os processos culturais específicos e de classe social que atuam na educação [...]

#### 4.5.1.2 Sobre a pergunta 2: Você mora perto da escola? Onde?

Minha intenção com esta pergunta era observar se existia algum tipo de carência de escola para atender a demanda da população, ou seja, se os estudantes teriam que fazer grandes deslocamentos para poder estudar. Talvez essa ainda seja uma carência grande em outros estados do Brasil, porém no Rio de Janeiro creio que tal carência tenha sido diminuída. Sobre isso Fonseca (2009, p. 161) informa que na década de 1970 o regime militar ampliou significativamente a “oferta de educação pública em todos os níveis”.

Desta forma, as respostas obtidas vieram reforçar que a evasão escolar do ensino fundamental para o ensino médio e a diminuição de formandos do ensino médio em comparação com o ensino fundamental não se deve, pelo menos no município do Rio de Janeiro, à falta de escolas públicas.

#### 4.5.1.3 Sobre a pergunta 3: Você tem emprego? Fale sobre o que você faz em seu emprego.

Nessa pergunta pretendia investigar nesse pequeno grupo, como se dá a relação com o trabalho, ou seja, se eles tinham emprego formal ou informal. As respostas vieram de encontro a uma suspeita minha, que necessitaria de maiores estudos, de que a maioria dos alunos da EJA trabalham informalmente, sem carteira assinada. Talvez a própria ausência da completude dos estudos, da educação básica, impossibilite, nos dias atuais, uma colocação no mercado de trabalho com carteira assinada.

Sou autônomo, sou fotógrafo. Eu trabalho de manhã em um estúdio em Campo Grande, tiro fotos, revelo, essas coisas. Trabalho de segunda a sexta-feira lá até umas 15h, nos finais de semana faço trabalho por fora, trabalho muito em casas de show. (Aluno B)

Então, eu dou aula, sou professora particular no caso, dou aulas de inglês e de outras matérias que minha aluna tem na escola. Vou na casa das pessoas. (Aluna A)

#### 4.5.1.4 Sobre a pergunta 6: O que costuma fazer no seu tempo livre?

Esta pergunta tinha a intenção de debater uma questão latente no meio da Educação Física Escolar relacionada à saúde e qualidade de vida. Há uma corrente forte de autores que defendem o ensino teórico de questões ligadas a esse tema, por exemplo, os cuidados com a alimentação, realização de atividade física regular e destinação de horários livres para lazer para que os estudantes apreendam esses conteúdos e apliquem em suas vidas, sendo esta uma contribuição da EF para a sociedade.

Como já discutido anteriormente, são questões interessantes e bastante trabalhadas nas aulas do professor “X”, entretanto concordo com Palma e colaboradores (2012, p.105) que há uma “ideologia da saúde” que se utiliza de discurso claro no qual as pessoas não se cuidam e que a responsabilidade em ser magro ou praticar atividade física é única e exclusivamente do indivíduo, não levando em consideração que saúde e qualidade de vida também estão relacionadas às condições socioeconômicas. Se faz necessário “enxergar a vulnerabilidade de certos grupos sociais, os quais, muitas vezes, não conseguem exercer seus direitos à saúde” (PALMA, 2000, p.98).

Não quero aqui afirmar que o conteúdo voltado para saúde e qualidade de vida trabalhado nas escolas não faz sentido ou é inútil, mas proponho que ao tratar do assunto seja relevante uma discussão com os/as alunos/as quanto aos sentidos atribuídos à saúde, que também estão associados a uma questão socioeconômica e que, se por acaso, algum/a aluno/a se sentir culpado/apor não *cuidar* de sua saúde, que se exima da culpa sendo sabedor que muitas vezes saúde e qualidade de vida precisam ser postas de lado por uma questão de sobrevivência. Afinal, como *cuidar* da saúde com 10/12 horas de trabalho diário? Como fazê-lo tendo que trabalhar, estudar e cuidar do lar?

A seguir algumas respostas dos entrevistados quando indagados quanto ao uso de seu *tempo livre*:

É meio difícil, ultimamente, tem uns 3 anos que eu não sei o que é ter tempo livre e as poucas horas que sobram é para estudar, focar nos estudos. Levanto cedo, faço comida, a roupa tá lavando, muitas vezes estou almoçando, saio correndo e só chego em casa à noite. (Aluna C)

Isso é uma coisa que eu não tenho, único tempo que tenho livre é no domingo a partir das 15h, pior que às vezes acordo na sexta-feira de manhã e só vou dormir no domingo, fico virado. Domingo quando chego em casa apago. (Aluno B)

4.5.1.5 Sobre a pergunta 7: Como foram suas aulas de Educação Física na(s) escola(s) por onde passou? Sobre a pergunta 8: Você gostava/gosta das aulas de Educação Física? Por que? Sobre a pergunta 9: Como você acha que devam ser as aulas de Educação Física na EJA?

O intuito destas perguntas era o de fazer uma breve investigação sobre as aulas de EFE no ensino fundamental e como são as aulas de EF/EJA, além de observar como os entrevistados manifestavam a questão do gosto pelas aulas, tanto no ensino fundamental, como nas aulas atuais de EF/EJA.

As respostas dadas quanto às aulas de Educação Física no ensino fundamental e quanto ao gostar das aulas naquele momento ratificam duas questões: a primeira confirma alguns estudos desenvolvidos na área da EF/EJA, nos quais o esporte foi citado como hegemônico, principalmente o futsal (meninos) e voleibol (meninas), e que os/as alunos/as tinham uma visão comum de que a EF seria esporte, diversão e saúde. Segundo Mazzoti e Pereira (2008) e Ojeda

(2011), em nenhum momento há, por parte dos estudantes, associação entre EF e conhecimentos formais. Prevalece a associação da disciplina à *atividade*.

A seguir, algumas respostas dadas a pergunta 7 que reforçam o colocado acima:

Era aquele sistema antigo, a gente ia para a quadra fazer polichinelo, tinha aquele aquecimento, corria né, nunca tive aula de Educação Física como tenho hoje, teoria né, a gente aprendendo, era mais se exercitando mesmo, só fazendo exercício, jogando, tinha vôlei, era mais esporte. (Aluna C)

Eram boas, tinha bastante atividade física lá, naquele tempo era mais focado na Educação Física mesmo: futebol; handebol. Eram boas as aulas que tinha lá, a gente corria, tinha futebol na quadra. (Aluno B)

Foram bem legais e eu aprendi bastante, eu estudava na Faetec e lá a cada bimestre eu escolhia uma modalidade. Então já fiz várias coisas, já fiz futebol, já fiz handebol, já fiz karatê, judô, dança, natação. Já fiz bastante coisa e desde a 1ª série até o 9º ano. (Aluna A)

A segunda questão que levanto está ligada ao gosto pelas aulas de EF. Todos os/as alunos/as entrevistados/as afirmaram gostar da prática esportiva no período em que frequentavam o ensino fundamental, o que me possibilita voltar à questão de que o esporte não precisa ser o grande vilão da EFE e que pode conviver com a missão traçada pelos defensores da PPREF em trabalhar conteúdos relevantes socialmente. Mais uma vez reforço que gosto e utilidade podem caminhar juntos na EFE e que a estética é importante aliada da EF no sentido da libertação dos corpos da homogeneização da sala de aula e no auxílio em revalorizar a escola enquanto instituição.

Nesse sentido, vale destacar algumas respostas dadas à pergunta 8:

Naquela época eu adorava né, era adolescente e tudo que exercitava era muito bom, hoje em dia além de não ter tempo e esse outro lado, que estou aprendendo hoje em dia, prá mim está sendo mais proveitoso, acho que tem muita coisa a ensinar, a Educação Física em si. Porque todo mundo tem aquela visão que a Educação Física é só exercitar e não é, tem muito para você aprender: sobre alimentação; sobre postura (Aluna C)

Gostava e gosto. É um assunto que me fascina, acho interessante as aulas do professor, a teoria dele. No começo achei que não iria me interessar pois já é algo que pratico, mas ele foi passando informações bem interessantes. Antigamente, era “novão”, gostava muito, o negócio era jogar um futebol. (Aluno B)

Nas respostas citadas acima observa-se também o reconhecimento da importância dos conteúdos apreendidos nas aulas de EF/EJA. Observo que os/as alunos/as, a seu jeito, valorizam a EF tanto em relação à sua utilidade quanto em relação à estética. Algo que demonstra o cuidado em se evitar um único caminho possível para o ensinar as práticas da EF. Acredito que

as formas de trabalhar (estética e norma/utilidade) se complementam e que as aulas teóricas em sala de aula podem ser reforçadas por aulas práticas em quadras ou outros espaços escolares. Se ater a uma única maneira de ensinar os componentes curriculares da EF é uma limitação de experiências, é um deixar de experimentar.

As respostas à pergunta 9 reforçam a ideia da EF sem fechamentos, na qual os/as alunos/as citam a importância dos conteúdos tratados em sala de aula na unidade Saúde e Qualidade de Vida, mas citam também, em dois casos, positivamente o esporte, Torneio de Futsal, ou mesmo a divertida dinâmica cooperativa proporcionada em uma das aulas do professor “X”.

Acho que tem que ser nesse caminho mesmo, tem pessoas de certa idade também, o pessoal chega cansado do trabalho, não aguenta muito não. Esse caminho como tá, assim, essa brincadeira que teve também (**se referindo ao torneio de futsal realizado na escola**) pra movimentar, brinca quem quer, achei interessante. Não tem como as senhoras descerem para jogar, outra aula boa foi a que ele fez, que tinha que dar as mãos, em grupo (**se referindo à dinâmica de grupo proposta pelo professor “X”**). (Aluno B)

Assim como é. Seria legal ter esporte e tal, talvez se acrescentassem mais dinâmicas seria um pouco melhor. Dinâmicas como aquela que a gente fez naquele dia, em que ele fez a roda e a gente tinha que sair dela, atividade em grupo. Mas aqui como é a noite e tem muitas pessoas que trabalham durante o dia, então fica meio complicado para algumas atividades. (Aluna A)

Do jeito que está sendo. Muito educativa mesmo, a gente aprende muito, em termos de obesidade, em termos de se cuidar, em termos de beber água, tem gente que não sabe nem como beber água, a ter uma alimentação adequada, posturas mesmo que a gente tem que ter no dia a dia, a gente passa meio despercebido ou até mesmo acaba cometendo erros por falta de conhecimento. (Aluna C)

Percebe-se ainda nas respostas dadas acima, apesar da sinalização dada pelo gosto em realizar atividades físicas/esporte, que há uma naturalização de que as aulas de EF devam ser realizadas em sala de aula e seguindo os conteúdos da CCM. Além disso, também enxergo por parte dos entrevistados a naturalização quanto ao fator idade dos participantes, sendo um claro limitador para a realização de aulas práticas, incluindo-se aí os jogos esportivos. Posso dizer que o discurso da PPREF, no caso específico do Colégio Estadual “Oásis”, se faz hegemônico e que as práticas realizadas nas aulas de EF atendem ao discurso de seus defensores.

Creio, como será visto adiante, que foram importantes para a consolidação dessas naturalizações promoções de ações como a capacitação dos/as professores/as da EJA e criação de material didático específico para o desenvolvimento de trabalho docente com jovens e adultos. Tais medidas direcionam as ações dos/das professores/as de Educação Física no sentido da forma e do conteúdo a ser lecionado (linguagem da norma/utilidade), tanto na unidade

escolar “Oásis”, como, acredito, em tantas outras unidades que compõem a rede estadual pública de ensino do Rio de Janeiro, engessando-os/as e tornando-os/as relutantes quanto ao experimentar e ao educar pela estética, pela diversão, pelo prazer em realizar algo.

#### 4.5.2 Diretor da unidade escolar

Farei agora a análise da entrevista com o diretor da escola, procurando comentar questões importantes ligadas às políticas públicas educacionais e investigar os investimentos públicos que são feitos no intuito de direcionar o trabalho docente para a *transmissão e assimilação* de conteúdos específicos, postos nas orientações curriculares e cobrados nas avaliações externas à escola. Algo que auxilia o grupo do PPREF em se consolidar/perpetuar no poder e representa o que Ball (2001) chamou de “políticas de aprendizagem”. Segundo o autor, ao longo do planeta, vão se espalhando políticas públicas educacionais semelhantes, visando fazer da educação um grande negócio. Neste negócio, como já comentado, cabe à escola garantir que o currículo pré-determinado seja seguido para posteriormente ser avaliado, enfim, ter-se um produto final que é mensurado em resultados de avaliações. Nesse processo, os investidores, empresas privadas que fazem parcerias com os órgãos públicos, retiram seus lucros de diferentes formas: *capacitação* de docentes; produção e confecção de material didático; produção e confecção das avaliações externas; entre outras ações.

##### 4.5.2.1 Sobre a Pergunta 1: Como é feita a compra do material didático para as aulas de EF?

Existe uma verba destinada para isso?

Minha intenção com a pergunta era observar a existência de verba específica para a compra de material para a disciplina EF, sabedor da dificuldade que os professores da área têm com falta de recursos, materiais diversos (bolas, cordas, entre outros) para ministrarem suas aulas.

Quanto a essa verba específica, o diretor da unidade escolar disse existir, mas que não a recebe desde 2014, fato que, segundo ele, não impediria a escola de comprar material esportivo para as aulas de EF. Porém, o que chama a atenção é o relato de uma prática comum em escolas

públicas do município e Estado do Rio de Janeiro, que é o compartilhamento de materiais destinados a um projeto específico -Projeto Segundo Tempo- e que são usados também nas aulas regulares de Educação Física nas unidades escolares. Digo isso baseado em anos de experiência como professor de escolas públicas da região. Coloco que esta é uma prática corriqueira que serve como solução temporária para alguma carência de material nas aulas de EF.

Tratando do Projeto federal que ocorria na escola, o diretor expressa, como havia ocorrido no Conselho de Classe, uma ação observada naquela unidade escolar: o que chamei de *projetos tapa buracos*. Dessa vez, a realização de *atividade* para ocupar tempos vagos e tirar os alunos do ócio vinha do professor de Educação Física, que também era professor do Projeto ao longo da semana.

[...] a escola teve o Projeto Segundo Tempo e aí eu ganhei nesse projeto materiais, bola, uniforme. Esse é um projeto do governo federal que tinha aqui, na realidade é um projeto que o aluno faz em outro turno ou com tempo vago que ele faz uma atividade física. Aconteceu aqui na escola e acabou sendo aos sábados e durante a semana tinha um profissional, que era o professor de Educação Física, que a gente utilizava muito, por exemplo, horários vagos, professor que falta ou tempo vago. Aí ele ia para a quadra e fazia atividade com as turmas. (Diretor escolar)

Tal prática revela-se sem propósito educativo, apenas meramente administrativo (tapar buraco). Creio que o Projeto deva funcionar em horário diferente da grade escolar, o que ocorria, devidamente, aos sábados, quando a escola abria suas portas para atender as comunidades do entorno. Entendo, lembrando Ojeda (2011), que este tipo de ação auxilia a estereotipar o/a professor/a de EF como aquele que meramente promove atividades para *entretêr* e não aquele que desenvolve práticas orientadas, com objetivos pedagógicos e procurando trabalhar conhecimentos específicos da área. Defendo o educar pela estética, aulas de EFE divertidas, mas que precisam ser planejadas, ter propósitos educativos. Assim, corroboro com os autores do PPREF quando criticam educadores/as que não planejam suas práticas e promovem ações de “desinvestimento pedagógico”.

Vale ressaltar também que o Projeto Segundo Tempo é, sem dúvida, um exemplo de negócio feito entre o público e o privado via política pública educacional. Fruto de uma tendência global, “políticas de aprendizagem” (BALL, 2001), que procura explorar o novo mercado da educação pública, trazendo *soluções* baseadas na *eficiência* do mundo empresarial. Muito se lucra com a venda de produtos esportivos nesse caso, porém, como exposto pela resposta do diretor da escola, sendo o projeto executado de forma inadequada (*tapando*

*buracos*) e em espaços precários. Em minha opinião, um claro desperdício de verba pública com a intenção de favorecer grandes empresas em jogos de poder que envolvem a política.

4.5.2.2 Sobre a Pergunta 2: Observei que ocorre uma capacitação para professores que trabalham com EJA, incluindo plataformas *online*, *chats* para discussão das temáticas das diferentes disciplinas. Você poderia falar a respeito?

Esta pergunta intentava investigar a *capacitação* dos professores/as de EF da rede estadual pública de ensino para o trabalho docente com jovens e adultos. Assim, o diretor informou que todos os/as professores/as, em se tratando de uma unidade escolar voltada só para EJA, haviam feito curso de extensão e recebido orientações -inclusive por plataformas digitais à distância- de como proceder com esse público em específico. Informou ainda que o curso de *capacitação* se mantinha ativo para aquele/a professor/a que estivesse ingressando no trabalho com EJA.

Entendo *capacitação* de professores/as como direcionamento da ação educativa do mesmo. Uma forma de *orientar* o trabalho docente para algo que, para muitos/as professores/as, é novo e pouco estudado nos cursos de formação. De certa forma, dá-se um caminho possível, no caso da EF/PPREF o caminho do conhecimento útil social e moralmente, e cabe ao docente estudar, buscar outros conhecimentos, se aprofundando na temática e não se fechando para diferentes possibilidades educativas, para diferentes experiências. Enfim, não se pode compreender algo dado como verdade, se faz necessário também o exercício da desconstrução.

Tomando-se os devidos cuidados para se evitar as centralidades em torno de um saber único e verdadeiro, acredito que a possibilidade de troca de informações via plataformas *on line*; cursos presenciais; trocas de experiências entre educadores são muito relevantes, demonstram intervenções do poder público proveitosas para a classe de professores/as, que podem planejar e replanejar suas práticas educativas.

Vale destacar ainda que os cursos de capacitação e a implantação de tais plataformas digitais são mais um exemplo de entrada da *educação empresarial*, do setor privado, na educação pública, sendo estes *pacotes de serviços* a serem negociados com as secretarias de educação dos diferentes estados do país.

#### 4.5.2.3 Sobre a Pergunta 3: Os alunos/professores recebem algum tipo de material didático, apostilas/livros, ao iniciarem as aulas de EF?

Esta pergunta objetivava investigar a produção e recebimento de material didático EJA por parte de alunos/as e professores/as e assim observar quais os recursos didáticos o docente de EF teria disponível para suas intervenções educacionais. Constatei pela resposta que a confecção e distribuição de material didático funcionou de acordo com a condição financeira do Estado do Rio de Janeiro. Em 2013, nos primeiros anos do chamado Projeto Nova EJA e com as finanças do Estado ainda equilibradas, o material didático foi produzido e distribuído largamente entre professores/as e alunos/as. Porém com as mudanças políticas e financeiras do Estado e do Brasil, o material didático foi progressivamente parando de ser confeccionado e distribuído a estudantes e docentes. Na atualidade, somente os/as professores/as são detentores do material didático que receberam nos anos anteriores.

Enfim, uma demonstração clara de como a economia e o equilíbrio financeiro dos Estados e da Federação interferem diretamente nas políticas públicas de educação, fato que prejudica os Governos Estadual/ Federal em suas tentativas de controle da educação nacional e de certa forma atrapalham, em se tratando de EFE, a consolidação do discurso do PPREF no interior da escola. Fato que também inviabiliza a perpetuação de lucrativos negócios de parcerias público-privado na produção e confecção de material didático voltado, neste caso, para a EJA.

#### 4.5.2.4 Sobre a Pergunta 4: Existe alguma orientação curricular, específica para EJA, que o professor deva seguir em seu planejamento?

Minha intenção nesta pergunta era averiguar se havia alguma orientação curricular, específica para EJA, por parte da Secretaria Estadual de Educação. Em pesquisa midiática, anterior à entrevista, não havia encontrado nenhuma orientação curricular para EJA como ocorre com o Ensino Médio regular, em que, por exemplo, o/a professor/a ao lançar nota no sistema, página da Secretaria de Educação na internet, deve, também, confirmar a *aplicação* da orientação curricular estabelecida para aquele bimestre.

Para minha surpresa, o diretor escolar confirmou que havia tais orientações e que estavam disponíveis tanto no *site* criado pela unidade escolar, bem como no *site* da SEEDUC. Em nova busca pela internet percebi que o diretor não se referia a um documento oficial da Secretaria com a denominação Orientações Curriculares para EJA, mas sim da disponibilidade, via mídia, do material didático elaborado para aquele seguimento, bem como acesso a vários vídeo-aulas elaborados para cada disciplina escolar. Sem dúvida uma fonte de informações interessante e que serve como orientação para o docente planejar seu currículo. Mais um canal interessante, promovido pelo poder público, que enxergo como positivo para o crescimento e desenvolvimento do/a professor/a na área de educação de jovens e adultos, desde que o mesmo, reforço, não se feche, se limite, a transmissão das informações que são dadas.

#### 4.5.2.5 Sobre a Pergunta 5: Há, por parte da direção, alguma cobrança por planejamento das aulas de EF/EJA?

Essa pergunta visava buscar informações quanto ao controle da direção escolar sobre o planejamento/currículo de seus docentes de EF. O que de fato me chamou atenção positivamente foi o planejamento de cada professor/a estar associado ao Projeto Político Pedagógico da escola, em meu entender um cuidado para que o currículo escolar não se restrinja apenas aos conhecimentos necessários para os exames externos, abrindo o mesmo para outros conhecimentos, não formais, e dando a possibilidade de criação de um *currículo cultural*, sem o entendimento de lista de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, mas algo que pode ser criado e recriado a todo momento, cotidianamente, também em parceria com os/as alunos/as, na escola.

Corroboro com Macedo, E. (2006, p.288) quando diz que o currículo é um espaço-tempo, está em um entrelugar, em que sujeitos diferentes interagem, trazendo consigo seus “diversos pertencimentos”, e que essa interação é um processo cultural que ocorre em um lugar-tempo escolar. Sendo assim, reforço que o currículo não pode ser compreendido como lista (que coloca fronteiras) de conhecimentos pré-determinados por uma tradição hegemônica dominante que naturaliza e fixa sentidos.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os

como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, “os saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (MACEDO, E., 2006, p.289)

Tratando um pouco do currículo como uma tentativa de controle das ações pedagógicas dos/as professores/as, creio que os docentes de EF, nesse sentido, mais do que os docentes de outras disciplinas, com maior *status* escolar e alvo de frequentes avaliações sistêmicas, podem viabilizar o *currículo cultural* de que tratei acima, enfim, usar sua liberdade de ação pedagógica para criar currículos sem amarras, não se prendendo apenas aos conteúdos trazidos pelo livro didático, tradicional, em sala de aula, usufruindo do isolamento (muitas vezes a EF acontece em espaços, quadras, *separados* do núcleo escolar) e dessa liberdade para serem os que promovem pela estética, principalmente, o querer estar na escola, o gostar de pertencer à escola e não o “desinvestimento pedagógico” que tratam os autores da PPREF.

## CONCLUSÃO

Antes de trazer algumas observações quanto à difícil tarefa de educar e sua imprevisibilidade, gostaria de tecer alguns comentários sobre a pesquisa de cunho etnográfico realizada. Como já dito, longe de pretender apresentar mostras da realidade, *dados* que trazem a verdade, ela foi importante no sentido de que as observações e entrevistas feitas naquele contexto, naquela escola em particular -C.E. “Oásis”- serviram, junto aos estudos bibliográficos que foram realizados, para debater questões que julgo relevantes para a área da Educação/EFE.

Pude perceber, por exemplo, naquele núcleo escolar, que os estudantes da EJA entrevistados fizeram menção positiva quanto ao esporte em seus momentos de ensino fundamental, bem como elogiaram as aulas em que o conteúdo trabalhado se prendia a práticas úteis socialmente. Em minha opinião, esta foi uma mostra de que esporte, não aquele com rótulo pedagógico, e os conteúdos da CCM podem, perfeitamente, conviver nos planejamentos dos professores/as de EFE e além disso, pude perceber também que prática e teoria podem caminhar juntas, que as aulas podem ser teóricas, em sala de aula, mas que podem também privilegiar o movimento usando espaços escolares como a quadra ou o pátio da escola -como ocorrido em uma das aulas do professor “X”- em atividades que sejam adequadas a todos e que sejam divertidas, que ensinem pela estética.

No trabalho de campo, através dos diálogos informais e entrevistas feitos com os estudantes, também pude apurar, naquele contexto, o quanto o projeto Nova EJA é importante na vida de muitos/as alunos/as. O quanto colabora positivamente na busca por sonhos que foram interrompidos ou adiados por circunstâncias da vida.

Assim como ocorreu com as entrevistas feitas com os estudantes, a entrevista e os diálogos informais com o **Professor “X”** serviram para gerar reflexões relevantes sobre a relação entre trabalho dos docentes da EF/EJA e a influência hegemônica do PPREF. Importante destacar aqui que não houve nenhuma pretensão de, através do professor X, traçar um perfil do professor de EFE/EJA.

Quanto à direção escolar, o estudo de cunho etnográfico me permitiu observar quanto o projeto Nova Eja estava amparado pela SEEDUC, que promoveu *capacitações* e produziu material didático específico, dispondo uma plataforma de temas, para cada disciplina, *online*. Algo que representa uma tendência global em educação, fazer da mesma um mercado lucrativo através de “políticas de aprendizado” (BALL, 2001), mas que encaro, nesse caso, de forma positiva, pois além de mostrar o como fazer, muitas vezes relevante para aqueles/as

professores/as que nunca trabalharam com esse público, também proporcionou a troca de experiência entre educadores da área. Porém faço aqui uma ressalva àqueles/as professores/as que limitam suas práticas docente a essas *verdades* e não se permitem tentar outras ações, taxando os estudantes da EJA muitas vezes como incapazes de realizar determinadas práticas.

Outro ponto importante que identifiquei em minhas observações e entrevista com o diretor da unidade escolar foi a possível propensão dos/as professores/as da EF, assim como ocorre em outras disciplinas, atuarem em *projetos tapa buraco* na solução de problemas estruturais que surgem na rotina escolar. Fato que esvazia a importância do/a professor/a de EF, que se limita, nesses casos, muitas vezes a ser um administrador de material didático (bolas, entre outros) ou a promotor de atividade -o que gera muitas críticas por parte de autores do PPREF-, totalmente diferente do contexto de uma aula de EF com objetivos e planejamentos que poderiam, inclusive, terem sido discutidos e construídos por professor/a e estudantes.

Por fim, como já havia anunciado, encerro as discussões desse estudo apoiado em Lopes e Borges (2015). As autoras, se utilizando da psicanálise -citando Freud (2006, p.4 91), afirmam que a profissão de educador, bem como a de psicanalista, é impossível. Assinalam que tal impossibilidade “está relacionada à aceitação de que essas profissões nos levam obrigatoriamente a resultados imperfeitos, estão sempre associadas a uma ideia de fracasso”.

Corroboro com as autoras e entendo que o educar não segue, não pode seguir, uma racionalidade lógica, simplista, do tipo: o/a professor/a, melhor dizendo: o/a instrutor/a, ensina e os/as alunos/as aprendem. Além disso é comum colocar a responsabilidade do fracasso escolar sobre os docentes, que em sua incompetência não aplicam o *método mágico* de ensino-aprendizagem corretamente. Devemos enquanto educadores questionar, desconstruir, todo discurso pautado nos rastros da racionalidade tyleriana, dedicada a definir de forma simplista quais seriam os comportamentos desejáveis dos estudantes, “como formular os objetivos que expressassem com clareza esses comportamentos e como planejar o currículo para garantir esses objetivos” (LOPES; BORGES, 2015, p.495).

Como procurei mostrar ao longo deste trabalho, com a ajuda de Ball (1988; 2001; 2004; 2005), este discurso é dominante contemporaneamente, refletindo o que o autor chamou de “políticas de aprendizagem” (BALL, 2001, p.100). Tais “políticas de aprendizagem”, como já exposto nesse estudo, seguem o formato empresarial e se utilizam de “tecnologias políticas” (BALL, 2001, p.103), para exercer controle direto ou indireto sobre o trabalho docente. Segundo o autor, a performatividade e a linguagem empresarial permeiam a *nova* educação. Aprendizagem passa a ser significada como “produto final de políticas custo-eficazes”, realizações são rebatizadas como “conjunto de objetivos de produtividade” (BALL, 2001,

p.104), mas dentre todos os novos termos, a palavra eficiência é a mais empregada. Seria o equivalente a *qualidade total* tomada de empréstimo de contextos comerciais, ou seja, faça, apresente resultados ou suma. Para Ball (1998, p.127):

[...] a performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação.

Faz-se, assim, da educação uma mercadoria -como exposto em diversos momentos na análise de entrevista com diretor da escola “Oásis”- e dos/as alunos/as consumidores. Reduz-se a educação à mudança de comportamento dos estudantes e trata-se a mesma de forma objetiva, seguindo os preceitos mercantis que passam a operar na escola em uma *lógica* que consiste em aprendizagem; produção e rendimento. Assim, de forma global, como denuncia Ball (2014), se produzem currículos alicerçados em políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais que procuram garantir padrões de eficiência, em que bons estudantes e bom trabalho docente estão refletidos nos números que expressam bom rendimento nas avaliações externas nacionais ou regionais.

Desta forma, seguindo-se uma *educação fabril*, cerceiam-se as “conversas complicadas” (PINAR, 2016), necessárias, que procuram, dentro do universo de heterogeneidade da sala de aula, respeitar as diferenças e promover democraticamente o diálogo entre os participantes do ato educativo. É preciso, como coloquei ao longo deste estudo, resistir, desconstruir, essas tentativas de fixações discursivas que não permitem a pluralidade do ato educativo e que procuram direcionar o mesmo para um único caminho passível de controle, de aferição. Defendo a possibilidade de tomadas de decisões por parte dos docentes, que eles tenham autonomia, pautada no conhecimento, não superficial, para gerir suas ações e se permitindo, junto aos estudantes, criar e experimentar.

Em concordância com Laclau (2011, p.178), acredito em uma “sociedade radicalmente democrática” pautada na pluralidade do espaço público, na pluralidade da escola pública:

Para mim, uma sociedade radicalmente democrática é aquela cuja pluralidade do espaço público, constituída em torno de questões e demandas específicas e estritamente autônomas umas das outras, dota seus membros de um sentido cívico, que é um ingrediente central da identidade deles como pessoas.

Entendo que uma sociedade radicalmente democrática se faz pela não exclusão, mas pela pluralidade. O discurso liberal/neoliberal de uma sociedade harmoniosa, sem conflitos, em busca de homogeneidade e em defesa de *igualdade* e de um futuro-inalcançável- melhor, é

impossível, mas nem por isso devemos, por exemplo, deixar de nos colocar no lugar do outro, de tentar sentir e pensar o que o outro pensa. Trata-se das responsabilidades que cada sujeito, dentre eles o/a professor/a, deva assumir com o social: o experimentar; o dialogar; o criar/recriar. Interessa que cada sujeito tenha o compromisso por um agir democrático, plural, não excludente, que não se fecha em uma única verdade, por exemplo, em um único meio - método- educativo. Nesse momento trago uma afirmação de Laclau (2011, p.179), na qual o autor coloca que:

Ainda que eu prefira uma sociedade liberal-democrática-socialista, é claro para mim que, se sou obrigado, sob determinadas circunstâncias, a optar por uma das três, minha preferência sempre será pela democracia.

Assim, trazendo as discussões para o campo da EFE e em defesa da pluralidade, concordo com os autores da PPREF que a representação do que seja a EF está muito aquém do que ela realmente é e do papel que pode exercer. Entendo, assim como eles, que, muitas vezes, -principalmente no ensino médio- não contextualizar as ações propostas como conhecimentos a serem aprendidos formalmente, com embasamentos teóricos é, usando as palavras de Silva e Bracht (2012, p.82), exercer uma prática pedagógica do “desinvestimento”, é ser o “professor rola a bola”, um mero “administrador de material didático”.

Entretanto, também entendo que os excessos pedagógicos, ou seja, a grande quantidade de propostas de sala de aula, que não prioriza a educação pela “linguagem do gosto” (LOVISOLO, 1997) -fundamental para a revalorização do espaço escolar-; a pedagogização do esporte, tornando-o *apto* para o ambiente escolar; além da naturalização, principalmente no caso da EJA, que determina o conteúdo útil socialmente como a única opção para a ação pedagógica, são limitadores do trabalho docente dos/as professores/as de EFE.

Coloco que não se trata de negar a luta dos profissionais/professores do PPREF em mostrar a relevância social dos conhecimentos da EFE, porém não julgo democrático, plural, desconsiderar outras formas de agir na EFE e na EFE/EJA. Em uma democracia acredito que deva se prezar as distintas formas de educar, que agreguem sentidos; conhecimentos; valores e se evitar binarismos - ranço da modernidade - que apontam o certo e excluem o *errado*. É preciso que se desconstruam esses binarismos, contrários à democracia, que procuram fixar sentidos em um discurso que se quer dominante, hegemônico, nas constantes lutas políticas que ocorrem nos diferentes núcleos sociais, inclusive na EF.

Mesmo sendo tarefa impossível o ato de educar, como destacaram Lopes e Borges (2015, p.505), concordo com as autoras quando dizem que ainda assim ele se faz necessário.

Segundo as autoras, com as quais corroboro, se não há garantias e certezas quantos aos resultados a serem obtidos e ao que fazer, “só nos restam a política e a ação contextual cotidiana”

Vale destacar que ao tratar da política e da ação contextual cotidiana, as autoras questionam os sujeitos fixados, estruturados, da modernidade: donos de uma racionalidade *a priori* (liberalismo tyleriano) ou emancipados, com consciência coerente, (perspectiva crítica - marxista) para afirmar que as tomadas de decisões no ato educativo são contextuais, feitas por sujeitos descentrados (perspectiva pós-estrutural), “em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira”(LOPES; BORGES, 2015, p.505). Articulações essas que são precárias, contingentes, que procuram fixar sentidos e que podem ser modificados a partir de novas articulações, em novos contextos.

Desta forma, apoiado nas autoras, entendo que o compromisso do ato educativo e a busca por justificar de forma razoável as decisões tomadas, faz com que o docente permaneça em ação, no presente, cotidianamente, não para um *futuro inalcançável*. Essa ação incansável está no ato político que consiste a educação, “em cada fala, em cada texto e em cada trabalho que realizamos” (LOPES; BORGES, 2015, p.505)

## REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. *Globalization*. Duke: Duke University Press, 2001.

BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994a.

\_\_\_\_\_. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyana. *Journal of Education Policy*, v.9, n.2, p.171-182, 1994b.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez, 2001.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v.15, n.2, p.3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, Set/Dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, v.35, n.126, p. 539-564, Set/Dez, 2005

\_\_\_\_\_. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. *Diário Oficial da União* de 9/06/2000, seção 1 e, p.15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcb11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcb11_2000.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BROTTO, F. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

\_\_\_\_\_. *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: como entrar e sair da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, v.33, n.118, p.235-250, Jan/Mar 2012.

\_\_\_\_\_. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, v.37, n.1, p.33-41, Jan./Abr. 2014.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, E et al. *A educação de jovens e adultos no Brasil: políticas e práticas*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

COELHO, M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.229-258, Abr/Jun, 2008.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz*, v.5, n.2, p. 138-145, Dez/1999.

DIAS JUNIOR, M. J. *A educação física na educação de jovens e adultos: desafios, diálogos e reflexões*. In: EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009, Anápolis. GO. III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009.

FERRAZ, O. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. *Revista Paulista Educação Física*, v.11, n.1, p.27-39, Jan/Jun.1997.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas, v.29, n.78, p.153-177, Maio/Ago, 2009.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. XXIII.

GÜNTHER, M. C. C. et al. *A educação física na educação de jovens e adultos*. In: Anais do II Congresso Estadual de Educação Física na Escola: “Educação Física Escolar: desafios a prática pedagógica”, 16 a 17 de maio de 2013, Lajeado, RS/ Derli Juliano Neuenfeldt e Silvan e Fensterseifer Isse (Orgs.) / Lajeado: Univates, 128p., 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46. Jul/Dez. 1997. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://www.ufrgs.br/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc). Acesso em: 02 Nov. 2016

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

\_\_\_\_\_. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialista strategy: towards a radical democratic politics*. Great Britain: British Library, 2001.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, A. C. Discursos na política de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez 2006.

\_\_\_\_\_. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p. 700-715, Set/Dez 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Caderno de pesquisa*, v.45, n.157, p. 486-507, Jul./Set. 2015.

LOVISOLO, H. *Estética, esporte e educação física ensaios*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 285-296, Maio/Ago. 2006.

MACEDO, F. *A história dos outros na minha história; memórias e relatos de pessoas que fizeram do esporte um espaço de aprendizagem e oportunidades*. 2008, 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Esporte e currículo*. 2014. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo

sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p.303-318, Abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302009000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09jun. 2014.

MARCONATO, C et al. *A importância da educação física na educação de jovens e adultos/ensino médio*. In: Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <<http://cbce.tempsie.ws/congressos/index.php/7csbce/2014/index>>. Acesso em: 21 Fev. 2016.

MATHEUS, D.; LOPES, A. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.2, p.337-357, Abr/Jun, 2014.

MAZZOTTI, T. B.; PEREIRA, G. M. *Representações sociais de educação física por alunos trabalhadores do ensino noturno*. Rio Claro: Motriz, 2008.

MENESES, R. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. *Universitas Philosophica* 60, Bogota, Colombia, ano 30, p.177-204, Jan/Jun, 2013.

OJEDA, T. *Relações entre corpo, trabalho e educação física na educação de jovens e adultos*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2011.

OLIVEIRA, R.; ARAUJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.5-23, Jan/Abr, 2005.

PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão de literatura. *Revista Paulista de Educação Física*, v.14, n.1, p.97-106, 2000.

PALMA, A.; ASSIS, M.; VILAÇA, M.; ALMEIDA, M. N. Os ‘pesos’ de ser obeso: traços fascistas no ideário de saúde contemporâneo. *Movimento*, v.18, n.4, p.99-119, 2012.

PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

REIS, J. A.P. *As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos: os significados da educação física*. Um estudo em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2011. 216 fl. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

RIO DE JANEIRO, (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Material Nova EJA – Módulo 3- Educação Física*. Rio de Janeiro, 2013, 101p.

RONDÔNIA, (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Educação de Jovens e Adultos - EJA- Ensino Fundamental e Ensino Médio: Referencial Curricular*. Rondônia, 2013, 364p. Disponível em: <<http://seduc.ro.gov.br/curriculo/.../EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EJA.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, 2008, 80p.

Disponível em: <<http://culturatura.com.br/docsed/18%20Alfab%20PSP1.EJA.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

SILVA, M.S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Revista Kinesis*. V.30, n.1, p. 80-94, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5718/3394>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

TANI, Go et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TURA, M. L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C. et al. (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p.139-165.

TURA, M. L. R.; SILVA, S. M. da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma escola do Rio de Janeiro e de uma escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda (Org.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010, p.71-105.

**ANEXO - Entrevista com Aluna A**

Pergunta 1: Qual sua idade? O que fez você se matricular nas aulas de EJA?

R: 20 anos. O que fez eu me matricular foi porque eu tive um problema, fazia curso de turismo na minha antiga escola e tive algumas complicações por erro do professor e eu não fui muito entendida. Os meus amigos e alguns professores sabiam que eu estava certa, mas por ele não ser um professor tão presente, me reprovou, olhou o diário e disse que estava reprovada. Quando fui ver o diário não tinha nenhuma presença e nenhuma nota, então ele me disse que iria ver em casa se tinha alguma coisa e ele encontrou 3 provas minhas, sendo que parando prá pensar, tendo 3 provas, teria presença e nota, mas minha parte de presença estava vazia, então fiquei retida. Isso caminhou por 2 anos e eles não resolveram nada, eu iria ficar retida mais 1 ano e já estava atrasada e eu não quis. Então fiquei muito mal, não queria mais saber de nada, até que minha vizinha comentou comigo aqui sobre a escola e eu achei interessante e vim porque eu tenho sonhos sabe, então acabei voltando. Assim poderia acabar meus estudos de forma rápida e poderia trabalhar.

Pergunta 2: Você mora perto da escola? Onde?

R: Sim, moro a 5 minutos daqui.

Pergunta 3: Você tem emprego? Fale sobre o que você faz em seu emprego.

R: Então, eu dou aula, sou professora particular no caso, dou aulas de inglês e de outras matérias que minha aluna tem na escola. Vou na casa das pessoas. Também ajudo meu tio, que é presidente da Federação de Muai Tay e eu sou ajudante dele, sabe ajudo com o dinheiro, com as publicações, na parte administrativa.

Pergunta 4: Você tem filho(a)/filhos(as)?

R: Não

Pergunta 5: Você já repetiu de ano e/ou precisou abandonar os estudos? Por que?

R: Já fui reprovada, no 9º ano, por vagabundagem mesmo porque não estava querendo estudar. Na verdade, eu era muito, muito, muito estudiosa, mas comecei a andar com umas meninas e aí acabei perdendo o foco e fiquei reprovada. Depois conheci outro grupo de pessoas, todos

estudiosos e aí fui, peguei o rumo de volta. Aí quando cheguei no segundo ano (**ensino médio**) eu tive esse problema que já te falei.

Pergunta 6: O que costuma fazer no seu tempo livre?

R: Então, gosto muito de tocar violão e cantar, gosto muito de ir ao cinema, à igreja também, não sei, assim é muito difícil eu ter tempo livre, meu dia é muito corrido, mas quando tenho algum tempo faço essas coisas que gosto.

Pergunta 7: Como foram suas aulas de Educação Física na(s) escola(s) por onde passou?

R: Foram bem legais e eu aprendi bastante, eu estudava na Faetec e lá a cada bimestre eu escolhia uma modalidade. Então já fiz várias coisas, já fiz futebol, já fiz handebol, já fiz karatê, judô, dança, natação. Já fiz bastante coisa e desde a 1ª série até o 9º ano. No ensino médio era parecido com aqui na escola, ele falava bastante sobre você ter uma boa alimentação e tinha aquela parte em que ele botava a gente para jogar esportes diferentes e ginástica, a gente fazia abdominal, essas coisas.

Pergunta 8: Você gostava/gosta das aulas de Educação Física? Por que?

R: Eu gosto porque, primeiro que quem, antes, muito antes, abriu muito meus olhos foi meu tio, porque além de ser professor de Muai Tay, ele é professor de Educação Física, então eles me ensinaram bastante também sobre você ter uma boa alimentação e tal e isso faz com que as pessoas se conscientizem mais sabe. A prática do esporte, não ser sedentária e ter uma boa saúde.

Pergunta 9: Como você acha que devam ser as aulas de Educação Física na EJA?

R: Assim como é. Seria legal ter esporte e tal, talvez se acrescentassem mais dinâmicas seria um pouco melhor. Dinâmicas como aquela que a gente fez naquele dia, em que ele fez a roda e a gente tinha que sair dela, atividade em grupo. Mas aqui como é a noite e tem muitas pessoas que trabalham durante o dia, então fica meio complicado para algumas atividades. Aqui tem muitos jovens que dá para correr como você viu, mas também tem pessoas aqui que trabalham demais e a noite não têm mais força assim para poder fazer uma atividade, correr assim. Só acrescentaria mesmo as dinâmicas, foi legal, ninguém fez muito esforço, mas também assim, sabe, foi algo que a gente aprendeu um pouco sobre você fazer algo unido e também pelo fato de, assim, a gente se movimentou um pouco sabe.

Entrevista com Aluno B:

Pergunta 1: Qual sua idade? O que fez você se matricular nas aulas de EJA?

R: 34 anos. A vontade de voltar a estudar, fiquei muito tempo parado, parei de estudar com 16 anos porque tive que trabalhar, ajudar em casa, essas coisas. Antigamente era mais difícil você voltar, o EJA é muito, mais facilidade assim prá você voltar entendeu, é muito mais prático do que como era antigamente. Você tem mais facilidade de terminar, porque seriam 3 anos, aí caiu prá 2, você ganha 1 ano. Na minha idade, 1 ano é muita coisa, uma diferença enorme. O EJA veio prá me ajudar, acabando aqui pretendo fazer faculdade, no caso particular pois eu sei que não tenho intelecto para conseguir entrar para a pública. Mas com certeza quando o senhor me ver ano que vem estarei fazendo uma faculdade, pagando mas estarei.

Pergunta 2: Você mora perto da escola? Onde?

R: Moro, moro sim, daqui para a minha casa eu levo uns 20 minutos, venho de carro tranquilo.

Pergunta 3: Você tem emprego? Fale sobre o que você faz em seu emprego.

R: Sou autônomo, sou fotógrafo. Eu trabalho de manhã em um estúdio em Campo Grande, tiro fotos, revelo, essas coisas. Trabalho de segunda a sexta-feira lá até umas 15h, nos finais de semana faço trabalho por fora, trabalho muito em casas de show. Lá em Campo Grande não tenho carteira assinada, informal.

Pergunta 4: Você tem filho(a)/filhos(as)?

R: Sim. Uma filha de 12 anos.

Pergunta 5: Você já repetiu de ano e/ou precisou abandonar os estudos? Por que?

R: Nunca repeti de ano, mas precisei abandonar. Parei com 15 anos, na 7ª série, e comecei a trabalhar, fui jovem aprendiz. Minha família era muito problemática, não tive base familiar boa não.

Pergunta 6: O que costuma fazer no seu tempo livre?

R: Isso é uma coisa que eu não tenho, único tempo que tenho livre é no domingo a partir das 15h, pior que às vezes acordo na sexta-feira de manhã e só vou dormir no domingo, fico virado.

Domingo quando chego em casa apago. Outra coisa que eu faço, quando chego mais cedo em casa, antes de vir para a escola, é malhar na academia. Um ou duas vezes na semana eu consigo.

Pergunta 7: Como foram suas aulas de Educação Física na(s) escola(s) por onde passou?

R: Eram boas, tinha bastante atividade física lá, naquele tempo era mais focado na Educação Física mesmo: futebol; handebol. Eram boas as aulas que tinha lá, a gente corria, tinha futebol na quadra.

Pergunta 8: Você gostava/gosta das aulas de Educação Física? Por que?

R: Gostava e gosto. É um assunto que me fascina, acho interessantes as aulas do professor, a teoria dele. No começo achei que não iria me interessar pois já é algo que pratico, mas ele foi passando informações bem interessantes. Antigamente, era “novão”, gostava muito, o negócio era jogar um futebol.

Pergunta 9: Como você acha que devam ser as aulas de Educação Física na EJA?

R: Acho que tem que ser nesse caminho mesmo, tem pessoas de certa idade também, o pessoal chega cansado do trabalho, não aguenta muito não. Esse caminho como está, assim, essa brincadeira que teve também (**se referindo ao torneio de futsal realizado na escola**) prá movimentar, brinca quem quer, achei interessante. Não tem como as senhoras descerem para jogar, outra aula boa foi a que ele fez, que tinha que dar as mãos, em grupo (**se referindo à dinâmica de grupo proposta pelo professor “X”**). As aulas dele são muito boas, interessantes.

Entrevista com Aluna C:

Pergunta 1: Qual sua idade? O que fez você se matricular nas aulas de EJA?

R: 51 anos. Pela vontade de concluir o ensino médio prá poder entrar na faculdade. Meu estudo foi interrompido, eu tive um filho, então tive que ser pai e mãe ao mesmo tempo, trabalhar, cuidar, fiquei esses anos todos sem estudar e agora com os filhos criados voltei a estudar.

Pergunta 2: Você mora perto da escola? Onde?

R: Moro bem pertinho, dá prá ir e voltar a pé.

Pergunta 3: Você tem emprego? Fale sobre o que você faz em seu emprego.

R: Não, só estudo. Na parte da manhã faço curso técnico de informática e turismo e a noite venho prá cá. Aos sábados faço pré-vestibular. Pretendo fazer faculdade de gastronomia para unir gastronomia ao turismo, seria um turismo gastronômico, essa é minha intenção e vou fazer, tenho certeza.

Pergunta 4: Você tem filho(a)/filhos(as)?

R: Sim. Tenho uma filha de 33 anos e duas netas.

Pergunta 5: Você já repetiu de ano e/ou precisou abandonar os estudos? Por que?

R: Nunca repeti, sempre fui dedicada aos estudos mesmo antes de parar né e parei justamente por causa disso, fui mãe muito cedo e tive que abandonar os estudos para poder criar minha filha. Na época eu terminei o fundamental e parei.

Pergunta 6: O que costuma fazer no seu tempo livre?

R: É meio difícil, ultimamente tem uns 3 anos que eu não sei o que é ter tempo livre e as poucas horas que sobram é para estudar, focar nos estudos. Levanto cedo, faço comida, a roupa tá lavando, muitas vezes estou almoçando, saio correndo e só chego em casa à noite.

Pergunta 7: Como foram suas aulas de Educação Física na(s) escola(s) por onde passou?

R: Era aquele sistema antigo, a gente ia para a quadra fazer polichinelo, tinha aquele aquecimento, corria né, nunca tive aula de Educação Física como tenho hoje, teoria né, a gente aprendendo, era mais se exercitando mesmo, só fazendo exercício, jogando, tinha vôlei, era mais esporte.

Pergunta 8: Você gostava/gosta das aulas de Educação Física? Por que?

R: Naquela época eu adorava né, era adolescente e tudo que exercitava era muito bom, hoje em dia além de não ter tempo e esse outro lado, que estou aprendendo hoje em dia, prá mim está sendo mais proveitoso, acho que tem muita coisa a ensinar, a Educação Física em si. Porque todo mundo tem aquela visão que a Educação Física é só exercitar e não é, tem muito para você aprender: sobre alimentação; sobre postura; então era uma coisa que não via isso como Educação Física, eu via mais como parte médica, tipo endocrinologia né, eu via de outra forma, assim prá mim me surpreendeu, adorei.

Pergunta 9: Como você acha que devam ser as aulas de Educação Física na EJA?

R: Do jeito que está sendo. Muito educativa mesmo, a gente aprende muito, em termos de obesidade, em termos de se cuidar, em termos de beber água, tem gente que não sabe nem como beber água, a ter uma alimentação adequada, posturas mesmo que a gente tem que ter no dia a dia, a gente passa meio despercebido ou até mesmo acaba cometendo erros por falta de conhecimento. Então acho essas aulas muito importantes.

Entrevista com Diretor da unidade escolar:

Pergunta 1: Como é feita a compra do material didático para as aulas de EF? Existe uma verba destinada para isso?

R: Bem, nós recebemos do Estado em alguns anos algumas verbas específicas para compra de material esportivo, eu não me lembro agora de cabeça quando foi a última vez, acho que foi em 2014, mas nós recebemos. Inclusive tem todo aquele processo de prestação de contas. Só pode comprar material específico. Isso não me impede de gastar verba da escola, que nós recebemos durante o ano, para comprar material esportivo.

Só que eu tenho ainda, além disso, a escola teve o Projeto Segundo Tempo e aí eu ganhei nesse projeto materiais, bola, uniforme. Esse é um projeto do governo federal que tinha aqui. Na realidade é um projeto que o aluno faz em outro turno ou com tempo vago que ele faz uma atividade física. Aconteceu aqui na escola e acabou sendo aos sábados e durante a semana tinha um profissional, que era o professor de Educação Física, que a gente utilizava muito, por exemplo, horários vagos, professor que falta ou tempo vago. Aí ele ia para a quadra e fazia atividade com as turmas.

Pergunta 2: Observei que ocorre uma capacitação para professores que trabalham com EJA, incluindo plataformas *online*, *chats* para discussão das temáticas das diferentes disciplinas. Você poderia falar a respeito?

R: Todos os professores do EJA aqui da escola fizeram curso de capacitação para o EJA, que foi dado pelo CECIERJ (**Fundação responsável por elaborar e ministrar cursos de extensão para professores da rede estadual de educação**), inclusive era a entidade que também confeccionava os livros didáticos específico para o EJA, que infelizmente acabou. Esse curso é presencial e através de uma plataforma que ele também acessa e aí ele faz umas atividades, tem

umas tarefas, trabalhos e tal. Tem um tutor inclusive para coordenar essas atividades. Esse ano deve estar acontecendo esse curso ainda porque me pediram os nomes dos professores que ainda não tinham feito, mas aqui todos já tinham feito.

Pergunta 3: Os alunos/professores recebem algum tipo de material didático, apostilas/livros, ao iniciarem as aulas de EF?

R: Até 2013 todos receberam material didático, já em 2014 o material veio racionado, somente os módulos 1 e 4 receberam o material. De 2015 prá cá nem parcelado, nada. O professor ainda tem o material dele, que ele recebeu lá atrás, mas o aluno não recebe mais. Se tivessem comunicado a gente que o material não chegaria mais, nós faríamos igual fazíamos com o regular: olha, devolve o livro, mas infelizmente...

Pergunta 4: Existe alguma orientação curricular, específica para EJA, que o professor deva seguir em seu planejamento?

R: Existe, tá no *site*, no nosso *site* (**da escola**) tem, no site da Seeduc ( Secretaria Estadual de Educação) tem, é específico pra cada disciplina. O projeto NEJA é a parte, ele tem toda uma legislação prá ele, tem todo um apanhado pedagógico. Desde o início do projeto EJA existem essas orientações, a gente chegou aqui em 2008, o último que demorou foi o quarto módulo que foi implantado em 2014.

Pergunta 5: Há, por parte da direção, alguma cobrança por planejamento das aulas de EF/EJA?

R: Todas as disciplinas da unidade escolar, anualmente, - no caso da Educação Física são só 6 meses - precisa entregar seu planejamento de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Entrevista com Professor “X”:

Pergunta 1: Fale sobre seu planejamento anual para as aulas de EF para EJA/EM.

R: O planejamento na realidade é baseado no livro da EJA, que é voltado pra EJA. Esse livro é produzido pela própria Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Eu desenvolvo um plano de curso em cima desse livro. O Estado do Rio de Janeiro não tem uma orientação curricular específica para EJA.

Pergunta 2: Diante da heterogeneidade do grupo EJA, como você faz para desenvolver suas práticas?

R: Primeiro assim, eu procuro ouvir os alunos, depende também da característica da escola, tem escola que tem local prá gente fazer aula prática e tem escola que não tem. A gente procura também se adequar às realidades. Aqui na escola tem quadra, mas os alunos são muito resistentes, a gente conseguiu fazer um torneio na escola, e a escola aqui é só voltada para o público EJA. Acredito que foi legal, foi positivo, e quando eu procuro desenvolver alguma atividade prática eles aceitam, então eu procuro fazer dinâmicas de grupo, atividades que haja trabalho em equipe, socialização; uma aula de relaxamento; de alongamento, principalmente porque a maioria trabalha. Então se você fala prá eles que vai ter atividade física, ficam logo preocupados se vai ser algo pesado, ainda estão muito voltados para aquela Educação Física militarista, esportivista. Então é nesse caminho que procuro seguir prá fazer uma atividade prática, até pra eles começarem a ter um convívio mais interessante com a prática física. Eu reparo que o sedentarismo em alunos EJA está cada vez maior, porque as pessoas vêm colocando uma série de prioridades e estão esquecendo de cuidar da saúde e a gente como educador da área de Educação Física tem que valorizar isso. Cuidar da saúde de uma maneira geral. Então procuro criar estratégias para que eles vejam a prática da atividade física como algo interessante, porque a maioria depois que faz, por exemplo, uma aula de alongamento, relaxamento, se sente melhor.

Pergunta 3: Você sabe da existência de material didático específico para EJA? Se utiliza dele nas aulas?

R: Sim, utilizo sim. O livro que recebi é interessante e tem dois capítulos que gosto de trabalhar: o que fala sobre qualidade de vida, saúde e outro que fala sobre as políticas públicas de lazer, pró aluno entender o conceito de lazer, trabalho, saber dividir isso. São os dois capítulos que eu gosto muito e os outros dois, assim, é interessante, mas os alunos não se envolvem muito, fala sobre a história da Educação Física, história dos jogos, das lutas. Com o público EJA, ensino noturno, é difícil você desenvolver uma atividade prática com eles e quando você fala sobre assuntos que são relacionados ao dia a dia deles, você consegue trazer a turma prá você e eles gostam bastante, acaba sendo uma aula bem atrativa pois são assuntos do cotidiano deles.

Pergunta 4: Você conhece ou participou/participa de alguma capacitação para dar aulas para EJA?

R: Particpei de uma capacitação voltada pra EJA, na qual a gente recebeu um livro e recebeu também um CD para desenvolvimento de atividades, de projetos, prá ser feito com o aluno na escola e também pró aluno desenvolver na casa dele. Então é esse o direcionamento que a Secretaria de Estado deu. Eu particularmente gostei da capacitação, eu estou em uma fase que estou procurando estar me capacitando, estar me desenvolvendo. Essa capacitação na verdade foi semipresencial, foram duas aulas apenas presenciais em uma escola no bairro do Andaraí, bem legal o treinamento. O pessoal da Educação Física recebeu um treinamento específico e na realidade foi bom para partilhar ideias. A partir da aula inicial foi montada uma estrutura, um *site*, em que a gente recebeu uma capacitação à distância, Prá mim foi uma coisa nova, que eu também não tinha feito. Gostei era como se fosse uma graduação à distância mesmo.

Pergunta 5: Sabe da existência de plataformas *on line* que fomentam discussões sobre as aulas de EF para EJA?

R: Sim, como estava falando, você tinha algumas atividades para desenvolver, pertinentes ao EJA, vários textos sobre a história da EJA e tudo mais, professores trocavam ideias, metodologias de aula, no final de cada bimestre, nós professores montávamos aulas e os professores (**tutores da capacitação**) avaliavam as aulas de acordo com os temas propostos no livro. Tudo isso *online*. Nós tínhamos datas para entrega das tarefas e a parte mais legal era aquilo né, chegava um momento que o professor (**tutor da capacitação**) comentava sobre o que você estava fazendo, queria entender seu texto, você dava sua opinião também, então, prá mim, nesse sentido, foi bem bacana. Você conhece as dificuldades que cada um tem e que às vezes você acha que é só a sua dificuldade. Prá mim foi bem legal. Eram dois ou três tutores que nós tínhamos e no início, em dificuldades de como manusear a plataforma, encontrar os materiais, eles foram bem solícitos. Entrei na capacitação a princípio pela bolsa remunerada, mas o resultado do curso foi bem legal, a bolsa também foi interessante, era uma bolsa mensal, o curso teve aí 6 meses de duração e ganhei 300 reais a mais prá estudar, isso que eu achei legal, sem precisar sair de casa.

Pergunta 6: Fale sobre as condições proporcionadas pela escola para o desenvolvimento de suas aulas.

R: Aqui a escola ela, não sei se existem outras escolas que trabalhem só com EJA, isso favorece muito, com relação à infraestrutura particularmente acho muito legal, maravilhoso, a equipe, parte de direção, coordenação dão uma estrutura, tudo aquilo que a gente solicita, claro, mediante a possibilidade da escola, é realizado. O ambiente de trabalho é muito bom, a clientela,

os alunos em si, você consegue desenvolver a sua aula, então, aqui, gosto bastante de estar trabalhando. Recentemente realizamos o torneio de futsal e a escola tinha uma quantidade de material bem interessante, tinha jogo de camisa, ou seja, uma estrutura bem legal comparado ao que a gente vê aí na maioria. Nesse sentido, a parte de atividade em sala de aula é interessante, a escola é bem estruturada (**se referindo aos aparelhos de projeção e de áudio disponíveis em todas as salas de aula**).

Pergunta 7: Como você faz para avaliar seus alunos?

R: Sigo o método tradicional, procuro fazer pelo menos uma ou duas avaliações teóricas e além disso levo em conta a participação do aluno nas atividades em sala de aula e algumas atividades que por ventura a gente venha a fazer na quadra. Valorizo muito o aluno que é participativo, tem uma boa frequência, aquele aluno que questiona, isso eu também levo muito em consideração e pontuo na avaliação final.

É claro que a gente tem aquela avaliação somativa, aquela avaliação final que o sistema nos solicita mas a minha mensagem, a minha ideia como educador, que eu procuro passar pra eles é o seguinte: eu estou vindo aqui pra tentar agregar valor a algo que eles possam levar pra vida deles no futuro, então com relação a avaliar, procuro avaliar se a minha mensagem, se o conteúdo que estou passando vai ser um conteúdo significativo pro dia a dia, tanto que eu peço a eles para não se preocuparem em decorar conteúdo, ficar só focado na avaliação propriamente dita. A avaliação que eu faço é saber se realmente eles estão compreendendo a mensagem e o que eu acho legal é quando um aluno vem e fala que começou a fazer atividade física, tá cuidando mais da hidratação dele, tá selecionando mais os alimentos, ou seja, a minha ideia de avaliação é essa, minha avaliação é diária, de transformação de forma de pensar dessa pessoa em relação aos cuidados que ela precisa ter com ela e, além disso, com a família dela, porque muitas informações que a gente procura passar são informações úteis também pra pessoa no ambiente familiar dela.