

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: NOVAS POSSIBILIDADES

SÃO PAULO

2019

JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: NOVAS POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como requisito
para obtenção do título de mestra em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2019

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

e Martins, Jacqueline Cristina Jesus
Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades / Jacqueline Cristina Jesus Martins; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2019.
380 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Educação Física. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Currículo Cultural. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Educação Especial. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos:** novas possibilidades. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

“Dedico esta produção àqueles que lutam diariamente por uma educação que contribua para uma sociedade mais justa, democrática e que respeite as diferenças. ”

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, mulher guerreira, fonte de inspiração.

Ao Bruno, companheiro no amor e na vida.

A minha avó Aurea, que com todo carinho e dedicação sempre me apoiou.

Ao meu irmão Acacio, seu apoio sempre se fez presente.

Ao professor e amigo Marcos Garcia Neira, sem a sua ajuda isso não seria possível. Sempre dedicado e atencioso, seu apoio e orientação foram imprescindíveis para que eu promovesse avanços na minha formação acadêmica e profissional.

Aos amigos do GPEF FEUSP, que lutam diariamente por uma educação mais justa e solidária. Nossos laços de amizade fortalecem as nossas lutas

Aos professores, gestores e funcionários do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, gratidão pela parceria e amizade.

As meninas do time de futsal feminino da FEUSP, sem vocês tudo teria sido mais difícil.

Ao grupo de mulheres corredoras do GPEF, que foi apoio, inspiração e resistência: Cindy, Nyna, Simone, Aline e Alessandra, o apoio de vocês foi essencial.

Aos estudantes do CIEJA, sem vocês nada disso seria possível.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

Por um longo período, a Educação Física esteve afastada da Educação de Jovens e Adultos. Contribuiu com esse fato tanto a legislação que a rege como as práticas pedagógicas que não consideram as singularidades dos seus sujeitos. Ancorada em pressupostos que concebem as aulas como momentos de realização de exercícios físicos extenuantes, e por isso não seriam adequadas a esses estudantes, a frequência é desnecessária e, às vezes, a própria oferta do componente curricular. Em muitos casos, quando acontecem, as aulas são tratadas como meras “atividades”, deixando de lado o caráter pedagógico e realizando práticas que caberiam em outros espaços, como clubes e academias. Apesar do quadro desanimador, o tema tem despertado o interesse dos pesquisadores. Embora ainda seja pequena, a produção científica sobre o assunto sinaliza a emergência de uma outra forma de compreender a Educação Física na EJA. Com esse intuito, foram desenvolvidas e analisadas experiências com o chamado currículo cultural em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) localizado no município de São Paulo. Adotando a pesquisa descritiva como método e a análise cultural como forma de interpretar os relatos das experiências, as entrevistas com estudantes, professores e gestores da escola e os documentos pedagógicos, foi possível reconhecer a potência da Educação Física cultural na EJA, graças ao diálogo travado com os sujeitos e com o contexto social vigente. A investigação reconhece diferentes significações atribuídas ao componente curricular e compreende tal polifonia como fruto do contexto social vigente, a Pós-Modernidade. O estudo também identifica certas especificidades do currículo cultural quando colocado em ação na modalidade Educação de Jovens e Adultos, como o estabelecimento de rotinas nas aulas com vistas a proporcionar a uma participação mais efetiva dos estudantes com deficiência; e um olhar mais detido sobre as habilidades corporais envolvidas nas manifestações tematizadas, a fim de proporcionar um engajamento equilibrado nas atividades propostas. Conclui-se, portanto, que o currículo cultural de Educação Física se apresenta como possibilidade de mudança para o atual cenário da Educação Física na EJA.

Palavras-chave: Educação Física; EJA; Currículo Cultural

ABSTRACT

For a long time, Physical Education was far from Adult Education. The legislation of this teaching modality and pedagogical practices that do not consider the singularities of its public produce this situation. Anchored in conceptions of classes as moments of strenuous physical exercises, and therefore would not be suitable for these students, frequency is unnecessary and sometimes even the curricular component. In many cases, when they happen, the classes are treated as mere "activities", leaving aside the pedagogical character and performing practices that would fit in other spaces, such as clubs and academies. Despite the discouraging situation, the topic has aroused the interest of researchers. Although still small, the scientific production on the subject indicates the emergence of another way of understanding Physical Education in the Adult Education. With this purpose, experiences with the so-called cultural curriculum were developed and analyzed in an Integrated Center for Adult Education, in São Paulo. Adopting the method of the descriptive research and cultural analysis as a way of interpreting the experiences, reports and interviews with students, teachers and school administrators and pedagogical documents, it was possible to recognize the power of the cultural Physical Education in the Adult Education, thanks to the dialog with people involved and with the current social context. The research recognizes different meanings attributed to the curricular component and realizes such polyphony as a result of the current social context, Post-Modernity. The study also identifies some specificities of the cultural curriculum when it is performed in the Youth and Adult Education modality: the establishment of routines in the classes aiming at the better participation of the disabled students and a look at the corporal abilities involved in the themed corporal manifestations bring the balance and the participation of all. It is concluded, therefore, that the cultural curriculum of Physical Education presents itself as a possibility of change to the current scenario of Physical Education in the Adult Education.

Key-words: Physical Education; Adult Education; Cultural Curriculum

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –Taxa de analfabetismo, por grupo de idades segundo as grandes regiões.	26
Tabela 02 – Taxa de analfabetismo entre os brasileiros de 25 anos ou mais por cor ou raça e faixa etária entre os anos de 2016 e 2018.	26
Tabela 03 – Dentre as pessoas com 25 anos ou mais que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as grandes regiões entre os anos de 2016 – 2018.	26
Tabela 04 – Taxa de analfabetismo entre os brasileiros de 25 anos ou mais de idade por sexo e faixa etária entre os anos de 2016 e 2018.	27
Tabela 05 – Estudantes da Educação de Jovens e Adultos por etapa do ensino, segundo sexo, a cor ou raça e os grupos de idade entre os anos de 2016 – 2018.	28
Tabela 06 - Número de matrículas na EJA da Rede Municipal de São Paulo	39
Tabela 07 – Matrículas dos estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2016.	40
Tabela 08 – Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos no município de São Paulo por tipo de atendimento e região de origem – 2014-2016.	42
Tabela 09 - Quantidade de Ciejas e quantidade de matriculas entre os anos de 2006 – 2019 .	45
Tabela 10 – Atendimento a deficientes nos Ciejas em cada uma das DREs na rede municipal de São Paulo 2014 – 2016.	48
Tabela 11 - Número de vagas oferecidas e taxa de ocupação no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano em 23/04/2019	51
Tabela 12 – Distribuição das matrículas por módulos e horários no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano em 23/04/2019	51
Tabela 13 – Composição do quadro com a quantidade de funcionários do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano	52
Tabela 14 – Tempo de atuação docente a atuação docente na EJA dos professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano.	53
Tabela 15 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano de publicação.	63
Tabela 16 – Quantidade de estudantes entrevistados por faixa etária.	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Matrículas na EJA no município de São Paulo por faixa etária.....	41
Gráfico 02 - Matrículas na EJA no município de São Paulo por nacionalidade 2014 – 2016	43
Gráfico 03 – Percentuais de renda média familiar dos estudantes do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano – 2019	57
Gráfico 04 – Matrículas por horário e faixa etária Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano 2019	59
Gráfico 05 – Matrículas por horário e gênero no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano 2019	60

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APFRS - Aptidão Física Relacionada a Saúde

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEMES - Centro Municipal de Ensino Supletivo

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEBS - Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPEF - FEUSP - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GT - Grupos Temáticos

GTT - Grupos de Trabalhos Temáticos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JEIF - Jornada Especial de Formação Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTTT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

ONG - Organização não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA - Projeto Especial de Ação

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PIBID - Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
1.1. A EJA na rede municipal de ensino de São Paulo	37
1.1.1. Os estudantes da EJA da rede municipal de São Paulo	40
1.2. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - Ciejas	44
1.3. O Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano	48
1.3.1. Os professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano	52
1.3.2. Os estudantes do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano	55
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	62
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA ALUNA JESSICA NUNES HERCULANO	94
4. O CURRÍCULO E O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	106
5. METODOLOGIA	121
5.1. O contexto da pesquisa	121
5.2. Procedimentos Metodológicos.....	125
5.3. Formas de análise dos materiais	129
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	133
6.1. O significados atribuídos à Educação Física no Cieja.....	133
6.2. Educação Física cultural como espaço de aprendizagens.....	145
6.3. A garantia do direito à participação nas aulas	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	192
Relato Vôlei 2016	192
Relato <i>Slackline</i> 2017	205
Relato Golfe 2017	216
Relato <i>Tchoukball</i> 2017	239
Relato Boliche e Bocha 2018.....	251
Relato Corrida de Orientação 2018	276
Relato Vôlei 2018	298
Transcrição das entrevistas dos professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano	308
Transcrição das entrevistas dos estudantes do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano.....	333
APÊNDICE	377

INTRODUÇÃO

Por que escolhi pesquisar a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Essa pergunta é fundamental para a compreensão do meu lugar de fala.

O interesse pela pós-graduação surgiu a partir das experiências vividas ao longo da minha prática docente, que teve seu início em 2006. Durante esses anos atuei como professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes municipal e estadual de São Paulo. Paralelamente, a partir de 2008, passei a integrar o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), espaço onde dei prosseguimento à minha formação profissional e acadêmica e onde permaneço até os dias de hoje.

A participação no GPEF possibilitou várias experiências que contribuíram com a vontade de ingressar no Programa de Pós-graduação. Entre estas experiências destacam-se o contato com as escritas dos relatos de experiência; a participação e apresentação de trabalhos em eventos diversos como seminários, congressos, simpósios, e outros encontros; as publicações em livros e revistas; a participação em atividades de formação de professores e, mais recentemente, no Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Docência (PIBID), onde, na condição de professora-supervisora, recebi bolsistas que acompanhavam e participavam das ações didáticas desenvolvidas na escola. Essa relação formativa aguçou o meu interesse em pesquisar algumas das questões que vêm norteando a minha prática pedagógica.

Já o despertar pelo estudo da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu-se a partir do ano de 2013, quando passei a compor o quadro de professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja). Ao me deparar com a realidade dessa modalidade de ensino, senti-me insegura e iniciei uma busca em diversas bases de dados e em revistas especializadas, por materiais que contribuíssem com a construção do trabalho educacional naquele contexto.

O GPEF tem se debruçado sobre os aspectos teórico-metodológicos que inspiram uma determinada concepção de Educação Física, conhecida como Educação Física cultural, currículo cultural ou culturalmente orientado. Adota como ponto de apoio as teorias pós-críticas e procura realizar pesquisas na/da prática com o intuito de aperfeiçoar a proposta. Nesse âmbito, temos estudado e produzido análises que contemplam as discussões sobre a formação dos professores, as práticas pedagógicas nessa perspectiva, o papel da avaliação e dos registros, quais os efeitos dessa pedagogia nos estudantes que vivenciam esse currículo, quais as implicações na formação desses sujeitos, entre outras temáticas. Porém, até o

presente momento, nenhuma pesquisa havia se debruçado sobre o currículo cultural em ação na EJA.

Ao analisar a seção de relatos de práticas disponíveis no *site* do grupo¹, num universo de mais de uma centena de trabalhos, apenas 10 contemplam essa modalidade de ensino e, dentre esses, 9 foram escritos por mim, demonstrando o distanciamento que a Educação Física tem dessa modalidade de ensino. Saliento que isso não acontece apenas no GPEF, pois ao realizar um levantamento dos trabalhos nas principais revistas científicas, constatei o quanto a modalidade está à margem das discussões da área.

A EJA, como modalidade educacional, é muito recente em termos de história, e a Educação Física nesse contexto, enquanto objeto de estudo, parece ainda não ter atraído o olhar dos pesquisadores. Soma-se a isso o fato de que a própria modalidade carrega consigo certa marginalidade no interior do ambiente educacional, tanto no campo das políticas públicas, como dentro das escolas e universidades.

Soares e Pedroso (2016) explicam que a EJA vem se estabelecendo no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Relatam que iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF (1969-1985) imprimiram suas marcas com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje em algumas formulações de ações para esse público.

Além de encontrar-se na periferia das políticas educacionais, pressupomos que a ausência de trabalhos de Educação Física na EJA seja um reflexo de uma relação que o componente curricular ainda carrega consigo, o das práticas corporais extenuantes, com o objetivo de formação de corpos fortes e saudáveis, numa perspectiva de controle social. Histórico que marcou a Educação Física por anos, mas que ainda reverbera sobre o que se entende sobre sua função nos dias de hoje.

De acordo com Aguiar e Neira (2016), ao longo do tempo, a Educação Física atendeu a diferentes objetivos, que se modificaram de acordo com os contextos, e essas modificações atenderam aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época.

Neira e Nunes (2009) discutem as funções atribuídas à Educação Física em cada momento social, com seus vários currículos que atribuíram ao componente objetivos distintos

¹ A produção do grupo pode ser acessada em www.gpef.fe.usp.br

com o passar do tempo. Os autores mencionam o ginástico, o esportivista, o globalizante, o desenvolvimentista, o crítico, o da educação para a saúde e o cultural.

A partir das constatações feitas por esses autores, percebemos o quanto a Educação Física esteve atrelada a objetivos externos ao contexto escolar e serviu a diferentes instituições. Recentemente, avistamos mudanças nas práticas curriculares da Educação Física, que vem se apresentando como componente capaz de promover a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais, visando à formação de sujeitos a favor das diferenças e comprometidos com relações mais democráticas, o que a aproxima dos pressupostos educacionais vigentes. Porém, ao observar as raras produções acadêmicas sobre a Educação Física na EJA constatamos que esse componente curricular, nessa modalidade de ensino, desenvolve experiências formativas afastadas do atual momento social.

Isso é manifestado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Apesar de apresentar a Educação Física como componente curricular obrigatório, em 2003, uma alteração tornou-a facultativa aos alunos que estudam à noite, que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, aos maiores de 30 anos de idade, aos que estiverem prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiverem obrigados à prática de Educação Física, e aos que tenham prole. Essa liberação dos casos descritos está vinculada ao entendimento de que o componente se pauta na execução de exercícios físicos extenuantes, o que não dialogaria com as condições dos estudantes trabalhadores, idosos ou mulheres com filhos. Justamente o público atendido pela EJA.

Corroborando com as situações apresentadas, também pode ser causa desse desapareço pelas pesquisas sobre a Educação Física na EJA a falta do tratamento da temática nos cursos de formação inicial de professores. O desconhecimento sobre a relevância social do componente curricular nessa modalidade de educação se reflete na ausência de educadores e, conseqüentemente, no desinteresse dos pesquisadores.

Durante o período em que realizávamos a pesquisa, tivemos a oportunidade de atuar em outras frentes que colaboraram para a nossa formação enquanto professora/pesquisadora. Diante de todas as dificuldades que o componente enfrenta ao adentrar a EJA, umas das que mais marginaliza o componente é a ausência de propostas curriculares. No início da minha atuação na EJA, em 2013, verifiquei que a proposta curricular oficial que tratava da Educação Física resumia-se a uma página dentro de um documento geral. Ao meu olhar, isso se caracterizava como um completo abandono do componente na modalidade.

Durante esse período, entre 2013 e os dias de hoje, destinei boa parte dos meus esforços acadêmicos a batalhar pela representatividade da Educação Física na EJA, e dentro

dos próprios espaços da rede municipal, fui em busca de disputar um lugar para esse componente curricular.

Frutos de outras disputas, no ano de 2018 a rede municipal se organizou para a escrita de uma proposta curricular para a EJA, incluindo um documento que aborda a Educação Física nessa modalidade. Juntamente com alguns companheiros do GPEF e professores da rede municipal, aventuramo-nos nessa escrita, que entre muitas dificuldades resultou na publicação do *Currículo da Cidade de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos*, em 2019. Essa conquista fortalece a nossa luta, pois isso caminha em uma direção de fortalecimento do componente na área.

Recentemente, dentro da rede, mais uma conquista foi alcançada. Iniciamos o curso de implementação da proposta curricular de Educação Física na EJA. Desde meu ingresso na rede municipal, no ano de 2008, nunca houve um curso específico para o componente na modalidade de ensino. Esse quadro alimenta a nossa disposição para a luta diária. Perceber que estamos caminhando em direção ao reconhecimento do componente na EJA fortalece as nossas empreitadas diárias. Apesar das recentes conquistas, ainda atuamos em uma rede que apresenta em sua legislação a Educação Física no contraturno dos estudantes.

A partir desse quadro, questionamos: por que trabalhadores, pessoas com filhos e com mais de 30 anos não precisam das aulas de Educação Física? Por que lhes foi retirado o direito de participar das aulas? Por que o componente curricular que tem como objeto de estudo as práticas corporais é colocado como menos importante na experiência formativa? Será que uma proposta de ensino pautada em outros referenciais teóricos poderá contribuir com a mudança desse olhar?

A partir das inquietações acima, a presente pesquisa descritiva buscou responder se o currículo cultural de Educação Física pode colaborar na construção de uma nova configuração do componente na EJA, tendo em vista o recurso a outras práticas pedagógicas, com outros objetivos, que levem em consideração a realidade local, dos estudantes e do contexto em que a escola está inserida. Além disso, a investigação procurou verificar se há especificidades dessa perspectiva quando colocada em ação na modalidade EJA, mais especificamente em um Cieja na cidade de São Paulo e, finalmente, o que pensam os estudantes, professores e gestores que acompanharam as experiências realizadas com a proposta entre 2016 e 2018.

Esta dissertação documenta o esforço coletivo de produzir uma Educação Física sensível às especificidades dos estudantes da EJA. Para tanto, no primeiro capítulo apresentamos a modalidade educacional, reconhecendo as suas especificidades e seus desafios, tanto no contexto nacional como no município de São Paulo. Mostramos as formas

de atendimento e quem são os sujeitos que frequentam a modalidade, dando destaque às informações sobre o contexto da escola que recebeu a pesquisa.

No segundo capítulo abordamos como a Educação Física nessa modalidade se apresenta no cenário nacional. A partir das análises das pesquisas e trabalhos acadêmicos, procuramos estabelecer um panorama do componente curricular na EJA. Essas análises nos permitiram apreciar os movimentos do componente e as configurações predominantes.

No terceiro capítulo, descrevemos o processo de inserção da Educação Física no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano. Por ter participado desde o princípio, expusemos como as relações de força atuaram na implementação do componente no currículo da escola pesquisada.

O quarto capítulo apresenta o currículo cultural da Educação Física, uma concepção de ensino do componente que se deixa inspirar pelas teorias pós-críticas e que deu sustentação às intervenções realizadas no trabalho proposto dessa pesquisa.

O capítulo seguinte narra os procedimentos metodológicos que permitiram a realização da pesquisa. Após o período em campo, um denso material foi produzido e acessado. Esses materiais incluem as vozes dos estudantes, dos professores e dos gestores da unidade escolar, o projeto político pedagógico da unidade, os planos de ensino do componente curricular e registros escritos e iconográficos das experiências. Submetidos à análise cultural, as interpretações dos resultados constituem o sexto capítulo.

Encerrando temporariamente a discussão, nas considerações finais são explicitadas as principais conquistas do estudo que, em síntese, permitem anunciar o currículo cultural com um potencial de atuação da Educação Física na EJA na busca por uma sociedade menos desigual e mais digna para todos os sujeitos.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mas por que educar adultos? Essa pergunta nos parece fundamental na tentativa de entender a EJA como uma modalidade educacional. Qual a necessidade de educar pessoas crescidas, que já atuam no mundo do trabalho? Por que educar pessoas economicamente inativas? Qual a função da escolarização para essas pessoas? Na tentativa de reconhecer a EJA como importante e necessária, principalmente nos dias de hoje, tentaremos apresentar algumas justificativas para a existência dessa modalidade de ensino.

Um dos argumentos para a existência da EJA é o fato desses sujeitos terem o desejo de estudar, enquanto uma realização pessoal ou um sonho, e isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos esses sujeitos tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, e entendendo a educação como um direito de todos, é necessária a viabilização da sua concretização assim que possível.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, capitalista, globalizada e tecnológica exige dos sujeitos uma gama cada vez maior de conhecimentos especializados. A participação na vida social requer dessas pessoas uma melhor capacidade de assimilar e filtrar informações que estão disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos, visão sociohistórica etc. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas apenas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais independência. Constantemente, essa inserção inclui o desempenho do papel do sujeito dentro da própria família, como acompanhar a educação dos filhos, administrar as contas da casa, anotar recados telefônicos, entre outras tarefas do cotidiano doméstico / familiar.

Além disso, o acesso ao mundo do trabalho vem exigindo graus mais elevados de escolarização e, muitas vezes, ter concluído uma etapa da Educação Básica pode ser condição para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A existência da EJA no cenário educacional brasileiro ainda se faz necessária pela garantia de direitos dos sujeitos concluírem a escolarização. Ao conhecer um pouco mais sobre a realidade dessa modalidade e os números da educação brasileira, sua permanência e, por que não, ampliação, se mostram indispensáveis, pois o país ainda apresenta um grande número de pessoas analfabetas ou que não concluíram a educação obrigatória.

Essa realidade educacional brasileira está ligada a um contexto político-social que reverbera até os dias de hoje. A educação de pessoas adultas existe há muito tempo, mas

concentraremos os nossos esforços de compreensão das políticas em torno da modalidade educacional a partir da redemocratização do país, na década de 1980.

Após vinte e um anos de regime militar ditatorial, no ano de 1985, um presidente civil foi eleito de forma indireta após a proposta de eleições diretas ter sido barrada no Congresso Nacional. Nessa transição para a democracia, o governo assume o compromisso de convocar uma Assembleia Nacional Constituinte.

O período conhecido como “Nova República” teve um início conturbado com a morte de Tancredo Neves e a posse do seu vice, José Sarney. A instabilidade econômica da segunda metade dos anos 1980 agravou ainda mais o cenário social brasileiro, marcado pelos baixos níveis salariais, inserção precária da maioria da população no mercado de trabalho, elevada incidência de pobreza e miséria, e escasso acesso à educação, saúde e proteção social (DRAIBE, 1993).

De acordo com Di Pierro e Catelli Júnior. (2017), esse contexto social refletiu na expansão tardia da escola pública e da histórica negligência das elites com a educação das camadas populares. A situação socioeconômica do país naquele momento se refletiu na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1985, que aferiu que os brasileiros tinham, em média, pouco mais que 4 anos de estudos, e registrou 17,5 milhões de analfabetos absolutos, um índice médio de 20,6% da população com 15 anos ou mais.

As mobilizações sociais iniciadas em 1984 pela campanha das eleições diretas para a Presidência da República prosseguiram durante a Constituinte (1986-1988), e envolveram as demandas por redistribuição de renda, garantia de direitos sociais e liberdades democráticas. Fruto dessas lutas, a Constituição Federal de 1988 restabeleceu o Estado de Direito, fundou as bases de um sistema de seguridade social e reconheceu direitos trabalhistas e sociais, dentre os quais ao ensino público e gratuito, diurno e noturno, incluindo também os jovens e adultos, com as devidas adequações.

Nas três décadas seguintes à promulgação da Constituição, os direitos educativos dos jovens e adultos foram ratificados e ampliados pela legislação federal e reproduzidos nas cartas dos Estados e leis orgânicas dos Municípios. (DI PIERRO; CATELLI JÚNIOR, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 reafirmou o direito à educação escolar para jovens e adultos.

Artigo 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Esse documento também dedicou uma seção específica à modalidade ao tratar dos cursos e exames específicos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

Já no ano 2000, no Parecer 11, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EJA. O documento fixou a idade mínima para ingresso nos cursos e exames de Ensino Fundamental em 15 anos e, no Ensino Médio, em 18 anos. Nesse Parecer, o relator enfatizou o direito dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções de reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente; distinguiu a EJA da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente (CURY, 2000).

Nos anos de 2004 e 2010, as Diretrizes Operacionais para a EJA estabelecidas pela CEB/CNE confirmam a liberdade à organização do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fixa em 1.600 horas a duração mínima dos cursos correspondentes aos anos finais e 1200 horas no caso do Ensino Médio.

A legislação que estabelece os parâmetros das políticas de EJA é complementada pelos planos plurianuais de educação, de duração decenal, previstos no Artigo 214 da

Constituição Federal. O primeiro deles, aprovado como a Lei 10.172, vigorou de 2001 a 2011 e nenhuma de suas 26 metas foi alcançada (DI PIERRO, 2010).

Após intensos debates na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e no Congresso, o segundo Plano Decenal pós-redemocratização foi aprovado em 2014 pela Lei 13.005, com duas de suas vinte metas relacionadas diretamente à EJA que se desdobram em numerosas e desafiadoras estratégias de políticas educacionais.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Além do cumprimento dessas leis e normas, as recentes políticas públicas em relação à EJA têm sido influenciadas pelos acordos internacionais que estabeleceram uma agenda global para a educação, como a iniciativa de Educação para Todos (1990-2015) e as 17 Metas para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030). As políticas de EJA são particularmente suscetíveis à ascendência das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em 1997, estabeleceu um conceito amplo de formação de adultos e argumentou que, nas sociedades contemporâneas em que a informação, a ciência e as tecnologias ocupam papel cada vez mais destacado, a educação de adultos é não só um direito humano, mas uma necessidade para a participação informada dos cidadãos, e um dos fundamentos da prosperidade e da justiça social.

A internacionalização de agendas de políticas educacionais tem se refletido nas políticas de EJA no Brasil. As prioridades atribuídas à alfabetização e à qualificação profissional dos últimos trinta anos reverberam essas políticas globais.

Nos países do chamado Primeiro Mundo, da Europa, da América do Norte e da Ásia, as políticas de aprendizagem e educação ao longo da vida não estão voltadas para a alfabetização dos adultos. Elas priorizam a capacitação da força de trabalho com vistas à competitividade internacional (LIMA, 2012). Isso induz países emergentes na cena econômica global a adotarem políticas similares.

Já nos países mais pobres da África, do sul e sudeste asiático e da América Latina, a grande ocorrência de analfabetismo exige que se mantenha a alfabetização de jovens e adultos

na agenda das políticas educacionais. Dados da UNESCO apontam que há 750 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo, sendo que dois terços são mulheres.

De acordo com Di Pierro e Catelli Júnior. (2017), a relação de proximidade com as agendas globais explica a reformulação do capítulo da LDB relativo à Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei 11.741/2008, inserindo no Art. 37 um parágrafo que estabelece que a EJA deve articular-se preferencialmente à educação profissional.

As influências dos organismos internacionais, contudo, não são as únicas a determinar os rumos das políticas nacionais da EJA. A disponibilidade de recursos para investimento no setor é fundamental para a sua concretização. A partir dos anos 2000, novas políticas educacionais incluíram-na nos programas de financiamento e de assistência estudantil. Foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB² que passou a destinar recursos financeiros, merenda, transporte e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à EJA. Essas políticas permitiram à modalidade de ensino ingressar no contexto educacional e nos investimentos das secretarias de educação, levando a uma expansão significativa dessa modalidade educacional. De acordo com Di Pierro (apud CATELLI JÚNIOR; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 41),

No início dos anos 2000, em um contexto político e econômico diverso – sob o governo do Presidente Lula da Silva - , a EJA voltou à agenda da administração federal, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas do governo para a provisão descentralizada da educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames.

Segundo a autora, o financiamento é essencial para a inclusão da modalidade no sistema educacional brasileiro. Já foi o componente fundamental que impulsionou a modalidade quando beneficiada pelos programas e já a minimizou quando seus estudantes foram excluídos dos cálculos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), entre aos anos de 1997 e 2006.

Ainda que tenha sido incluída no Fundeb, o valor recebido pela modalidade é o menor de todos. No ano de sua implantação, 2007, a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

foi de 0,7 do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do Ensino Fundamental “regular” urbano. A partir de 2009, houve uma pequena elevação no fator de ponderação da EJA, passando para 0,8. Apesar dessa pequena elevação, a fixação ainda é muito aquém do que a modalidade necessita. Fica presente nessa atribuição de valores abaixo das demais uma desvalorização da EJA. Em relação à EJA integrada à educação profissional de nível médio, há uma diferença: o fator de ponderação está fixado em 1,0.

Dados do Fundeb mostram que, em 2009, o valor por aluno anual estimado para a EJA foi de R\$ 2.167,03. Para 2019, esse número chega a R\$ 2.870,94. Apesar do aumento de 32,5%, essa é, atualmente, a única modalidade de ensino em que cada estudante recebe menos de R\$ 3,5 mil do poder público. A EJA integrada ao ensino profissionalizante, por exemplo, teve seu valor aumentado em 56,6%, de R\$ 2.749,81 em 2009 para R\$ 4.306,41 no ano de 2019.

Ainda que tenha havido esforços políticos em garantir a presença da EJA na legislação, de acordo com Soares (2011), essa modalidade é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Os educadores de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos, são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos ao longo da história.

A partir das especificidades dos educandos da EJA, que já possuem uma gama de experiências e conhecimentos de diversos tipos, além das suas crenças e concepções sobre vários aspectos da realidade, é necessário reconhecer que os jovens e adultos, em função das suas vivências e histórias de vida, apresentam certezas mais constituídas e que suas formas de aprender precisam levar essas experiências em consideração. A EJA deve ser entendida como uma ação permanente, como um processo de educação continuada, em que as aprendizagens aconteçam entre educandos e educadores.

Arroyo (2011) aponta que precisamos tomar consciência de que esses educandos foram privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, e que milhões de jovens e adultos seguem à margem desse direito. O autor adverte que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta das camadas populares são um grave indicador da distância de uma garantia universal do direito à educação.

Dados recentemente apresentados pela Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio³ - (Pnad Contínua de 2018) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), retratam esse distanciamento da garantia do direito à educação ao qual Arroyo se referiu. Segundo o relatório da Pnad Contínua de 2018⁴, 6,8 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais é analfabeta. Isso significa 11,3 milhões de pessoas.

De acordo com a mesma pesquisa, que estimou o nível de instrução da população brasileira para as pessoas com 25 anos de idade ou mais, - esses sujeitos pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização, constatou-se que 48,1% dessa população possui até o Ensino Fundamental completo sendo que deste percentual, 6,9% não têm instrução formal, 33,1% não completaram o Ensino Fundamental e apenas 8,1% concluíram essa etapa. O estudo também revela que 4,5% dessa população possuem o Ensino Médio incompleto e que 26,9% finalizaram a Educação Básica. Dentre os que acessaram o Ensino Superior, 4% não o concluíram. Em síntese, mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas – detêm apenas o Ensino Fundamental, e menos de 20 milhões ou 16,5% dessa população concluíram o Ensino Superior.

Os dados da Pnad Contínua de 2018 apontaram que, em média, a população do país apresenta 9,3 anos de estudo. As regiões Nordeste e Norte ficam abaixo da média nacional, com 7,9 anos e 8,7 anos respectivamente, enquanto as regiões Sul (9,5 anos), Centro-Oeste (9,6 anos) e Sudeste (10 anos) ficaram acima.

Segundo os números apresentados, fica evidente a desigualdade na escolarização da população brasileira. O fenômeno possui várias faces e uma delas é o caráter regional:

³ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua - investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

⁴<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem> acessado em 22/06/2019

Região	15 anos ou mais		60 anos ou mais	
	2017	2018	2017	2018
Norte	8%	7,98%	27,39%	27,02%
Nordeste	14,48%	13,87%	38,65%	36,87%
Sudeste	3,51%	3,47%	10,57%	10,33%
Sul	3,52%	3,63%	10,86%	10,80%
Centro-Oeste	5,23%	5,4%	18,96%	18,27%
Brasil	6,92%	6,7%	19,21%	18,59%

Tabela 01 – Taxa de analfabetismo, por grupo de idades segundo as grandes regiões. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018

A pesquisa também revela que as questões étnico-raciais estão diretamente ligadas à escolarização da população brasileira. Quando se trata da população brasileira analfabeta, os que se declaram pretos e pardos são a maioria.

Faixa etária	Sexo	2016	2017	2018
15 anos ou mais	Branca	4,1%	4%	3,9%
	Preta ou Parda	9,8%	9,3%	9,1%
60 anos ou mais	Branca	11,6%	10,8%	10,3%
	Preta ou Parda	30,7%	28,8%	27,5%

Tabela 02 – Taxa de analfabetismo entre os brasileiros de 25 anos ou mais por cor ou raça e faixa etária entre os anos de 2016 e 2018. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018

Quando comparados, observamos que o número de brasileiros que concluíram o ensino básico obrigatório, novamente os que se declaram pretos e pardos e os que residem na região Nordeste são a minoria.

DE ACORDO COM		2016	2017	2018
SEXO	Homens	43,2%	43,9%	45%
	Mulheres	46,8%	48,2%	49,5%
COR OU RAÇA	Branca	53,5%	54,5%	55,8%
	Preta ou Parda	37,3%	38,9%	40,3%
REGIÃO	Norte	40,6%	42,1%	43,6%
	Nordeste	36,3%	37,2%	38,9%
	Sudeste	51,1%	52,2%	53,6%
	Sul	44,4%	45%	45,7%
	Centro-Oeste	46,4%	47,6%	48,7%

Tabela 03 – Dentre as pessoas com 25 anos ou mais que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as grandes regiões entre os anos de 2016 – 2018. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra

No Brasil o analfabetismo é maior entre os homens mais jovens, sendo superados pelas mulheres apenas na população mais velha.

Faixa etária	Sexo	2016	2017	2018
15 anos ou mais	Homens	7,4%	7,1%	7%
	Mulheres	7%	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	Homens	19,7 %	18,3%	18%
	Mulheres	20,9%	20%	19,1%

Tabela 04 – Taxa de analfabetismo entre os brasileiros de 25 anos ou mais de idade por sexo e faixa etária entre os anos de 2016 e 2018. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018

No Brasil, 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não frequentam a escola e não passaram por todo ciclo educacional até a conclusão do Ensino Superior. Desse grupo, 52,3% são homens. Entre os homens jovens que não estudam, a razão mais frequente para não estar na escola é o trabalho. Além disso, 24,1% deles disseram que não têm interesse e 8,2%, que já alcançaram o nível de estudo que desejavam. Entre as mulheres, os dois motivos mais citados para não estudar são: trabalho e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência.

Os dados também revelam que no país, 99,2% das crianças e adolescentes, a faixa correspondente ao Ensino Fundamental, frequentam a escola, o que equivale a 26,5 milhões de estudantes. Para o grupo de 15 a 17 anos de idade, a faixa etária compatível com o Ensino Médio, a taxa foi de 87,2%, ou seja, 9,3 milhões de estudantes. Já entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, 32,8% frequentam a escola, o equivalente a 7,3 milhões de estudantes. Para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, a taxa de matriculados é de 4,2%, o equivalente a 5,5 milhões de estudantes.

Todas essas informações confirmam o quanto os jovens e adultos das camadas populares têm o seu direito à educação violado durante o percurso de escolarização, o que reforça a necessidade da existência da modalidade EJA, uma vez que a falta de acesso e a evasão escolar ainda estão presentes no cotidiano das famílias das camadas populares.

Em 2018, aproximadamente 1,6 milhão de pessoas frequentou a EJA, aqui incluídos os cursos de Alfabetização de Adultos. O período noturno concentra 83,2% dos matriculados no Ensino Fundamental e 85,2% no Ensino Médio.

DE ACORDO COM		EJA Ensino Fundamental	EJA Ensino Médio
SEXO	Homens	51,4%	45,1%
	Mulheres	48,6%	54,9%
COR OU RAÇA	Branca	25,3%	33,4%
	Preta ou Parda	73,7%	65,7%
GRUPOS DE IDADE	Até 24 anos	48,5%	52%
	De 25 a 39 anos	22,5%	32,3%
	Acima de 40 anos	29%	15,6%

Tabela 05 – Estudantes da Educação de Jovens e Adultos por etapa do ensino, segundo sexo, a cor ou raça e os grupos de idade entre os anos de 2016 – 2018. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018

Além dos números que indicam a violação do direito à educação para uma parcela da população brasileira, em sua história, uma das marcas da EJA é o fato de muitas vezes ter sido um campo desprofissionalizado, alicerçado em campanhas, improvisações e voluntariado, onde empresas, ONGs, movimentos sociais e igrejas, entre outros, assumiram o papel que deveria ser do Estado. Arroyo (2011) afirma que a responsabilidade de oferta da EJA deve ser do Estado, e que a finalidade não poderá ser a de suprir carências, mas sim de garantir os direitos específicos dos sujeitos. Isso se reflete no local secundário que a EJA ocupa nas políticas públicas de educação.

Fávero, Rummert e De Vargas (1999, p. 07, apud Ribeiro, 1999, p. 189) destacam também o efeito pernicioso da perspectiva assistencialista:

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados.

O quadro de desprofissionalização contribuiu para a permanência dessa modalidade em uma posição secundária nas agendas educacionais, reverberando na formação de professores. É fácil perceber a lacuna existente tanto nos cursos de Pedagogia como nas demais licenciaturas. Muitas vezes, as disciplinas que abordam a EJA são oferecidas como optativas, isso quando acontece, desconsiderando a possibilidade de os futuros professores

atuarem na EJA e, se o fizerem, deparam-se com a problemática sem qualquer formação prévia.

Ribeiro (1999) afirma que a perspectiva assistencialista e infantilizadora da EJA é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público. Haddad (1989, apud Ribeiro, 1999, p. 189) observou essa tendência em estudo sobre a vinculação de instituições de Ensino Superior com a promoção de programas de educação de adultos. A intervenção mais frequente das universidades nessa área é a prestação de serviços a seus próprios funcionários, aproximando-se de um caráter “social”, sem vinculação mais orgânica com os Centros de Educação e, portanto, não promovendo a articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas. Nesse sentido, concluem que para se desenvolver um ensino adequado a esse público são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000 p. 16).

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que ofertavam a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 ofereciam a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, 27 ofertavam a formação específica (1,59%).

Outro problema é a composição do corpo docente nas escolas. Parte dos professores não conseguem compor toda a sua jornada de trabalho com as turmas regulares dos períodos da manhã ou da tarde e acabam completando as suas jornadas com as turmas da EJA no noturno. O caráter de “complementação de jornada” faz com que, muitas vezes, os

professores cheguem despreparados para atuar na EJA e acabem por reproduzir as práticas realizadas no ensino regular. A inexperiência e sucessão de equívocos na atuação acarretam práticas pedagógicas infantilizadas e desinteressantes para o público, desencadeando a evasão.

Esse quadro gera uma grande rotatividade de professores que atuam na EJA, impedindo o acúmulo de experiências nessa modalidade, evitando o repensar do fazer pedagógico e levando o campo de atuação a permanecer com os mesmos problemas.

Apesar dos esforços implantados na tentativa de fortalecer a EJA, com o passar do tempo, assistimos ao declínio no número de matrículas. Em muitas redes estaduais brasileiras o que se vê é um processo de redução de matrículas, fechamento de turmas e investimentos cada vez menores. Em 2007, o Brasil tinha 4.985.338 de matrículas na EJA, que se reduziu para 3.598.716 em 2017. Em alguns Estados, como São Paulo, a redução é ainda mais acelerada, pois em 2007 eram 930.948 estudantes e, em 2017, 446.449, ou seja, menos da metade do que havia dez anos antes, conforme os dados do Censo Escolar.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apontam que uma das causas é a configuração das redes de ensino. Um formato muito rígido, que não se adequa à realidade do público, reproduzindo o ensino regular, acabando por desvalorizar as realidades e necessidades dos estudantes jovens e adultos. As redes buscam uniformizar para facilitar o controle e isso prejudica o atendimento.

Segundo Tomaseviski (2006), não são os sujeitos que devem se adaptar às instituições e às políticas, mas o inverso, as instituições precisam criar propostas e programas que se adaptem às possibilidades e às condições de vida dos sujeitos. Caso isso não ocorra, estaremos sempre promovendo a exclusão.

O fato de a EJA ser ofertada no ensino noturno nas escolas regulares, onde crianças estudam no período diurno, torna a modalidade uma “inquilina” indesejada. Isso traz várias consequências no trato com as culturas dos jovens e adultos, com destaque para a inexistência de espaços e desvalorização das suas produções, pesquisas, estudos etc.

Do ponto de vista curricular, os estudos recentes vêm indicando que não será possível avançar na EJA sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade. Conforme indica Di Pierro (2017, p. 10):

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta -- considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.

A EJA nunca atendeu toda a demanda de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. Cerca de 67 milhões de brasileiros não alcançaram o mínimo preconizado na lei, ou seja, todo cidadão tem direito a completar a Educação Básica.

Ademais, os problemas da evasão, repetência e dificuldade de acesso às escolas, estão produzindo um grupo de pessoas com baixa escolaridade ou com educação de baixa qualidade. A maior parte dos adultos analfabetos ou com baixa escolaridade está na população mais velha, isto é, nos idosos, porém, dados oficiais indicam um número grande de pessoas que quase concluíram o Ensino Fundamental, sem o domínio de habilidades de escrita, leitura e cálculo, consideradas importantes para a atuação na sociedade contemporânea. Isso significa que a própria escola produz potenciais candidatos à EJA.

Números do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2017) mostram que há 3,4 milhões de estudantes matriculados na EJA. Esse público é formado basicamente por idosos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso à escola e hoje são a maioria dos analfabetos ou sujeitos com baixa escolaridade e pessoas que abandonaram precocemente os estudos por fatores ligados ao trabalho, família ou percurso escolar acidentado. Muitos adultos e idosos retornam aos estudos por opção pessoal. Já as pessoas vitimadas pela atual escola não escolheram estar na EJA.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes ao novo paradigma de educação continuada deve valorizar o reconhecimento do direito dos sujeitos a delinear com autonomia seus próprios percursos escolares; devem modificar o estilo de planejamento e concepção dos espaços e das ações formadoras, rompendo com os modelos que partem dos padrões da educação escolar de crianças e adolescentes, passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais e, por último, reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo: o trabalho, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer etc., aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extraescolares.

Logo, é necessário que a EJA se diferencie da educação das crianças e adolescentes por meio de formas alternativas de atendimento, currículos, metodologias e espaços, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando o ensino presencial e à distância, de modo que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

A educação continuada não é um conceito novo, mas neste fim de milênio ganhou especial relevância, tendo-se em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia da construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. (HADDAD, 2007, p. 191)

Ainda de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 71), para a concretização de uma prática pedagógica na EJA, ancorada nessa concepção, seria necessário:

Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no 'locus' privilegiado de desenvolvimento curricular; Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características; Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extraescolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios; Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

É preciso entender a EJA para além da reparação dos direitos educacionais violados ou para nivelar os estudos entre as gerações. Ela deve ser concebida como possibilidade de atualização permanente. Haddad (2007) aponta que avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, sem privar nenhuma parte da população dos conhecimentos e bens simbólicos acumulados historicamente e transmitidos pelo processo escolar. "Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo" (HADDAD, 2007 p. 15).

No atual cenário político, ou seja, no contexto pós golpe de 2016, as políticas educacionais passaram por reformulações que, ao nosso ver, vêm ao encontro das políticas neoliberais, desvalorizando a presença das diferenças na população brasileira que se refletem no contexto educacional e, conseqüentemente, afetam a EJA.

No ano seguinte à aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff, teve início a produção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira versão do documento foi apresentada em setembro de 2015, na gestão do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Em meio à crise econômica e política, em maio de 2016, foi entregue a segunda versão da BNCC ao Ministro

da Educação Aloizio Mercadante. Neste mesmo mês, Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação sob o governo de Michel Temer, vice-presidente que participara da articulação junto ao Congresso Nacional para a derrubada da presidenta que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff, aprovado pelo Senado Federal em agosto de 2016. Um novo documento da BNCC, somente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi encaminhado ao CNE em abril de 2017 e terminou homologado em dezembro do mesmo ano. Em abril de 2018, outro documento correspondente à BNCC do Ensino Médio foi encaminhado ao CNE, sendo homologado em dezembro de 2018.

Em janeiro de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodriguez assumiu o Ministério da Educação e, de acordo com Cassio e Catelli Júnior. (2019), a BNCC deixou de ser tema de destaque do governo federal. Os autores reforçam que, apesar disso, alguns Estados da Federação têm realizado esforços para a implementação da Base. Os autores questionam a tese oficial dos proponentes da BNCC, sobre a ampla participação social no processo de elaboração do texto oficial e questionam a forma como os debates públicos da BNCC foram conduzidos pelo Governo Federal ao longo do processo.

Nas propagandas da Base, o MEC chegou a anunciar com orgulho que haviam sido coletadas mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão do documento. [...] Não se divulgou a metodologia de análise das contribuições e nem a sistematização das críticas e sugestões. Não se consegue saber, portanto, o que de fato foi incorporado à segunda versão. Houve ainda seminários estaduais, em 2016, por ocasião do lançamento da segunda versão da BNCC, e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação nas cinco regiões do país entre 2017 e 2018. Aqui, mais uma vez, pode-se questionar a qualidade e o alcance do diálogo público, e também nada se sabe sobre a metodologia utilizada para analisar e incorporar as contribuições às subseqüentes versões da Base. A participação social na elaboração da BNCC, tão comemorada nos últimos três anos por apoiadores da Base de dentro e de fora do governo, parece ter servido mais como peça publicitária do que como um processo sério de diálogo público, próprio de sociedades democráticas. (CASSIO; CATELLI JÚNIOR. 2019 p. 6)

Ao discutir a ausência da EJA na BNCC, Catelli Júnior. (2019) apresenta que na primeira versão da Base, lançada em 2015, apesar de ser uma modalidade da Educação Básica, não havia nenhuma referência à EJA. O texto limitava-se a informar que determinados eixos dos conteúdos se aplicavam a crianças, jovens e adultos. A ausência da modalidade na BNCC foi debatida em encontros com educadores da EJA em diferentes contextos e foi incontestável que tal qual estava sendo proposta, a Base era inadequada ao público da EJA pois há outros elementos para a garantia da equidade além dos mesmos conteúdos, muito embora, o documento não empregue o termo conteúdo.

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagem de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças. A pergunta que deveria ser colocada é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? Grande parte dos educandos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas de muito baixa renda que já viveram sucessivas situações de exclusão, que pode ter relação com aspectos raciais, de gênero ou de falta de condições mínimas para permanecer na escola quando eram crianças. Como fazer essas pessoas terem novas oportunidades educativas ampliando suas possibilidades de alcançar novos projetos pessoais? A Base Nacional Comum Curricular não poderia se furtar a minimamente propor esta reflexão sobre os caminhos da construção de currículos para esse público que, enquanto demanda educacional, abrange dezenas de milhões de brasileiros que deixaram de frequentar a escola. (CATELLI JÚNIOR., 2019, p.314)

Já na segunda versão da BNCC, a solução encontrada para incluir a EJA no documento foi bastante artificial. Onde antes se lia "crianças e adolescentes", passou a figurar "crianças, adolescentes, jovens e adultos". A solução apresentada só contribuiu na exposição do problema existente, pois reforçou o currículo homogêneo desconsiderando as especificidades da EJA.

As modalidades da Educação Básica mereceriam pelo menos um capítulo especial que se dedicasse a problematizar essa especificidade, ou talvez, que reconhecesse que essa BNCC não se aplica a essa modalidade e que deveria ser produzido documento específico. A solução encontrada apenas endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA. Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são as crianças e jovens que entram na escola e que, por diferentes caminhos no caso brasileiro, são excluídas, tornando-se público da EJA. Da mesma forma, insiste-se em buscar educar os filhos sem olhar para as famílias, quando vários estudos, dentre eles o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), mostram que filhos de pais escolarizados têm maior chance de terem um melhor nível de alfabetização e de progredir nos estudos. (CATELLI JÚNIOR., 2019 p.313)

Ao ser lançada na sua versão final, a EJA não foi citada na BNCC para o Ensino Fundamental. A ausência da modalidade no documento indica que ele não se aplicaria à modalidade. A partir desse fato, concordamos com Catelli Júnior. (2019, p. 315), que aponta que “a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica.”

Em abril de 2018 foi lançada uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela se repete o que ocorreu na última versão para o Ensino Fundamental: a completa ausência da EJA. No texto introdutório mencionam-se as várias modalidades em uma breve passagem, mas ao longo das propostas desenvolvidas para as áreas e componentes curriculares não há mais qualquer menção à modalidade. Neste contexto, cabe perguntar então qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos em um país em que cerca da metade da população com 15 anos ou mais não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental. Como se espera sanar esta grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade? (CATELLI JÚNIOR., 2019, p. 315)

A não presença da EJA na BNCC não é o fato que mais preocupa os pesquisadores da modalidade pois eles entendem que apenas essa inserção não promoveria avanços, entretanto, sua ausência nos documentos curriculares expressa um descaso com a população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida.

Ao reconhecer que a BNCC não contribuiria para os avanços da modalidade no país, o que se evidencia é que, para além de orientações curriculares nacionais específicas, é necessário que se constituam políticas públicas que viabilizem que os municípios brasileiros criem redes que estejam preparadas para atender a diversidade do público atendido. Quando se fala do público da EJA, é necessário que seja possível atender populações ribeirinhas, trabalhadores rurais e urbanos, jovens que foram expulsos do sistema regular, infratores, mães que abandonaram os estudos para cuidar dos filhos, idosos, população LGBT, enfim, todos aqueles que tiveram seu direito à educação cerceado. De acordo com Catelli Júnior. (2019), levando isso em consideração, certamente a BNCC teria pouca serventia, pois os currículos devem ser definidos localmente, abrindo mão dos conteúdos convencionais das escolas para escolher aqueles que melhor possam fazer com que estes diversos sujeitos possam de fato avançar em suas possibilidades em termos pessoais e profissionais.

Nesse contexto, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, iniciou-se uma política de esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC). Esse fato reforça o lugar marginal da EJA na política educacional nacional.

Em continuidade ao desmonte das políticas públicas com um viés neoliberal, a EJA sofreu um grande ataque em 2018 com a decisão do CNE que permitiu que 80% da carga horária definida para a EJA possa ser cumprida à distância. Cattelli Júnior. (2019) não nega que a Educação à Distância deve ser mais uma opção a ser oferecida aos jovens e adultos, com a intenção de atender às demandas dos sujeitos, entretanto, essa medida é a possibilidade

de baratear os cursos, incluir a participação da iniciativa privada e reduzir a oferta de vagas em cursos presenciais para jovens e adultos nas redes públicas.

Em 2019, já no governo Bolsonaro, as políticas públicas voltadas ao público da EJA novamente foram afetadas com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Essa secretaria fora criada com o objetivo contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltando-se à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, e tinha como princípios: equidade, enfrentamento da violência, da intolerância e a discriminação. Em suas atribuições, a SECADI/MEC desenvolvia ações no campo de EJA, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. As ações promovidas por essa secretaria exigiam que o Estado ofertasse políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência dos estudantes reconhecendo as diferenças.

As atribuições que competiam à SECADI/MEC estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012:

- I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – Coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.

A extinção da SECADI/MEC por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Reconhecendo que os sistemas de ensino devam favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, como preconizado na

legislação brasileira, notamos que as políticas neoliberais, excludentes e universalizantes que esse novo governo pretende colocar em curso não dialogam com essas premissas. Em ações sem diálogos com os fóruns de entidades e com tomadas de decisões sem o amparo dos estudos e pesquisas sobre as áreas educacionais, as ações desse novo governo colocam a EJA na berlinda, visto que é a modalidade que sofre menos pressão popular, política e jurídica.

1.1. A EJA na rede municipal de ensino de São Paulo

Reconhecendo a necessidade de flexibilizar o atendimento aos estudantes da EJA, atualmente, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece a modalidade de ensino em cinco formatos de atendimento, sendo que cada um apresenta singularidades e especificidades, são elas: o MOVA; a EJA regular; a EJA Modular, o CMCT e o Cieja. De acordo com a SME / DOT-EJA (2015), a valorização, revitalização e articulação da EJA, com base nos princípios da diversidade, flexibilidade e qualidade, passa pelo conhecimento e reconhecimento de suas formas de atendimento como caminho para promover o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos com vistas à conclusão do Ensino Fundamental na perspectiva da educação ao longo da vida, ações necessárias para a garantia do direito dos jovens e adultos à educação pública de qualidade.

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, em que a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado dessa ação participativa. (HADDAD, 2007, p. 15)

A cidade de São Paulo encerrou o ano de 2017 com 198 Unidades Educacionais com EJA Regular, 16 Ciejas, 27 Unidades com EJA Modular; 02 CMCTs e 354 classes do MOVA-SP.⁵

O MOVA /SP - Movimento de Alfabetização, é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e Organizações da Sociedade Civil com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso e continuidade à educação de forma a contemplar as necessidades dos jovens e adultos. As salas do MOVA-SP estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande. Geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço para a abertura da sala e necessidade da comunidade. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por duas horas e meia, durante quatro dias da semana, de segunda a

⁵ Dados encontrados no portal da SME disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Formas-de-Atendimento> - acesso em 27/12/2017.

quinta-feira. Nesse formato, os professores são educadores populares e não têm vínculo com a SME-SP. Os salários são pagos no formato de ajuda de custo, o que acaba por gerar uma grande rotatividade de professores.

A EJA Regular ou Noturna é a modalidade oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental-, EMEFMs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - e EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental. O curso, funciona no período noturno, das 19h00 às 23h00, é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro etapas: Etapa de Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

A EJA Modular é oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – que aderiram ao Projeto EJA Modular. É um curso presencial oferecido no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios, organizados em módulos de 50 dias letivos e, também atividades de enriquecimento curricular. É realizada em quatro etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada etapa é composta por quatro módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

O CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) oferece a jovens e adultos, interessados em qualificar-se profissionalmente, cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. A cidade de São Paulo possui dois CMCTs: – Unidade I e a Unidade II – ambas localizadas na região leste do município (Diretoria Regional de Ensino – São Miguel).

O Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto Político-Pedagógico o Ensino Fundamental e a qualificação profissional inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano / 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos definidos a partir das necessidades da

comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

Apesar das formas de atendimento complementares e reconhecendo a diversidade que permite que diferentes públicos sejam atendidos conforme as suas preferências, possibilidades e necessidades, Catelli Júnior. (2017) argumenta que essa pluralidade de modelos não consegue impactar de maneira efetiva a rede, uma vez que a EJA Regular é a forma predominante, sendo o MOVA e o Cieja formas de atendimento minoritárias. De acordo com os números levantados pelo pesquisador, no ano de 2016, 65% das matrículas da EJA da Rede Municipal de São Paulo estavam na EJA Regular; 14% nos Ciejas; 12% no MOVA; 8% na EJA Modular e o 1% restante estava no Pro Jovem, que já não é mais oferecido.

Reproduzindo o que aconteceu no âmbito nacional, os números sobre a EJA entre os anos 2006 e 2017⁶, disponíveis no portal da prefeitura de São Paulo, revelam uma queda acentuada na quantidade de matrículas. Essa queda ainda carece de pesquisas que ajudem a compreender o fenômeno.

Ano	Estabelecimentos		Turmas		Matrículas	
	EJA I	EJA II	EJA I	EJA II	EJA I	EJA II
2006	258	377	826	2.757	26.943	97.611
2007	238	354	689	2.367	21.933	79.518
2008	219	321	583	2.145	22.678	90.998
2009	215	299	588	1.839	19.477	69.693
2010	208	276	551	1.747	16.832	62.789
2011	201	267	508	1.590	14.517	54.090
2012	184	253	468	1.487	12.629	47.957
2013	171	244	427	1.391	11.798	45.840
2014	170	239	419	1.376	10.716	43.062
2015	159	228	399	1.344	9.359	42.557
2016	149	221	403	****	9.145	****
2017	137	208	576	****	9.249	****

Tabela 06 - Número de matrículas na EJA da Rede Municipal de São Paulo – Elaborada pela autora a partir dos dados presentes no Portal da Prefeitura de São Paulo.

Ao observarmos os números das matrículas do Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano, que se referem aos módulos I e II da EJA, observamos que no período houve uma redução de

⁶ Os dados de estabelecimentos, turmas e matrículas em educação básica, para o período de 2000 a 2017, tiveram como fonte os resultados dos Censos Escolares, realizados anualmente em nível federal sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (MEC/Inep). Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/index.php?p=260272 Acesso em 22/06/2019 .

47% de escolas que oferecem as turmas. Não é possível saber apenas a partir desses números quais foram os motivos que geraram essa redução, mas conseqüentemente, reduzir o número de estabelecimentos que ofertam as turmas na modalidade dificulta a possibilidade dos sujeitos que desejam estudar. O mesmo ocorre com os números das matrículas do Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano, que se refere aos módulos III e IV da EJA. Há uma redução de 44,8% de escolas que oferecem as turmas. Mesmo sem constar os números dos anos de 2016 e 2017, a redução da oferta conseqüentemente diminui o número das matrículas.

De acordo com os números, a redução da oferta de vagas na EJA não está atrelada à diminuição da demanda, pois o país apresenta números alarmantes em relação à escolaridade da sua população. Segundo Catelli Júnior. (2016), os gestores públicos optam por não investir na EJA pois a educação de crianças apresenta uma maior pressão social, jurídica e legal, o que faz com que se invista o dinheiro apenas nessas modalidades.

1.1.1. Os estudantes da EJA da rede municipal de ensino de São Paulo

Por apresentar diferentes formas de atendimento, as escolas que recebem a EJA na rede municipal de São Paulo acabam por receber públicos específicos, de acordo com as demandas regionais ou das demandas pelo formato disponibilizado.

Catelli Júnior. (2017) publicou um relatório que retrata a realidade da EJA paulistana entre os anos de 2014 e 2016. A partir dos dados levantados, reconhecemos as especificidades das formas de atendimento. A rede recebe jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência e estrangeiros. Conforme o tipo de atendimento e as demandas locais, esses grupos se fazem presentes em maior ou menor quantidade.

Ao observarmos os dados das matrículas dos estudantes com deficiência, notamos que a presença deles é majoritariamente no MOVA e nos Ciejas. Igualmente aos demais estudantes atendidos, esse público foi privado do acesso à escola regular e veem na EJA possibilidade de adentrarem os muros da escola.

Tipo de Atendimento	Total de matrículas	Matrículas de estudante com deficiência	%
EJA Regular	100.508	659	0,7%
Cieja	19.293	1.170	6,1%
MOVA	15.658	239	1,5%
TOTAL	135.459	2.068	1,5%

Tabela 07 – Matrículas dos estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2016. Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Os dados explicitados também apontam que em relação às faixas etárias observa-se significativa diferença entre os modelos de atendimento, uma vez que no ano de 2016, 56% dos estudantes do MOVA tinham 50 anos ou mais. Já nos Ciejas, apenas 23% dos estudantes possuem essa faixa etária e 10% dos estudantes da EJA Regular estão com essa idade. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, o que ocorre somente com 40% dos estudantes do Cieja e com 7% dos estudantes do MOVA. (CATELLI JÚNIOR, 2017).

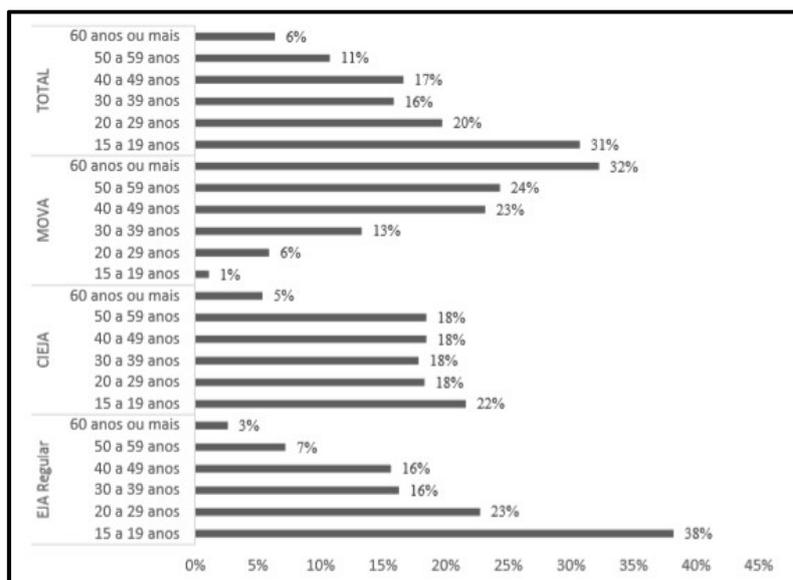


Gráfico 01 - Matrículas na EJA no município de São Paulo por faixa etária – 2016. Fonte: SME, CIEDUC.

Ao observarmos o gráfico acima, identificamos que a maioria dos estudantes da EJA dessa rede de ensino são os estudantes entre 15 e 19 anos. Relembrando que a EJA ofertada no município é majoritariamente a do Ensino Fundamental, esses estudantes já deveriam ter concluído essa etapa da escolarização. Esse dado revela o quanto a educação brasileira ainda não garante a permanência de todas as crianças e jovens que adentram as escolas, visto que ao retomarmos os números das matrículas, observamos que mais de 73% das vagas da EJA do Ensino Fundamental estão nos módulos III e IV, o que revela que os estudantes já tiveram uma passagem pela escola.

Quando se faz o recorte racial, as diferenças não são tão significativas comparando os diferentes tipos de atendimento, prevalecendo a presença da raça negra (pretos e pardos) em todos os formatos de atendimento. Em 2016, 52,2% da população atendida se declarava negra e 46,9% se declarava branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no Cieja, com 55,1% dos atendidos e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Tipo de atendimento	Região	2014	2015	2016
EJA REGULAR	Norte	0,3%	0,3%	0,4%
	Nordeste	22,3%	23,5%	27,9%
	Sudeste	55,4%	56,5%	61,6%
	Sul	0,7%	0,7%	0,8%
	Centro-Oeste	0,3%	0,3%	0,4%
	Sem Informação	21,1%	18,8%	8,8%
Cieja	Norte	0,5%	0,5%	0,6%
	Nordeste	38,9%	38,4%	37,7%
	Sudeste	56,8%	57,4%	57,5%
	Sul	1,6%	1,5%	1,5%
	Centro-Oeste	0,5%	0,4%	0,5%
	Sem Informação	1,8%	1,9%	2,2%
MOVA	Norte	0,2%	0,3%	0,2%
	Nordeste	44,9%	47,8%	48,1%
	Sudeste	41,9%	39,4%	39,4%
	Sul	1,2%	1,2%	1,3%
	Centro-Oeste	0,2%	0,3%	0,3%
	Sem Informação	11,6%	11,0%	10,7%
TOTAL	Norte	0,3%	0,3%	0,4%
	Nordeste	26,5%	28,1%	31,7%
	Sudeste	54,3%	54,7%	58,4%
	Sul	0,9%	0,9%	1,0%
	Centro-Oeste	0,3%	0,3%	0,4%
	Sem Informação	17,8%	15,8%	8,1%

Tabela 08 – Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos no município de São Paulo por tipo de atendimento e região de origem – 2014-2016. Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Quanto à região em que os estudantes que frequentam a EJA nasceram, nota-se que a presença de migrantes nordestinos é bem representativa nas três formas de atendimento. A quantidade de migrantes de outras regiões do país não é tão significativa como os da região Nordeste. No MOVA, a presença de estudantes oriundos do Sudeste é menor que do Nordeste. Esses números se relacionam diretamente à realidade da educação brasileira, conforme apresentamos acima. Portanto, a presença nordestina, especialmente no MOVA e nos Ciejas, requer uma especial configuração curricular levando em conta a particularidade cultural dessa região na própria construção das propostas didáticas.

Ao observarmos os dados sobre o local de nascimento dos estudantes da EJA, a presença dos jovens na modalidade de ensino já está retratada. A maioria é nascida na região sudeste, isso engloba os estudantes que nasceram na cidade de São Paulo. A presença das culturas juvenis se faz presente nos currículos, visto que eles compõem uma parcela considerável dos sujeitos atendidos na EJA.

Também constituem o público atendido nos Ciejas os/as estudantes transsexuais e travestis, graças, principalmente, ao Projeto Transcidadania⁷. A pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania - UNESCO e do Ministério da Educação (BRASIL, 2009) demonstra que a permanência das pessoas LGBTTT na escola regular é marcada por diversos momentos e comportamentos implícitos e explícitos de discriminação. Resta a esses sujeitos retornarem ou tentam retornar à escola para obter e/ou concluir sua escolarização na EJA.

De acordo com Catelli Júnior (2017), a importância do atendimento a esse público foi ressaltada especificamente pela DRE São Miguel, mas os demais centros também recebem os estudantes que participam do programa.

Os estrangeiros também constituem uma parcela dos estudantes da EJA paulistana. Entre os anos de 2014 e 2016, observou-se a chegada majoritária de haitianos, porém angolanos, bolivianos e colombianos, e pessoas de outras nacionalidades compõem a diversidade atendida. Muitas vezes, esses estrangeiros já possuem formação básica e buscam as unidades escolares para aprender a língua portuguesa.

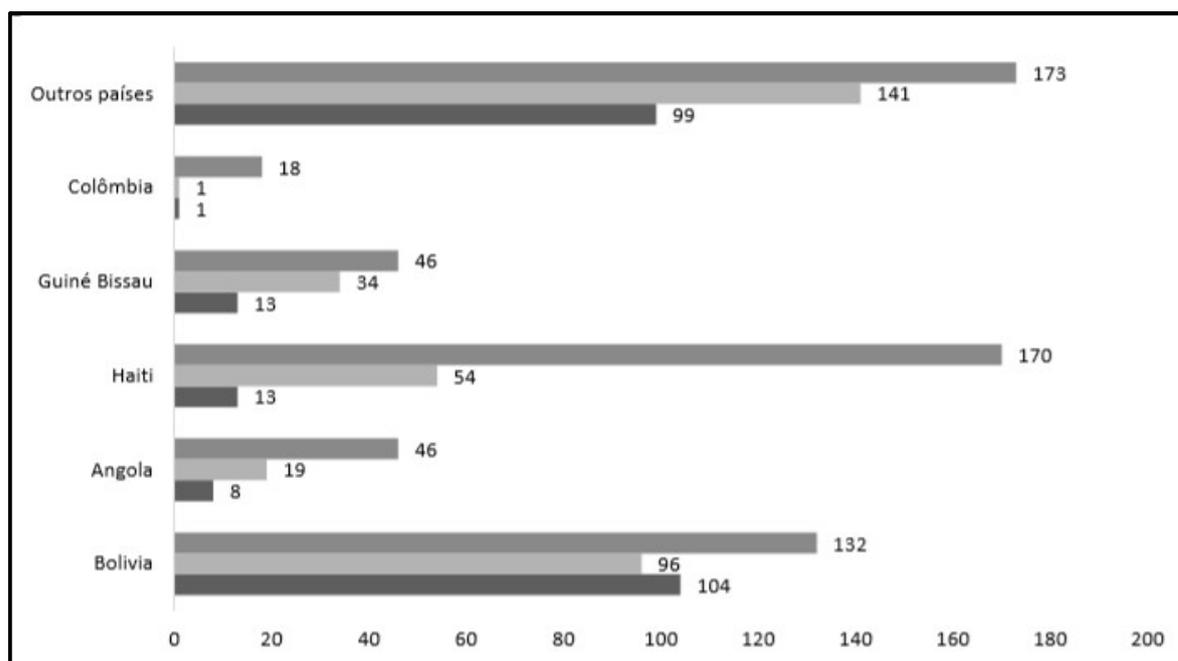


Gráfico 02 - Matrículas na EJA no município de São Paulo por nacionalidade 2014 – 2016. Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

⁷ O programa promove a reintegração social e o resgate da cidadania para travestis, mulheres e homens transsexuais em situação de vulnerabilidade, utilizando o desenvolvimento da educação como principal ferramenta. As beneficiárias e os beneficiários recebem a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio, ganham qualificação profissional e desenvolvem a prática da cidadania. Outro diferencial do programa é a transferência de renda, que viabiliza o cumprimento da carga obrigatória de atividades. Cada beneficiária(o) recebe acompanhamento psicológico, jurídico, social e pedagógico durante os dois anos de permanência no programa.

Nos Ciejas e no MOVA se concentram os maiores contingentes de população negra, migrante e de estudantes com deficiência, estando os mais idosos fortemente presentes no MOVA. A expansão do atendimento do MOVA e dos Ciejas pode significar uma maior possibilidade de inclusão desses grupos de jovens e adultos no atendimento educacional (CATELLI JÚNIOR., 2017 p. 40).

Tendo em vista a presente pesquisa ter ocorrido em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, aprofundaremos nossa descrição sobre essas Unidades Educacionais.

1.2. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - Ciejas

Inicialmente, antes de receberem a nomenclatura Cieja, alguns desses centros iniciaram como CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo) uma modalidade educacional que funcionava em regime “semipresencial” para os módulos III e IV⁸ – referentes ao que hoje conhecemos como Ensino Fundamental II. O curso era estruturado de forma que os estudantes levavam para suas casas apostilas de ensino chamadas de Unidades de Estudo e compareciam à escola para realização de avaliação correspondente a cada uma das unidades. Ao iniciar o estudo de cada disciplina, os educandos participavam de uma orientação presencial em grupo, e para concluir a unidade de estudo, precisavam assistir a uma oficina vinculada àquele componente, que era realizada na escola, com grupos de no máximo 15 estudantes. Além disso, na escola eram oferecidas orientações individuais de estudo, apoio pedagógico e oficinas de redação e matemática.

Em 2003, na gestão da Marta Suplicy, em São Paulo, foram criados os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos. Os Ciejas foram estabelecidos por meio do Decreto nº. 43.052, de 4 de abril de 2003. Destacam-se:

Art. 2º. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos promoverão cursos de Ensino Fundamental, articulados com a educação profissional de nível básico, atendidos os interesses da comunidade e as peculiaridades locais.

§ 1º. Os cursos serão organizados em dois ciclos, compostos por quatro módulos, e desenvolvidos em oito semestres.

§ 2º. A educação profissional de nível básico poderá ser desenvolvida mediante convênios ou acordos com empresas e entidades, públicas ou privadas. [...]

Art. 4º. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos serão instalados em prédios municipais, adaptados ou construídos para esse fim, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênios e acordos de cooperação, nos termos da legislação em vigor. [...]

Art. 6º. Os atuais Centros Municipais de Ensino Supletivo - CEMEs passam a denominar-se Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos -

⁸ Os módulos I e II sempre funcionaram como grupos-classe, cuja frequência era diária e obrigatória.

Ciejas, que deverão organizar-se e reformular a estrutura de funcionamento dos cursos de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e as disposições estabelecidas pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino.

Os Ciejas são unidades educacionais que atendem jovens e adultos nos períodos matutino, vespertino e noturno, em seis turnos diários de 2h15 minutos, ou seja, 3 horas-aula. Os cursos têm duração de 4 anos e são estruturados da seguinte maneira: Módulo I (etapa de alfabetização), Módulo II (etapa básica), Módulo III (etapa complementar) e Módulo IV (etapa final). Atualmente existem 16 Ciejas na cidade de São Paulo e cada um deles tem autonomia de organização estrutural e curricular, tendo como base a legislação da SME-SP.

Esses diferenciais visam tanto atender os jovens e adultos trabalhadores, levando em conta a variedade de jornadas de trabalho, como também proporcionar às mulheres que trabalham em casa, aos idosos e aos aposentados a oportunidade de estudar no período diurno, pois, por diferentes motivos, não conseguem frequentar a EJA no formato convencional comumente oferecida à noite (4 horas de duração).

O Cieja possui autonomia para a realização de matrículas e essa autonomia está diretamente ligada ao modelo de atendimento exclusivo à modalidade. Além do acesso facilitado às matrículas em diferentes turnos, a especificidade do Cieja permite potencialmente inaugurar práticas pedagógicas diferenciadas e mais adequadas ao perfil dos estudantes da EJA.

Ano	Número de Ciejas na cidade de São Paulo	Número de matrículas nos Ciejas
2006	14	13.164
2007	14	11.851
2008	14	13.759
2009	14	12.534
2010	14	11.673
2011	14	11.369
2012	14	10.611
2013	14	10.583
2014	14	9.920
2015	15	10.251
2016	16	10.495
2017	16	11.478
2018	16	11.997
2019	16	11.574

Tabela 09- Quantidade de Ciejas e quantidade de matrículas entre os anos de 2006 - 2019 – Elaborada pela autora a partir dos dados presentes no Portal da Prefeitura de São Paulo.

Se comparado a outros formatos, a presença das matrículas no Ciejas ainda é pequeno, porém é preciso observar que há apenas 16 escolas nesse formato em toda a Rede Municipal.

Outra característica importante dos Ciejas é a forma de trabalho dos professores. O docente deve ser efetivo na carreira do magistério municipal e submeter-se a um processo seletivo específico. Sendo aprovado e existindo a vaga, o professor será designado para a atuação no Cieja ao qual se candidatou. Também se exige desse profissional que solicite a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF⁹).

Ao garantir essa jornada de trabalho, que coloca a formação do coletivo de professores como essencial ao trabalho pedagógico, valoriza-se a formação continuada e necessidade de trabalhar com uma proposta pedagógica orientada pelos princípios da autonomia, solidariedade, criticidade e respeito à democracia. No Cieja, busca-se reconstruir o vínculo com a escola, enfrentando a fragmentação dos conhecimentos, a baixa autoestima dos estudantes e uma estrutura escolar que os expulsou.

Os Ciejas também têm como uma parcela do seu público adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas e em liberdade assistida, pois os centros possibilitam a esses jovens darem continuidade em seus estudos nos períodos da manhã e tarde. Apesar de serem um público presente nessas escolas, não encontramos os dados que apresentassem mais informações sobre essa população escolar. Catelli Júnior (2017) apresenta que ao entrevistar os gestores, ele observou resistências ao acolhimento de alguns subgrupos específicos, especialmente os adolescentes multirrepetentes recém egressos do ensino regular e aqueles em liberdade assistida, informando que em alguns casos matrículas foram negadas.

Sabe-se que a EJA tem como público os sujeitos que tiveram seus direitos à educação negados por diferentes motivos, portanto, é importante ter atenção aos motivos que fizeram com que esses sujeitos não frequentassem ou desistissem da sua escolarização. Esse olhar ajuda os educadores a pensarem as ações didáticas tendo em vista o seu compromisso coletivo com a efetivação do direito à educação.

De acordo com Faria (2014), o Projeto Cieja apresentou avanços consideráveis para a democratização do acesso à educação e o favorecimento da permanência de jovens, adultos e idosos na educação formal.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma

⁹ Consiste em 40 horas/aula; sendo que 25 h/a com os estudantes, 8h/a em formação coletiva na escola; 7 h/a de hora atividade (3 na escola e 4 em outro local - momento em que individualmente professor destina a preparação de aulas, correção de atividades, dentre outras tarefas do magistério).

nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries. (HADDAD, 2007, p. 17)

As matrículas nas diferentes unidades do Cieja subiram aproximadamente 10% entre os anos de 2014 e 2016, aumentando de 17.410 para 19.294 estudantes atendidos. As matrículas nos módulos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental representam aproximadamente 75% do total em praticamente todos os anos em questão (CATELLI JÚNIOR, 2017, p.78). O estudo realizado por Faria (2016) indica que a maior parte dos adolescentes e jovens com idade até 29 anos, estava matriculada no módulo IV dos Ciejas, em 2013, reforçando a hipótese de que essa população, com perfil de escolaridade mais elevada, busca o Cieja como uma forma de acelerar o término dessa etapa.

No período analisado, em todos os anos, a proporção de pessoas do gênero feminino foi de 58%, frente a 42% de pessoas do gênero masculino. Esse comportamento pode ser observado em todas as DREs, nas quais as pessoas do gênero feminino representaram mais de 51% das matrículas. (CATELLI JÚNIOR, 2017, p. 78).

Em relação às faixas etárias, os Ciejas apresentam uma distribuição mais equilibrada, sem um predomínio dos mais jovens, como ocorre na EJA Regular. Catelli Júnior (2017) conferiu que estudantes até 39 anos de idade formaram 65%, 72% e 62% das matrículas nos Ciejas de toda a cidade nos anos de 2014, 2015 e 2016, respectivamente. Já os estudantes entre 40 a 59 anos de idade representaram 29%, 34% e 32% do total de matrículas nesses respectivos anos, enquanto estudantes com 60 anos ou mais de idade representaram, por sua vez, praticamente 6% das matrículas totais nesses anos. Em 2016, 42% dos matriculados nos Ciejas tinham entre 15 e 29 anos, 39% tinham entre 30 e 49 anos e 18% tinham 50 anos ou mais.

Em relação à presença dos estudantes com deficiência, no período de 2014 a 2016 houve uma redução da proporção dessa população matriculada nas salas dos Ciejas, diminuindo para 19% o número de estudantes atendidos em toda a rede. A tabela abaixo revela essa redução do atendimento em cada DRE.

DRE	Percentual de pessoas com deficiência matriculadas no Cieja em 2014	Percentual de pessoas com deficiência matriculadas no Cieja em 2015	Percentual de pessoas com deficiência matriculadas no Cieja em 2016
Butantã	10%	8%	7%
Campo Limpo	16%	11%	10%
Capela do Socorro	4%	4%	3%
Freguesia/Brasilândia	8%	8%	8%
Guaianases	8%	9%	8%
Ipiranga	8%	6%	5%
Itaquera	12%	11%	12%
Jaçanã/Tremembé	9%	9%	8%
Penha	3%	4%	3%
Pirituba/Jaraguá	-	-	3%
Santo Amaro	9%	7%	6%
São Mateus	5%	3%	3%
São Miguel	-	-	-

Tabela 10 – Atendimento a deficientes nos Ciejas em cada uma das DREs na rede municipal de São Paulo 2014 – 2016. Fonte: SME Centro de Informações Educacionais.

Observando os dados sobre os Ciejas na cidade de São Paulo, identificamos que a presença de migrantes coaduna com o que foi apresentado, ou seja, é grande a quantidade de pessoas oriundas de outras regiões do país matriculadas nos Ciejas. No ano de 2016, ao todo, 45% de todas as matrículas nas diferentes DREs no modelo Cieja foram de migrantes, chegando a 62% na DRE Capela do Socorro e 52% na DRE Penha. Vale destacar que, nesse público, cerca de 83% nasceram na região Nordeste do Brasil; na DRE São Mateus, essa proporção atingiu 86%.

A partir da constatação da diversidade de sujeitos presentes na EJA, destacamos a necessidade de investir na produção de currículos específicos para que se torne possível não só ampliar o atendimento dos sujeitos, mas, principalmente, atendê-los bem. O reconhecimento da especificidade do currículo da EJA deve ser tema da formação contínua de professores e gestores, e as diferentes formas de atendimentos devem ser ampliadas na cidade.

1.3. O Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano

O Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano, *lócus* da presente pesquisa, foi inaugurado em 1999 – inicialmente denominado CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo), passou a chamar-se Cieja Butantã a partir de 2003¹⁰. A unidade educacional se diferencia das demais

¹⁰ Decreto nº 43.052 de 04/04/2003, publicado no DOM de 05/04/2003.

por diversos motivos, um deles é o próprio nome. Enquanto a maioria das escolas públicas homenageiam políticos, professores, médicos, militares, artistas, entre outros, essa unidade educacional recebeu o nome de uma ex-aluna da instituição.

Jessica Nunes Herculano era uma jovem com Síndrome de Williams que estudou e se formou no Cieja. Após seu falecimento, em 2010, a mãe da estudante, valorizando a importância que a escola teve na sua vida, procurou a SME-SP e solicitou que a unidade elegesse sua filha para patronesse. Jô Nunes, mãe de Jessica, conversou com o então secretário da educação do município de São Paulo, Alexandre Schneider, que acatou a proposta e deu o sinal verde para que o Gabinete do Deputado Estadual Carlos Giannazi organizasse a proposta em forma de um ofício e apresentasse formalmente o pedido à SME-SP. O Cieja foi procurado e também concordou com a proposta, dando o seu aval. Finalmente, a partir de 12 de maio de 2011¹¹, o Cieja Butantã recebeu o seu nome definitivo.

O Cieja Jéssica Nunes Herculano está localizado na altura do Km 11 da Rodovia Raposo Tavares, no bairro do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. O estabelecimento de ensino se caracteriza por ter espaços físicos menores que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, pois o prédio em que a unidade escolar está alocada é uma casa que foi reformada para receber a escola. Por essa característica, possui um número reduzido de estudantes por sala, mas por ter seis períodos de aula acaba contemplando o mesmo número de estudantes que uma escola regular. O prédio possui 10 salas de aula, que acomodam entre 18 e 25 estudantes.

Esse centro educacional já foi organizado de diferentes formas: estudo a distância, modular, semestral e anual. De acordo com as políticas em voga e as necessidades dos estudantes, a escola foi se modificando para possibilitar o melhor formato de atendimento à demanda. Hoje está organizada com aulas presenciais e no formato anual. As aulas dos módulos I e II são ministradas por pedagogas, ou seja, durante todo o ano letivo os estudantes têm suas aulas com a mesma professora. Nos módulos III e IV, a organização das aulas acontece de forma distinta, com as disciplinas rodiziando por áreas: Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Linguagens e Códigos (Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa). Como exemplo desse rodízio: a turma do módulo III A inicia o ano assistindo aulas da área de Ciências Humanas. Isso significa que durante cerca de 30 dias letivos os alunos frequentarão apenas os componentes curriculares Geografia e História. Ao final desse período, a turma

¹¹ Decreto nº 52.308 de 12 de maio de 2011 - Denominação de Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Aluna Jéssica Nunes Herculano.

frequentará aulas de outra área e assim sucessivamente até o final do semestre, quando terão passado por todas as áreas. No segundo semestre esse rodízio ocorre novamente, totalizando duas passagens por cada área de conhecimento ao longo do ano. As aulas, conforme as áreas, acontecem de segunda a quinta-feira.

Às sextas-feiras, as aulas por área são substituídas por oficinas com a duração de 1h e 30 minutos, de livre escolha dos estudantes: trabalhos manuais, reforço dos componentes curriculares, informática, práticas corporais, atividades artísticas e grupos de debate e discussão. Essa organização visa a promover um currículo interdisciplinar que rompa com a fragmentação dos conhecimentos.

A escola ainda apresenta mais uma característica particular. Devido à grande rotatividade do público, é possível matricular-se a qualquer momento do ano letivo ou mudar de horário. A abertura é muito bem avaliada pelos estudantes que buscam o Cieja, pois assim que decidem ou têm a oportunidade de voltar a estudar, esses sujeitos procuram a escola, fazem as suas matrículas e iniciam as aulas, muitas vezes no mesmo dia, o que se diferencia de outros formatos da EJA, onde a pessoa precisa se inscrever e aguardar o surgimento de uma vaga. Para o cidadão que optou pela retomada dos estudos, o início imediato é um fator positivo para a efetivação do seu retorno.

Essa unidade educacional está alocada em uma casa que foi adaptada para receber a escola. Ela possui oito salas de aula, um laboratório de informática e uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. As salas de aula comportam até 25 estudantes. Também compõem o espaço escolar um pequeno pátio descoberto e um espaço de leitura/área de convivência coberto. Não há uma cozinha para o preparo de alimentos, e por esse motivo o lanche servido aos estudantes é o que chamam de merenda seca, ou seja, bolachas, bolinhos, pães e bebidas lácteas ou sucos.

O Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano possui um total de 815 vagas entre todos os módulos e períodos. Em 23 de abril de 2019 sua taxa de ocupação estava em 90% ou seja 738 das suas vagas estavam ocupadas. Esses números são alterados diariamente, pois a todo momento estudantes desistem e outros se matriculam, o que se configura como um fluxo comum na modalidade EJA.

TAXA DE OCUPAÇÃO NO CIEJA ALUNA JÉSSICA NUNES HERCULANO				
Módulos	Total de turmas	Vagas oferecidas	Atendimento	Vagas remanescentes
Módulos I	6	96	65	31
Módulos II	6	121	100	21
Módulos III	10	190	182	8
Módulos IV	20	408	391	17
TOTAL	42	815	738	77

Tabela 11 - Número de vagas oferecidas e taxa de ocupação no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano em 23/04/2019 – Elaboração da autora a partir dos dados do EOL.

A distribuição dos estudantes nos seis turnos de aula é apresentada na tabela abaixo. Apesar de a maioria dos estudantes frequentarem o período noturno, os números retratam que grande parte do público da EJA também opta ou precisa estudar no matutino ou vespertino e, por isso, há a necessidade de escolas que atendam a essa demanda.

MÓDULOS	MATRÍCULAS POR HORÁRIO					
	7h30 às 9h45	10h00 às 12h15	12h45 às 15h	15h15 às 17h30	17h30 às 19h45	20h às 22h15
Módulos I / Etapa de Alfabetização	7	8	9	8	19	14
Módulos II / Etapa Básica	22	14	11	9	20	24
Módulos III/ Etapa Complementar	31	32	25	18	42	42
Módulos IV / Etapa Final	82	65	41	40	83	95
Total de estudantes por horários	142	122	86	75	164	175

Tabela 12 – Distribuição das matrículas por módulos e horários no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano em 23/04/2019 – Elaboração da autora a partir dos dados do EOL

Para atuar nos Ciejas os professores, os orientadores pedagógicos educacionais e a coordenação geral do centro precisam ser professores efetivos da rede municipal e passar por um processo seletivo para a designação conforme as funções que desempenharão. Para os demais funcionários, a forma de atuar nesses centros é igual às demais unidades educacionais, ou seja, a escolha no concurso ou a remoção do cargo. O procedimento vale para o ATE (auxiliar técnico de educação) que exerce as funções de inspetoria de alunos e de secretaria; Agente Escolar (esse cargo foi extinto em 2007 e as funções passaram a ser realizadas pelos funcionários terceirizados que atuam na cozinha e limpeza; os funcionários desse cargo que ainda atuam na rede passaram a exercer as funções de inspetoria de alunos e secretaria). A função de Agente de Apoio também foi extinta no quadro do magistério, mas os profissionais

que ainda se mantêm na rede continuam a exercer a função de vigilância. As escolas que não possuem esse profissional passaram a ter a vigilância terceirizada. O quadro de trabalhadores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano é composto da seguinte forma:

	Função	Quantidade
Equipe Gestora	Coordenadora Geral	1
	Assistente de coordenadora Geral	1
	Orientador Pedagógico Educacional	2
Funcionários	Secretário	1
	ATE	4
	Agente Escolar	3
	Agente de Apoio	2
Equipe Docente	Professores	27

Tabela 13 – Composição do quadro de funcionários do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano – Elaboração da autora.

1.3.1. Os professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano

Para ser professor ou professora nesse centro educacional é necessário que seja professor efetivo da rede municipal de São Paulo e faça o processo seletivo para a designação ao Cieja. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, todos os profissionais da equipe docente, tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II, participaram de processo seletivo para ingresso no Centro, considerando avaliação escrita, entrevista e tempo de serviço na SME, conforme portaria 9032/2017, de 04/12/2017 e Comunicado Nº 1.138, DE 05/12/2018 - Processo seletivo para professores da SME-SP. A portaria e o comunicado são publicados anualmente para os interessados em desenvolver atividade de docência nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - Ciejas, para o ano seguinte.

Para uma melhor aproximação do local em que a pesquisa foi realizada, apresentamos o que chamamos do perfil dos professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, pois assim como o realizado com os estudantes do centro, intencionando conhecer quem são os sujeitos professores dessa escola realizamos uma pesquisa através de um questionário simples, composto por questões de formação profissional e informações pessoais.

No ano de 2019 o Centro conta com a presença de 27 professores atuando como professores em sala de aula e 4 professores na gestão escolar. Entre os que atuam como professores são 19 mulheres e 8 homens e entre os que atuam na equipe gestora são 3 mulheres e 1 homem.

A distribuição pelas funções desempenhadas na escola se dá da seguinte forma: 1 professora de Educação Física; 6 professoras de Ensino Fundamental I; 3 professores de

Língua Portuguesa; 3 professores de Matemática; 2 professoras de Língua Estrangeira (Inglês); 2 professoras de Artes; 3 professores de Geografia; 2 professores de História; 3 professores de Ciências; 2 professoras da Sala de recursos Multifuncionais; 2 Orientadores Pedagógicos; 1 Coordenadora Geral e 1 Assistente de Coordenadora Geral.

Quando nos referimos às faixas etárias dos professores desse Cieja, identificamos um perfil de professores mais velhos. Professores entre 30 e 39 anos são 17,2% do conjunto, entre 40 e 49 anos são 10,3%, já os docentes entre 50 e 59 anos são 51,7% e os professores acima de 60 anos são 20,7% dos professores do centro.

Por possuir um grupo grande de professores mais velhos, reverbera aí um número grande de professores mais experientes. Apesar de alguns professores possuírem um tempo relativamente grande de experiência na docência, a escola é composta por uma variedade grande de professores com experiência na modalidade EJA, conforme apresenta a tabela abaixo.

	Tempo de atuação como docente		Tempo de atuação como docente da EJA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Até 5 anos:	1	3,4%	8	27,6%
Entre 6 e 10 anos:	2	6,9%	6	20,7%
Entre 11 e 15 anos:	5	17,2%	4	13,8%
Entre 16 e 20 anos	4	13,8%	6	20,7%
Entre 21 e 25 anos:	3	10,3%	3	10,3%
Entre 26 e 30 anos:	6	20,7%	2	6,9%
Acima de 30 anos	8	27,6%		

Tabela 14 – Tempo de atuação docente a atuação docente na EJA dos professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano. Elaboração da autora.

No ano de 2004, durante o período de reorganização da EJA municipal a Secretária de Educação publicou um documento com o perfil dos educandos e dos professores da EJA paulistana. Nesse documento a presença das mulheres na docência nessa modalidade de ensino era majoritária. Segundo o documento, o corpo docente que atuava na EJA-SME-SP era majoritariamente feminino (70%). Desse total, 80% tinha mais de 35 anos de idade e a maioria tinha significativa experiência no magistério e também no ensino de jovens e adultos (SÃO PAULO, 2004, p. 11). Os números do perfil dos professores do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano parecem refletir os dados da pesquisa anterior quando tratados esses itens.

Porém, ao compararmos esses números da pesquisa realizada em 2004 pela SME, notamos algumas diferenças em relação ao professorado do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano de hoje. A respeito da questão racial, 65% dos professores em atuação na rede

municipal em 2004 se declaravam brancos e 26% negros (pretos e pardos), não constando nada sobre a presença de professores que se declaravam indígenas e amarelos. Agora em 2019, os professores do Cieja majoritariamente ainda são brancos, sendo que 79,3% se declaram como brancos, e apenas 6,9% se declaram pretos e outros 6,9% pardos. A diferença presente nesse contexto é a presença do professorado que se declarou amarelo, 3,4% e dos 3,4% que se declaram indígenas. Há um avanço na presença das diferenças atuando na docência paulistana. Ao mesmo tempo nenhum professor declarou ter alguma deficiência, o que ainda nos afasta da garantia de ter todos os grupos representados na atuação docente.

Já em relação ao local de nascimento dos professores, a pesquisa de 2004 apontava que 55% dos professores da EJA haviam nascido na Grande São Paulo, enquanto 10% haviam nascido no Nordeste. A esse respeito, a maioria dos professores 86,2% são do estado de São Paulo, enquanto 6,9% são de Minas Gerais, 3,4% do Paraná e 3,4% do Rio Grande do Norte.

Em relação ao tema da religião, há uma diferença entre os professores pesquisados anteriormente na Rede Municipal e os professores desse Centro. Em 2004, 57% se declararam católicos, 12% evangélicos, 17% de outras religiões e 13% afirmavam não praticar nenhuma religião. Já em 2019, os professores do centro se declaram 41,4% de católicos; 6,9% de evangélicos; 17,2% de espíritas, 24,1% se declaram sem religião e 10,3% de dizem ateus.

Sobre a formação inicial desses professores, 51,7% se formou em universidade privada e 58% deles possuem uma segunda licenciatura ou graduação. Dentre essa segunda graduação ou segunda licenciatura, o curso de pedagogia foi o mais realizado, cursado por 9 professores. Além da Pedagogia, os professores frequentaram os seguintes cursos: Letras (3); História (2); Educação Artística (1); Música (1); Ciências Sociais (1); Ciências da Computação (1); Educomunicação (1) e Propaganda e Marketing (1). Ainda no campo da formação, 22 professores informaram possuir pós-graduação: 62,1% possuem Especialização, 17,2% Mestrado e 3,4% Doutorado.

Comparando-se com a pesquisa da SME-SP (2004), os professores, daquela mostra em grande parte foram formados na rede privada sendo o total de 79%. Praticamente todo o corpo docente tinha o Ensino Superior completo (só 1% tinha apenas o Ensino Médio). O que não acontece nos dias de hoje no Cieja. Outro dado relevante sobre a formação inicial é que 36% dos professores da EJA que atuavam no segundo segmento do Ensino Fundamental no ano de 2004 não possuíam a habilitação específica para ministrar aulas na(s) disciplina(s) em que atuavam. No Cieja pesquisado isso não acontece.

Um dado que se mantém, é o fato de os professores afirmarem que não fizeram nenhuma disciplina específica sobre EJA em seus cursos de Pedagogia ou Licenciatura. De

fato, são poucos os cursos de formação inicial de professores que ofertam disciplinas específicas de EJA, o que é sem dúvida preocupante num país onde dois terços da população de jovens e adultos não têm o Ensino Fundamental completo. Em 2004, 92% dos professores fizeram essa afirmação, já em 2019, 84% dos professores fizeram essa afirmação. Apesar de haver um pequeno avanço, as políticas de formação não contemplam a atuação na EJA.

Ao solicitar aos professores do Cieja que apontassem as motivações que os fizeram escolher atuar na EJA, as respostas foram diversas, incluindo: a disponibilidade de atuar na sala de recursos multifuncionais; a oportunidade de atuar com outras faixas etárias; pela histórica militância da EJA; a identificação com a EJA; a identificação com o trabalho desenvolvido no Cieja; motivação pessoal; pelos resultados que o trabalho apresenta; pelos desafios propostos pela modalidade; para aprender mais e ainda alguns professores não responderam.

Assim como consideramos importante reconhecer mais a escola pesquisada e os professores que nela atuam, acreditamos que aprofundar um pouco sobre quem são os sujeitos que estudam nesse centro nos faz compreender melhor a realidade local.

1.3.2. Os estudantes do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano

Durante o ano de 2018, a escola acomodou entre os seis turnos diários, seis turmas de módulos I, seis turmas de módulos II, oito turmas de módulo III e vinte e duas turmas de módulos IV. Esses dados nos apresentam um pouco do perfil dos estudantes do Cieja, ou seja, em sua grande maioria eles cursaram uma parte dos estudos, e por diferentes motivos precisaram abandonar.

Catelli Júnior (2017) apresenta que um dos pontos de partida para o atendimento equitativo é o conhecimento profundo da demanda, mas observa que o perfil dos estudantes da EJA é construído a partir apenas da observação empírica sem criação de instrumentos que possam contribuir na compreensão mais ampla do perfil desse alunado.

Contrariando o que Catelli Júnior (2017) anunciou, o Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, desde 2014, busca construir um formato mais eficiente e apropriado para reconhecer quem são os sujeitos que compõem os estudantes da instituição. Através de um questionário respondido no início de cada ano letivo, é possível conhecer um pouco mais sobre o público atendido. Os resultados desse questionário não são tomados como dados fixos, pois uma das características do Cieja é a rotatividade de estudantes; porém é possível identificar algumas características dos grupos de educandos de cada período, os motivos que

os fizeram parar de estudar, os motivos que estão trazendo esses sujeitos para a escola novamente, de forma a proporcionar um atendimento mais respeitoso e acolhedor.

A coleta de dados é feita na sala de informática através de um preenchimento de um formulário no Google Formulários. O coletivo de educadores analisa os dados e busca extrair informações que contribuam no planejamento e, principalmente, que inspirem ações em diversos âmbitos para garantir a permanência na escola e a conclusão do Ensino Fundamental. Os dados coletados são instrumento para reflexão e ação educativa nesse Centro.

Reconhecendo que a instituição atende a um grande número de pessoas com deficiência, no ano de 2019, por exemplo, dentre os 738 matriculados, havia 55 estudantes com deficiência, ou seja, cerca de 8% do conjunto. Compreendendo que alguns dos estudantes com deficiência não conseguem preencher o formulário sozinhos, é enviado para a casa desses estudantes o formulário impresso, para que os responsáveis preencham e devolvam para a escola, onde os dados são digitados e tabulados de forma a compreender também a realidade dos estudantes com deficiência. Os dados dos estudantes com deficiência são tabulados separadamente na intenção de entender e comparar as realidades dos estudantes daquela escola.

Tomando como referência o questionário respondido em 2019, que contou com uma mostra de 422 estudantes, constatou-se que as mulheres são 64% dos educandos; 57% são oriundos da região Nordeste; 48% se declaram pardos e 12% se declaram pretos; 11,6% são jovens até 17 anos e os adultos de 36 a 45 anos de idade têm a maior presença, configurando 27,6% do total de matriculados.

O questionário dos estudantes com deficiência foi respondido por 35 pessoas. Em relação ao gênero, compõem o grupo 20 mulheres, ou 57,1% do total e 15 homens, perfazendo 42,9% da mostra. Sobre o local de nascimento desse público, 74,4% nasceram na região Sudeste, sendo a grande maioria em São Paulo (68,6%); são de origem nordestina 20% e de origem sulista os 5,8% restantes. No tópico sobre a questão racial, 34,3% se declaram pardos e 65,7% se declaram brancos e, no tocante à faixa etária, 37,1% dos estudantes têm entre 36 e 45 anos; 25,7% possuem entre 18 e 25 anos; 22,9% estão na faixa entre 26 e 35; entre 46 e 59 anos são 8,6%; e, por fim, 2,9% dos estudantes têm até 17 anos e outros 2,9% têm mais de 60 anos.

Dentre os estudantes do Centro, 61% se declararam empregados, porém os dados mostram que apenas uma parte desse grupo está no mercado formal: 18% trabalham com carteira assinada; já os demais ou atuam no mercado informal ou em atividades de caráter autônomo. Ainda compõem os estudantes do centro 4% de pessoas aposentadas e 3% de

mulheres que realizam trabalho doméstico não remunerado. Outro número expressivo são os 21% que se declararam desempregados. Dentre os estudantes com deficiência, 94,3% não trabalham e 54,3% recebem algum benefício social.

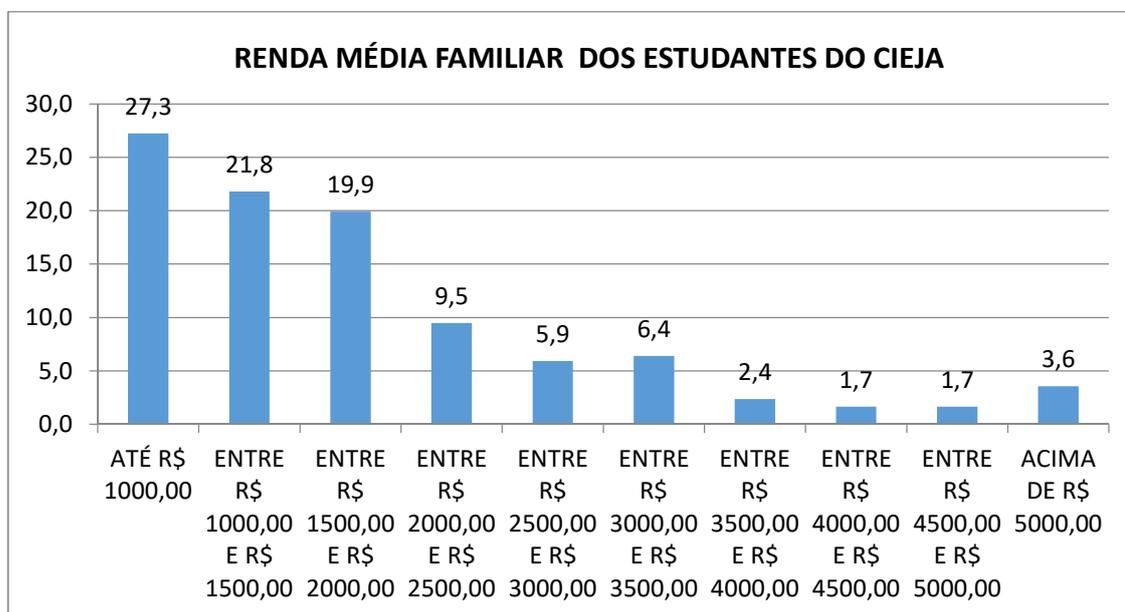


Gráfico 03 – Percentuais de renda média familiar dos estudantes do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano – 2019. Elaboração da autora com base nos dados levantados pela escola.

A respeito da renda familiar das pessoas com deficiência, 45,7% pertencem a famílias que recebem até R\$ 1.000,00 por mês; 11,4% recebem entre R\$1.000,00 e R\$1.500,00 por mês de renda familiar; 22,9% recebem entre R\$1.500,00 e R\$2.000,00 por mês. Ao observar que mais da metade dos estudantes com deficiência recebem algum benefício social, reconhecemos a importância dessa renda em boa parte das famílias.

Os motivos pelos quais esses sujeitos pararam de estudar e os motivos que os fazem retornar à escola refletem as condições em que vivem as pessoas das camadas populares. As respostas mais citadas foram: 25% para poder trabalhar; 20% por causa do casamento e/ou maternidade; 14% por falta de tempo e dinheiro para ir à escola; 9% porque não gostavam de estudar. Há um novo fenômeno nesse quesito, pois 5% dos estudantes não pararam de estudar, eles vieram diretamente das escolas regulares sem interromper o percurso.

Já quanto às razões que os fizeram pensar em retornar aos estudos, 35% afirmaram o desejo de recuperar o tempo perdido; 24% para conseguir um trabalho melhor; 13% para melhorar a leitura e a escrita; 9% para dar continuidade aos estudos; e 6% para elevar a autoestima.

Os dados de moradia, cidade, bairro e região de nascimento mostram que a maioria dos estudantes é formada por migrantes do Nordeste do país, que residem no município de São Paulo em bairros próximos à região do Butantã e Raposo Tavares, e um pequeno

percentual de residentes nos municípios próximos (Taboão da Serra, Osasco, Cotia e Embu das Artes). A maioria expressiva dos educandos mora com sua família, sendo que apenas 2,6% residem em seu local de trabalho e 1% em abrigos.

Já os estudantes com deficiência, 91,4% residem com seus familiares enquanto os 8,6% restantes moram em abrigos. Desses estudantes, 94,3% residem na cidade de São Paulo e apenas 5,8% residem em outro município (Osasco e Embu das Artes).

Quando perguntados sobre a situação de suas moradias, 56% responderam que moram em casa própria, 35% pagam aluguel, 5% residem em casa de familiares e amigos, “casa emprestada”, ou seja, não lhes pertence e nem pagam aluguel. 4% desses estudantes residem em ocupações ou movimentos de moradia.

Dentre os nossos alunos, temos 25% que nasceram em São Paulo, e os demais vieram de outros estados. A maioria dos que nasceram aqui são os mais jovens. Temos um número considerável de pessoas que vieram para São Paulo há bastante tempo. 21% veio para a capital há mais de 30 anos, 11% chegaram aqui entre 26 e 30 anos e 11% entre 21 e 25 anos. Nesse grupo de alunos que se mudaram percebemos que há um período médio de tempo para que estes se organizem antes da retomada dos estudos. Em geral, primeiro viabilizam o trabalho e moradia e só então é que retornam à escola.

Também foram coletadas informações relativas às religiões/crenças. Percebe-se que mais que 80% são cristãos, mas há os que afirmam pertencer a outras matrizes religiosas, bem como 12% dos que não possuem religião ou se afirmam ateus. Já os estudantes com deficiência, 40% se declaram católicos; 42,9% evangélicos, 8,9 % se declaram sem religião e entre ateus, espíritas e praticantes do candomblé, cada um apresentou 2,9% dos sujeitos que responderam à pesquisa.

Ao tratarmos das atividades que as pessoas com deficiência realizam fora da escola, assistir televisão (68,6%) é a atividade mais realizada, seguida por ir a parques ou praças (8,6%); visitar parentes /familiares (8,6%) e acessar *internet*/redes sociais (8,6%). Ir ao cinema/espços culturais foi apresentado por 2,9% desses estudantes e ir a espços religiosos, também por 2,9%.

Ao abordar a questão das práticas corporais que os estudantes praticam, 47,2% afirmaram não realizar nenhuma prática corporal fora da escola. 24,9% informaram que fazem caminhadas; 6,6% disseram que frequentam academias e fazem musculação; 6,4% revelaram jogar futebol e os 15% restantes se dividiram nas práticas de corrida, andar de bicicleta, alongamento, lutas e danças. Com relação às práticas corporais, 77,1% das pessoas

com deficiência responderam negativamente; 11,4% informaram que fazem caminhadas e 5,7% andam de bicicleta.

Com os dados recolhidos, podemos observar a importância de existir uma escola que disponibilize a EJA nos períodos diurnos, pois para algumas faixas etárias, o ensino noturno tornaria o seu retorno à escola inviável. Ao observarmos o gráfico abaixo, notamos que, conforme o período, há uma predominância de determinadas faixas etárias.

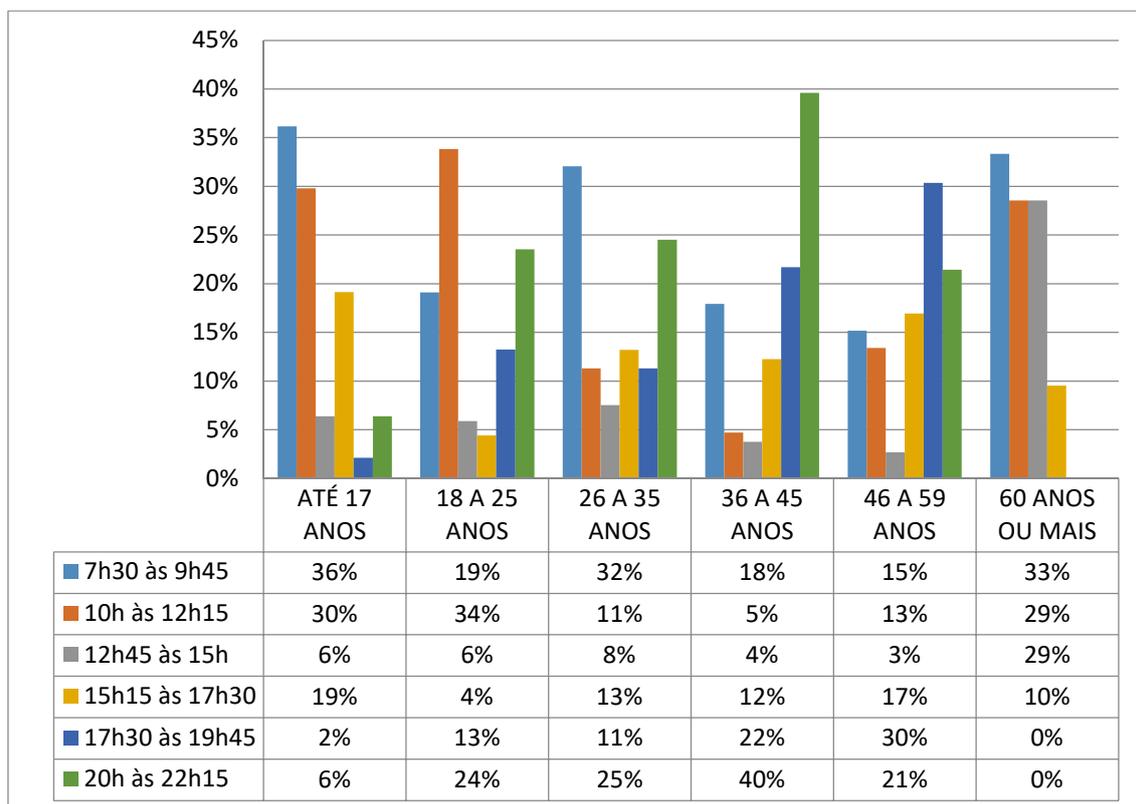


Gráfico 04 – Matrículas por horário e faixa etária Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano 2019. Elaboração da autora a partir dos dados da escola.

A partir da observação do gráfico abaixo, notamos que os homens se concentram nos turnos da manhã e no último turno da noite, já as mulheres se distribuem de maneira mais equilibrada.

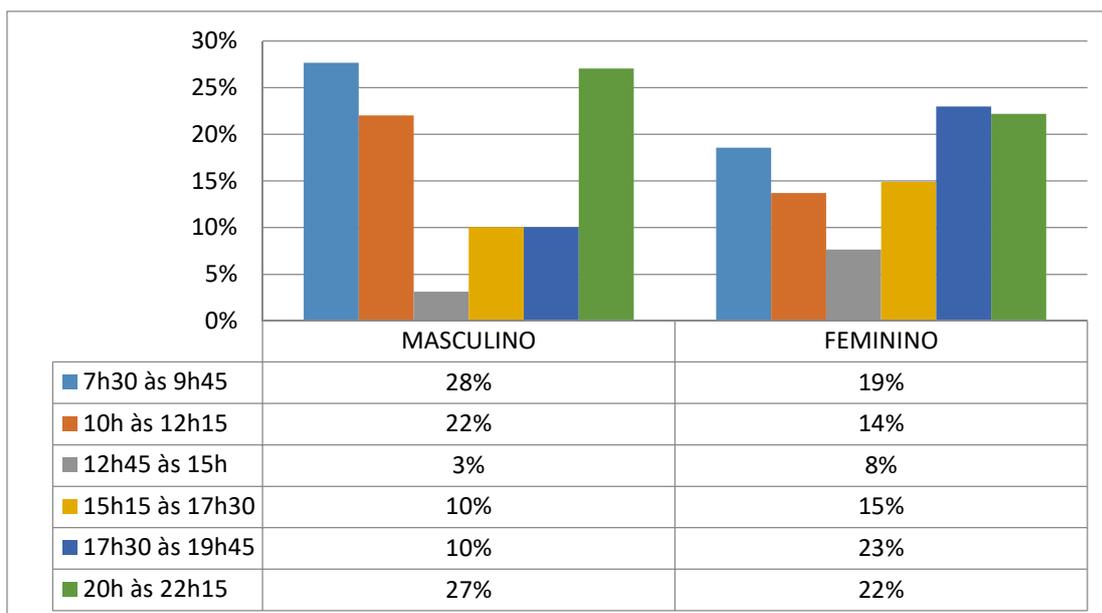


Gráfico 05 – Matrículas por horário e gênero no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano 2019. Elaboração da autora a partir dos dados da escola.

A maior parcela dos estudantes com deficiência frequenta o horário das 12h45 (34,3%). Os turnos das 10h e das 15h15 recebem, cada qual, 22,9% desses estudantes. O período das 7h30 acolhe 17,1% e o período das 17h30 apenas 2,9% desse público. O período das 20h não recebe nenhum estudante com deficiência.

O conjunto dos dados mostra que não há um perfil de estudante da EJA ou da escola. Mas expõe a presença da tão falada heterogeneidade corrente na EJA. Apesar de números mais expressivos de uma faixa etária ou de um local de nascimento, os demais grupos também estão presentes e são representativos. O que é possível compreender ao analisar os dados, é que a grande maioria dos estudantes são das camadas populares, mas que fizeram diferentes percursos escolares e que retornam à escola com perspectivas distintas.

Esse reconhecimento corrobora com a construção de um currículo que traga para dentro da escola os saberes de diferentes grupos sociais devidamente representados. Com essas informações, a escola consegue eleger os temas que comporão o seu currículo, dialogando com as realidades dos estudantes. A eleição desses temas norteadores acontece nos momentos de reunião de formação dos professores.

O Projeto Político Pedagógico desse Centro reflete esse compromisso e a construção coletiva de uma forma de atendimento que considere essa especificidade e a diversidade do público atendido: jovens e adultos trabalhadores, adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, migrantes e imigrantes.

Nos últimos anos a temática da diversidade ganhou espaço em nossos debates. Como garantir o direito à educação, e não apenas à matrícula, a esse público com trajetórias e expectativas tão diferentes? Para responder essa

pergunta, fazemos anualmente o levantamento do perfil dos alunos do Cieja, com algumas questões sobre trajetória e expectativas frente à escola. E utilizamos nossos espaços de formação e trabalho coletivo para aprofundarmos conhecimentos e experiências referentes ao trabalho com essa diversidade. A partir de estudos e debates sobre o atendimento de pessoas com deficiência, buscamos formular estratégias e ferramentas para atender estes estudantes de forma mais adequada. Conhecer, acompanhar, propor objetivos e planejar para esse grupo de alunos se mostrou necessário. [...] Reconhecemos que as questões de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual são fundamentais para efetivar o direito à educação. A trajetória dos nossos alunos demonstra isso. A maioria das mulheres, de diferentes idades, relata que abandonaram os estudos devido à maternidade e responsabilidade com o cuidado com os filhos. Muitas relatam a resistência de suas famílias ao fato de voltarem para a escola, demonstrando que a desigualdade de gênero interferiu de forma decisiva em sua trajetória escolar. Ao analisarmos as estatísticas educacionais referentes ao público que está fora da escola e o número absoluto de pessoas analfabetas, percebemos que a maioria é negra. Assim como os dados referentes aos anos de estudo e frequência no Ensino Médio são maiores entre a população branca. O racismo institucional produz uma desigualdade considerável no acesso e permanência da população negra na escola. E não é possível desconsiderar essa realidade no trabalho na EJA. E mais recentemente, temos constatado um aumento significativo do público juvenil. Jovens de 15 a 19 anos, oriundos, em geral da própria cidade de São Paulo, multirrepentes, evadidos, via de regra da periferia de São Paulo, têm nos procurado para dar prosseguimento aos estudos. Esse fenômeno tem ocupado parte de nossos estudos sobre o público da EJA, a fim de que não venhamos repetir mais uma vez o processo que excluiu esses sujeitos do sistema escolar. Em 2018 passamos a nos questionar sobre as possibilidades de os educandos interferirem na elaboração do planejamento e algumas ações começaram a ser realizadas. (Projeto Político Pedagógico do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, 2019 p.23)

O Projeto Político Pedagógico do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano está em permanente construção. O documento, elaborado coletivamente, movimenta-se em busca da construção de novas estratégias para efetivar o direito à educação de qualidade para jovens e adultos.

A escola aqui apresentada se mostra preocupada em promover uma experiência pedagógica atenta aos diferentes perfis de estudantes e que possuem diferentes aspirações, que vão do ingressar em uma universidade, a melhorar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou avançar em sua aprendizagem para ampliar sua participação na sociedade. Isso se aproxima de um projeto que reconhece as diferenças e possibilita aos sujeitos concluir o Ensino Fundamental.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para entender qual o cenário da Educação Física na EJA brasileira analisamos as produções acadêmicas da área. O objetivo foi tentar compreender como o componente curricular se insere na modalidade de ensino. Para a realização do levantamento bibliográfico, recorreremos aos bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹²; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC)¹⁴, cruzando os descritores “Educação Física” e “Educação de Jovens e Adultos” ou “EJA”. Utilizamos como recorte temporal o período compreendido entre 2007 e 2017.

Nenhum artigo foi localizado na SciELO. No Portal de Periódicos CAPES encontramos 55 arquivos, porém apenas três relacionam o conjunto dos descritores, os demais compreendem o ensino de Física na EJA, a Educação Física em outras modalidades de ensino ou, ainda, os termos “jovens” e “adultos” remeteram a outros temas. Dentre os três trabalhos encontrados, um é um artigo de uma revista científica, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Já no portal da BDTC foram localizados 58 trabalhos, porém apenas nove possuem uma relação direta com a Educação Física na EJA, sendo que um deles deu-se no contexto da EJA em casos de privação de liberdade, o que nos fez rejeitar o texto, pois o caso trata de outra realidade, onde a participação nas aulas é obrigatória, o que se diferencia da realidade externa. Restaram cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Logo, ao final desse primeiro levantamento, foram localizados um total de nove estudos com o objeto de estudo Educação Física na EJA.

Durante a leitura dos materiais pesquisados acessamos outras produções a partir das referências bibliográficas contidas nesses materiais. Muitas vezes encontramos esses textos com o uso do recurso de hiperlink¹⁵, que nos direcionou aos portais onde esses materiais estão hospedados. Majoritariamente, são trabalhos disponíveis em anais de eventos científicos ou em revistas acadêmicas não indexadas nos bancos de dados consultados. Essa nova possibilidade de acesso às produções acadêmicas contribuiu muito na ampliação do referencial bibliográfico, permitindo abarcar uma parte considerável do que foi produzido sobre o tema. Assim, alcançamos um total de 37 trabalhos, sendo seis artigos publicados em

¹² Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://www.scielo.org/php/index.php> Acesso em 12 ago. 2017.

¹³ Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 12 ago. 2017.

¹⁴ Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 12 ago. 2017.

¹⁵ Hiperlink é uma ferramenta da *Internet* que permite passar de um documento a outro a partir de um clique. Ou seja, ao clicar no *hiperlink* você é direcionado para a página da *Internet* onde está o documento citado.

revistas científicas, 21 resumos ou textos completos em anais de eventos, dois livros, uma monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Física, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Apesar do montante ser considerado baixo para um intervalo de dez anos, ressaltamos o aumento significativo nos últimos anos, revelando o crescimento do interesse dos pesquisadores. A tabela abaixo sintetiza essas informações.

Ano	Número de trabalhos
2007	1
2008	1
2009	2
2010	0
2011	6
2012	1
2013	9
2014	7
2015	4
2016	2
2017	5

Tabela 15– Quantidade de trabalhos encontrados por ano de publicação – Fonte: produção da autora

É possível notar que nos anos de edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE¹⁶), há um aumento no número de publicações devido à concentração de estudos no Grupo de Trabalho Temático Escola, que reúne os pesquisadores da Educação Física escolar brasileira.

Muitos artigos, textos e resumos partem das experiências vividas pelos estudantes da graduação durante os estágios obrigatórios, intervenções nas escolas a partir de pesquisas de iniciação científica ou as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, isso revela como as produções a respeito da Educação Física na EJA vêm se efetuando, ou seja, observamos que parte das produções sobre o tema se apoiam nas vivências e atuações do componente curricular na modalidade em questão. Vemos com bons olhos o fato. Talvez, os relatos das experiências sejam o primeiro passo para a realização de pesquisas no campo. E isso já é possível observar a partir de um número crescente de produção nos últimos anos, mesmo que ainda pequena frente aos demais temas abarcados pela Educação Física.

¹⁶ Congresso organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte que acontece bianualmente. O evento se organiza no formato de Grupos de Trabalhos Temáticos com 13 GTTs ao todo, que contemplam diferentes áreas de atuação no campo da Educação Física.

Outro ponto visível a partir das análises desses textos, é que a formação do professor de Educação Física para atuar na EJA é uma preocupação dos pesquisadores da área. Dentre todos os textos encontrados durante a pesquisa, dez se debruçaram sobre a temática.

Também é perceptível a marginalidade do tema na formação inicial dos professores de Educação Física, tanto nas instituições públicas como privadas. Essa marginalidade pode ser fruto de um círculo vicioso, onde a ausência de pesquisas não contribui para a construção de novos saberes sobre a área, o que por sua vez não estimula a discussão da temática nos cursos de formação inicial. Logo, não se desperta nos futuros professores o interesse em atuar nessa modalidade, fazendo permanecer a ausência desse tema nos currículos da formação inicial.

Ao pesquisar os currículos¹⁷ de cursos de licenciatura em Educação Física em Faculdades, Centros Universitários e Universidades no estado de São Paulo, notamos a ausência de disciplinas que tratam da Educação Física na EJA. Dentre as mais de 15 instituições pesquisadas, apenas uma universidade privada oferece a disciplina “Educação Física de Jovens e Adultos” e em outra, também privada, para os estudantes que haviam ingressado em 2013, o currículo contempla no 3º ano do curso a disciplina “Educação Física para Adultos e Idosos”. Não conseguimos acessar a ementa das disciplinas citadas, o que impossibilita observar se a disciplina tem um olhar sobre a Educação Física na escola ou em outros espaços, como clubes e academias.

A partir dos textos estudados também é possível apontar que em algumas regiões ou, mais especificamente, em alguns locais (cidades/universidades) onde há a presença de um professor ou de uma professora do Ensino Superior que se debruça sobre o estudo desse tema, existe uma maior concentração de pesquisas e produções. Isso se percebe pela quantidade de vezes em que determinados autores são citados nas diferentes obras selecionadas.

Isso demonstra que os pesquisadores têm se aprofundado nos estudos sobre o tema, persistindo e ampliando os olhares a cada pesquisa. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Carvalho (2009, 2011, 2013, 2014, 2015a, 2015b e 2017); Barros (2011, 2013, 2014, 2015 e 2016); Santos (2011, 2013, 2014 e 2015) e Günther (2009, 2014a e 2014b).

A produção científica sobre a Educação Física na EJA se concentra nas regiões Sul e Sudeste do país, a primeira com 13 trabalhos, com destaque para os dez estudos produzidos no Rio Grande do Sul, e a segunda com dez, onde o Rio de Janeiro se sobressai com sete

¹⁷ Pesquisa realizada através das grades curriculares disponibilizadas nos sites das instituições de ensino superior. Foram consultadas Faculdade da Américas; Universidade Metodista de São Paulo; UniItalo; Universidade Ibirapuera; UNINOVE; Universidade São Judas; UNIP; Centro Universitário Anhanguera; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru, Rio Claro e Presidente Prudente. As Universidades Cruzeiro do Sul e UniFMU não tinham suas grades curriculares disponíveis em seus sites no momento da pesquisa.

publicações. A cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, apresenta um total de cinco publicações sobre o tema. Somam-se a esses números mais duas pesquisas de Sergipe e uma da Bahia, totalizando oito investigações sobre a temática na região Nordeste. A título de complementação, a região Centro-Oeste apresenta três pesquisas sobre o tema, sendo uma de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, outra de Inhumas, em Goiás, e a última no estado do Mato Grosso, na cidade de Cáceres. Por fim, na região Norte, apenas o Pará contribuiu com dois escritos.

Ao observarmos a divisão de gênero entre os autores que estudam a Educação Física na EJA, notamos a presença feminina, reproduzindo o que acontece nas instituições que oferecem a modalidade.

Esses dados aumentam a motivação de pesquisar a Educação Física no contexto de um Cieja na cidade de São Paulo, afinal, localizamos apenas um relato de experiência sobre o assunto no estado de São Paulo. Em certa medida, isso elucida o descaso com o componente curricular na modalidade, pois sendo o estado com o maior número de programas de Pós-graduação em Educação Física e em Educação, era de se esperar uma quantidade mais significativa de trabalhos.

Após esse panorama geral das produções encontradas, procuramos esmiuçar seu conteúdo na tentativa de compreender como a Educação Física vem se relacionando com EJA.

As pesquisas de Pereira e Santos (2012) e Oliveira (2016) identificaram as produções científicas que abordaram a Educação Física e a EJA nos últimos anos. Essas duas obras ajudam a compreender o atual cenário. Pereira e Santos (2012) averiguaram os trabalhos publicados em duas instituições representativas no meio científico: reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)¹⁸ e nas edições do Congresso do CBCE, no período de 2001 a 2011. Pereira e Santos (2012) identificam a ausência de artigos que tratam da Educação Física como foco principal dos trabalhos em todos os GTs (Grupos Temáticos) da ANPEd. No âmbito do CBCE, os autores vasculharam a produção do GTT Escola. Após constatarem o baixo número de artigos, recorreram aos demais GTTs, localizando nove trabalhos que fazem referência à Educação Física e à EJA, sendo quatro no GTT Escola (um em 2007, um em 2009 e dois em 2011), dois no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho (um em 2007 e um em 2011), dois no GTT Corpo e Cultura (ambos em 2011) e um no GTT Recreação e lazer (2011). Por mais que a produção tenha crescido nos

¹⁸ A ANPEd é uma associação representativa na área da pesquisa em educação que reúne os pesquisadores da área.

últimos anos, a quantidade permanece irrisória frente a outros temas, inclusive aqueles que mereceram a criação de um GTT específico, como é o caso do Gênero.

Oliveira (2016) investigou a presença de produções acadêmicas que relacionavam a Educação Física escolar e a EJA no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. O autor reuniu e analisou trabalhos publicados no interior do GTT Escola, nas edições dos congressos regionais, nacionais e internacionais do CBCE no período de 2007 a 2015. Localizou 21 trabalhos em um universo de 806 apresentados no período do recorte da pesquisa, ou seja, 2,6% do total da produção do GTT Escola.

[...] tal montante escasso de trabalhos sobre a Educação Física em sua relação com a EJA reflete o próprio lugar desta última em sua legitimação precária nas pesquisas e nas políticas públicas de educação. (OLIVEIRA, 2016, p.154)

O autor divide seus achados em três eixos. O primeiro trata das concepções de Educação Física na EJA, problematizando as concepções de escola, Educação Física e de EJA presentes nos trabalhos analisados. O segundo eixo dá destaque à forma como em muitos textos a inserção da Educação Física nega as especificidades da modalidade, – o que o autor denomina de “os silêncios encontrados nas pesquisas” e, por fim, o último eixo de reflexão problematiza impasses e perspectivas em torno das relações entre Educação Física e EJA.

Segundo Oliveira (2016), os trabalhos encontrados dividem-se em relatos de experiência e resultados de pesquisa/investigação. No que tange aos relatos, destacam-se os resultados de estágios de licenciatura e dos programas de iniciação à docência como forma de aproximação dos professores de Educação Física junto à EJA e aos seus sujeitos. Em relação à quantidade de produções encontradas, o autor expõe duas questões:

A primeira diz respeito à escassez de pesquisas da comunidade acadêmica da Educação Física/Ciências do Esporte em torno dos sujeitos que fazem cotidianamente esta realidade, o que se reflete, também, na ausência por parte dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil da tematização acerca desta modalidade de educação. A segunda questão envolve um necessário questionamento da linearidade dos tempos de formação de professores. Se por um lado a ausência da EJA nos currículos de formação é de fato um problema, por outro lado, tal aproximação dessa realidade por meio de estágios e programas de iniciação à docência inaugura outro fato político-pedagógico: o questionamento da lógica unidirecional de formação de professores que prevê a apreensão de conhecimentos acadêmicos seguida de um momento posterior para se fazer a intervenção. Ponto para se pensar outras formas de relação com o saber e a produção de conhecimento, distintas daquelas notadamente marcadas por um viés técnico-instrumental. (OLIVEIRA, 2016, p. 155)

Uma explicação possível para esse cenário reside na legislação que trata da Educação Física na modalidade de ensino, pois a modificação impetrada, em 2003, na LDB nº 9394/96

tornou a Educação Física facultativa aos alunos que estudam à noite, que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, aos maiores de 30 anos de idade, aos que estiverem prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiverem obrigados à prática de Educação Física, e aos que tenham prole.

A esse respeito Lira (2008), Gomes, Silva e Günter (2009 e 2014a), Santos, Barros e Dias (2011), Pereira (2013), Gaspar (2013), Lima (2015), Carvalho e Machado (2015) questionam o que faz com que o componente curricular seja desprezível para alguns sujeitos.

A síntese aqui apresentada, guarda muitas semelhanças com estudos e experiências realizadas em outros contextos de EJA sinalizando a existência de alguns traços comuns no que diz respeito à forma pela qual a EF tem sido tratada nessa modalidade de ensino. Fica muito evidente a fragilidade que a legislação que regulamenta e presença desse componente curricular nos diferentes níveis da Educação Básica apresenta, resultando em uma condição paradoxal na qual a EF, embora componente curricular *obrigatório* (grifo nosso) tem caráter facultativo. Parece-nos plausível pensar que, embora sua oferta seja obrigatória, sua importância no quadro de conhecimentos que compõem a formação básica não é relevante, podendo os educandos dela prescindir. (GÜNTHER, 2014a, p.410)

Lima (2015) indaga: por qual o motivo essa disciplina é obrigatória para alunos do curso regular e não para alunos de cursos noturnos e de EJA? O que é que faz a Educação Física ser importante para os primeiros e não para os últimos?

Nossa hipótese é de que falta o conhecimento do objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, e da importância da reflexão sobre a cultura corporal para a visão de totalidade na formação do cidadão crítico e emancipado. Se pensarmos a reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física como a cultura corporal construída pelo homem no curso de sua história, concluiremos que a exclusão da disciplina Educação Física é, na verdade, uma punição a este aluno trabalhador, na medida em que o afasta da compreensão da totalidade da realidade, diminuindo sua capacidade de apreensão e crítica desta mesma realidade. (LIMA, 2015, p.2)

Carvalho e Machado (2015) apresentam a contradição existente na LDB (1996) ao tratar da EJA. Segundo os autores, ao mesmo tempo em que a lei garante o direito desses estudantes terem o acesso gratuito à escolarização, ela possibilita a dispensa das aulas de Educação Física, promovendo, dessa forma, a exclusão desses espaços de aprendizagens.

Santos, Barros e Dias (2011) reconhecem que a legislação é um dificultador e que a inserção da Educação Física na EJA ainda necessita de um longo processo de reconhecimento nessa modalidade.

Pereira (2013) afirma que se a Educação Física fosse obrigatória na EJA já teríamos uma contribuição mais eficiente para discutir várias características da mesma, o que levaria os futuros professores a alguma reflexão sobre as possibilidades do componente.

Em sua pesquisa na cidade de Muzambinho (MG), Gaspar (2013) identifica que alguns estudantes se mostraram a favor dos pedidos de dispensa, argumentando a respeito do cansaço e do benefício que isso pode trazer à convivência familiar por chegarem em casa mais cedo. Já outros argumentaram contra, dizendo que as aulas auxiliam no bem-estar físico e mental, e que a dispensa não traz grandes impactos na convivência familiar por se tratar de apenas um dia da semana. Por sua vez, a professora de Educação Física mostrou-se totalmente contra os pedidos de dispensa por considerá-los excludentes, privando os alunos de possíveis vivências que poderiam vir a ter com a disciplina.

Gomes, Silva e Günther (2009) analisaram a legislação educacional e concluíram que há mudanças de concepções da Educação Física no Brasil e como ela é representada em relação à EJA. Apesar disso, poucas pesquisas sobre a temática foram realizadas e, embora haja influências das visões tradicionais e biologicistas na LDB de 1996, outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, conferem à Educação Física um caráter mais crítico. Essa contradição, mesmo levando em consideração o ano em que foram, provocam confusão nas interpretações das ações de docentes na EJA. Esse desalinho acaba por interferir diretamente nas práticas do componente, pois ao não dialogar com as recentes produções da área, o fato de estar presente na legislação pode induzir à realização de práticas que já não coadunam com a realidade.

No tocante ao que vem acontecendo nas aulas de Educação Física na EJA, dentre os materiais encontrados, notamos uma pluralidade de práticas espalhadas por todo o país. De acordo com as diferentes realidades, as aulas tomam rumos distintos, ora por opção dos docentes, ora pela ausência de espaços ou materiais. Cruz e Maduro (2013), Reis (2011), Reis e Molina Neto (2014) e Assunção, Almeida e Silva (2014) narram situações em que a Educação Física foi reduzida a aulas teóricas. As justificativas são as mais diversas: Cruz e Maduro (2013) identificaram que a escola possuía uma boa estrutura física e materiais adequados, mas a professora de Educação Física da EJA entende que os períodos são muito curtos e perde-se muito tempo com os deslocamentos. Além disso, há conflitos entre alunos quando estão em ambiente mais “descontraído”.

Assunção, Almeida e Silva (2014) relatam a presença exclusiva de aulas teóricas, onde se abordam temas como qualidade de vida, doenças, história das modalidades esportivas e anatomia humana. O professor explica que ao trabalhar o conteúdo “corpo humano”, por exemplo, utiliza-se de aulas ilustrativas e atividades no laboratório de Anatomia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Quando questionado sobre a realização de aulas práticas, informa que realiza algumas dinâmicas ou práticas de ginástica laboral.

Afirma que realizar outras práticas corporais ficaria muito difícil pela questão espacial, pois a escola não possui quadra. O professor declara que pelo fato do CEJA possuir muitos alunos na faixa etária dos 50 anos, isso deixa a possibilidade de realizar as aulas práticas mais difícil, visto que estes alunos não se sentem motivados a realizar aulas práticas, não possuem tênis ou roupas adequadas para realizar tais aulas.

Essa realidade traz à tona uma discussão importante: a Educação Física só é Educação Física se tiver aulas práticas? Em Reis e Molina Neto (2014), essa indagação aparece:

Quando a estudante reconhece que a Educação Física é “uma matéria que tenho que aprender e estudar” faz emergir uma valorização que pode ter como base o novo enfoque dos conteúdos, a partir da exclusividade das aulas com ênfase nas atividades intelectuais. Isso faz da Educação Física mais um componente curricular a utilizar a escrita, a leitura e a sala de aula como elementos importantes na constituição do contexto de aprendizagem. Essa abordagem torna a Educação Física “igual” às demais disciplinas. Tão “igual” que não parece Educação Física. (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 647)

Os trabalhos de Reis (2011) e Reis e Molina Neto (2014) decorrem da mesma pesquisa. O primeiro é a dissertação de mestrado do referido autor e a segunda um artigo científico realizado a partir de um recorte dessa dissertação. Além de identificar a presença das aulas teóricas como realidade de uma escola, a pesquisa buscou compreender os sentidos que os estudantes-trabalhadores da EJA atribuem ao componente. A investigação revelou que a Educação Física é valorizada quando não se parece com as aulas tradicionais. O que não acontece na escola pesquisada. Os estudantes vão ao quadro, escrevem no caderno, estudam e fazem provas escritas. É o que chamam de “aulas teóricas”.

De acordo com Reis e Molina Neto (2014), as falas dos estudantes revelam um maior entusiasmo nas ações didáticas que valorizam as atividades intelectuais em detrimento da atividade corporal.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que satisfaz o interesse dos discentes da EJA, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula como o lugar do pensamento e a quadra como o espaço do corpo. Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. Esses questionamentos não visam a reprovar as aulas teóricas na Educação Física, pois elas podem se constituir em mais um espaço de contextualização de seus conteúdos. Porém, “a abordagem exclusivamente teórica de uma disciplina, que tem nas práticas corporais seu fundamento e parte de sua identidade, acarreta soluções limitadas para a área. Ao buscar uma nova forma de legitimar-se, não possibilitando aos estudantes

vivências/experiências corporais, a Educação Física acaba negando o seu estatuto de disciplina que tematiza a cultura corporal, tendo nas práticas corporais a sua base”. (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 647)

Para os estudantes-trabalhadores, a Educação Física traz temas muito interessantes para a sala de aula e que, talvez, não fossem abordados em outras disciplinas. O entusiasmo e o interesse dos discentes parecem indicar a necessidade de outros enfoques na disciplina, que superem a exclusividade das aulas práticas tradicionais. Como relata Fábio: Nunca imaginava que na aula de Educação Física eu podê tê uma matéria assim, interessante. Diferente dos outros colégios é com certeza. Aprendi um monte de coisa que nem fazia ideia. Aprendi na Educação Física o que nas Ciências do outro colégio eu não aprendi. Me chamou a atenção. Até eu disse, pensei que tava na aula de Ciências, mas era aula de Educação Física. (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 647)

O entusiasmo dos estudantes é mais evidente quando a Educação Física parece que não é Educação Física. O componente passa a ser reconhecido e ter seus conteúdos valorizados. Os autores alegam que isso pode estar conectado a um tipo de estratégia pedagógica “própria” da Educação Física que se dá, predominantemente, na quadra de esportes. Contrariando essa ideia, Oliveira Jr. e Moreira (2014) verificaram que os estudantes de Brasil Novo (PA) disseram que o que menos gostavam nas aulas de Educação Física eram as aulas teóricas.

Os objetivos do componente curricular na EJA também se mostram diversificados. Em pesquisa no município de Natal (RN), Barros (2016) identificou que os professores têm produzido suas próprias práticas, recusando matrizes teóricas da EJA, utilizando referenciais de outras modalidades de ensino, como por exemplo os PCNs. Fruto dessas experiências, os professores estão valorizando as próprias realidades. A autora acredita que o olhar sensível do professor no seu cotidiano escolar e as formas peculiares de organizar as práticas didáticas, resultou em sistematizações diferentes, de acordo com a realidade de cada local.

Algumas pesquisas revelaram que o olhar sobre a saúde dos estudantes ou a ideia de uma melhoria na qualidade de vida são objetivos das aulas de Educação Física. Outras reconhecem que a cultura corporal é o objeto do componente e, ainda, se apresentam aulas que não se configuram como aulas, mas, sim, como um *laissez faire*¹⁹.

Quando se trata do objetivo da Educação Física na EJA, pesquisas identificam que a adoção de hábitos saudáveis e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes se fazem presentes (REIS, 2011; CRUZ; MADURO, 2013; GASPARG, 2013; PAULA; LINHALES,

¹⁹ Expressão francesa que significa deixar fazer; à vontade.

2013; GÜNTHER, 2014a; OLIVEIRA JÚNIOR e MOREIRA 2014; LIMA, 2015; BARROS 2016 e LEMES,2017) apresentam em suas pesquisas essas realidades.

Reis (2011) afirma que mesmo se diferenciando das práticas de Educação Física vivenciadas pelos estudantes na escola regular, as aulas da escola pesquisada na rede municipal de Porto Alegre (RS) abordavam predominantemente os conteúdos ligados à promoção da saúde e, em alguns momentos, questões atreladas ao lazer. O autor afirma que essa abordagem repete o que a Educação Física historicamente tem feito quando trata da saúde em suas intervenções: informações sobre os aspectos biológicos do corpo, a descrição de doenças, as suas causas e hábitos de higiene.

Cruz e Maduro (2013) realizaram o trabalho a partir do cumprimento obrigatório do estágio em Educação Física na cidade de Canoas (RS) com o objetivo de estimular o interesse pela prática regular de atividade física nos educandos. Na visão das autoras é papel do componente despertar o prazer e a satisfação advindos da prática da atividade física e o conhecimento sobre a importância dos conteúdos para a saúde. As autoras apresentam, enquanto papel do profissional que trabalha com a cultura corporal do movimento, fazer da Educação Física uma disciplina procurada, principalmente em turmas da EJA, as quais muitas vezes constituem os únicos momentos em que o indivíduo terá contato com as práticas corporais e poderá refletir sobre seu corpo e sua saúde para obter uma melhor qualidade de vida.

Gaspar (2013), pesquisando sobre a importância da disciplina de Educação Física para a formação dos estudantes da EJA, encontrou que tanto a professora como alguns educandos acreditam que o componente é de suma importância e traz consigo inúmeros benefícios, entre eles, que sua prática dentro da escola poderá incentivar a procura desta fora do âmbito escolar.

Um professor de Educação Física atuante na EJA no município de Brasil Novo (PA) ao ser entrevistado por Oliveira Junior e Moreira (2014), apontou que a contribuição principal da disciplina é a melhoria da saúde. Por isso, utiliza pequenos textos sobre saúde, qualidade de vida e realiza a prática de esportes como futsal e voleibol.

O artigo de Lima (2015), fruto da pesquisa realizada na cidade de Eunápolis (BA), buscou compreender a concepção de Educação Física vigente e a sua importância no currículo escolar. A autora identificou as seguintes funções: desenvolvimento físico; prevenção de doenças ocupacionais; melhoria do desempenho em outras disciplinas; favorecimento da socialização e da autoestima etc. Todas elas atribuindo à Educação Física o *status* de mera atividade e não de uma área de conhecimento escolar.

Quando se presta à Educação Física um caráter socializador ou puramente recreativo, alívio do *stress*, desenvolvimento de hábitos e habilidades, tira-se dela sua especificidade, colocando-a em posição secundária frente às outras disciplinas escolares (LIMA, 2015, p.12)

Barros (2016), ao analisar as aulas de Educação Física na EJA no município de Natal (RN), nota que dentre as temáticas abordadas, as questões relacionadas à saúde e qualidade de vida são privilegiadas. Lemes (2017) apresenta a construção de uma proposta voltada para a promoção da saúde realizada em uma escola estadual do município de Charqueadas (RS). Foram abordados problemas de saúde, medidas antropométricas, indicadores de composição corporal, pressão arterial, ocorrências de alguns hábitos de vida, aptidão física, atividades ocupacionais realizadas no dia-a-dia e as preferências por manifestações da cultura corporal. Os hábitos de vida foram investigados com um questionário adaptado com perguntas fechadas e o nível de Aptidão Física Relacionada a Saúde (APFRS) foi mensurado com uma bateria de testes.

Com procedimentos que se assemelham mais a uma prática nas academias ou em clubes, durante um semestre letivo o professor abordou o *badminton*, caminhadas e ginásticas, entre elas, as aulas de *jump*²⁰. Também incluiu testes físicos, tanto no início como no fim do trabalho. Lemes (2017) rejeita trabalhos que não incluam o movimento:

[...] meus pensamentos se distanciam das propostas que têm como objetivo maior, o ensino centrado exclusivamente na aprendizagem cognitiva, teórica ou apenas crítico-reflexiva sobre o papel das manifestações da cultura corporal como agente transformador da sociedade. Entendo que na EJA, a Educação Física é uma disciplina que deve se adequar à realidade da escola e dos alunos, cabendo ao professor ser criativo em sua prática pedagógica a partir de seu entendimento e bom relacionamento com os estudantes. No entanto, percebo que isso deve ser direcionado para que se consiga realizar aulas práticas, mesmo que em muitas vezes exista resistência para que isso aconteça. Fato ocasionado por alguns aspectos como o preconceito com o exercício físico e o desconhecimento sobre a importância do movimento corporal para o desenvolvimento humano. A partir daí é necessário destituir a ideia de que fazer atividade física ou exercício é um sofrimento. Assim, corroboro com alguns autores sob a perspectiva que é necessário dar um sentido prazeroso ao exercício físico, tornando-o útil para a vida dos alunos. (LEMES, 2017, p. 19)

Os resultados apresentados pelo autor sugerem que o trabalho realizado gerou benefícios na aptidão física e na aprendizagem dos estudantes. O pesquisador notou que os estudantes passaram a entender a relação entre a Educação Física e a saúde. Também passaram a compreender o que é a Educação Física e sua importância para o dia-a-dia. Essas evidências demonstram que os estudantes perceberam um sentido de utilidade para a

²⁰ Modalidade ginástica que consiste em aulas realizadas em cima de mini-camas elásticas ao som de música e com coreografias.

disciplina. Foram reduzidos os hábitos sedentários, houve aumento de prática de atividade física organizada fora da escola, principalmente no número de vezes por semana e a atividade física de lazer também aumentou. Esses efeitos auxiliaram na melhoria da flexibilidade e dos níveis de aptidão cardiorrespiratória, principalmente nos sujeitos mais assíduos na proposta de Educação Física para a promoção da saúde na EJA. (LEMES, 2017).

Paula e Linhales (2013), ao entrevistar professores de Educação Física que atuam na EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte, reconhecem que as concepções de Educação Física se aproximam das abordagens mais relacionadas à prática de atividade física, especialmente aquelas mais voltadas ao esporte, porém notam que um grupo de professores se aproxima das concepções de Educação Física que abarcam o conceito de cultura.

Günther (2014a) pesquisou a realidade das aulas de Educação Física na EJA no município de Santa Maria (RS). Identificou que o quadro se apresenta de modo bastante irregular, incluindo práticas reprodutivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Em muitos casos, prevalece a associação com uma possível melhoria das condições físicas, fundamentadas em uma concepção de Educação Física com foco na aptidão física e saúde. Assim como Paula e Linhales (2013), a autora observa um crescimento de práticas mais reflexivas, dialógicas e que buscam ressignificar o componente curricular. Essa mudança sugere interesse pelos conhecimentos que constituem o componente curricular, superando a visão de mera atividade ou recreação.

Mais próximos de um olhar reflexivo, dialógico, de valorização da cultura e das práticas corporais, alguns trabalhos analisados (REIS, 2011; PAULA; LINHALES, 2013 e OLIVEIRA JR.; MOREIRA, 2014) vislumbram uma Educação Física que se constitui como componente curricular de fato.

Reis (2011) afirma que ao prescrever receituários prontos, a Educação Física desconhece que não existe uma norma ou um modelo prévio que determine modos saudáveis ou patológicos.

A própria definição de saudável exige conhecimento, não um conhecimento que possa ser reproduzido, repetido de geração em geração, mas um conhecimento que se renova a cada instante, acompanhando o movimento da existência e buscando um equilíbrio entre a estrutura interna de uma subjetividade e seu entorno, a saúde como equilíbrio (Aiub, 2007 apud REIS, 2011, p. 174).

Essa compreensão aponta para uma prática pedagógica em que o tema da saúde seja abordado de maneira menos individualista, menos linear e tradicional, sem fragmentar a

complexidade da vida, mas estabelecendo uma relação com o contexto social e cultural dos estudantes (Peregrino, 2000 apud REIS, 2011 p.174).

Paula e Linhales (2013) entendem que a prática pedagógica da Educação Física deva considerar o movimentar-se e que o corpo humano precisa ser entendido e estudado como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos. Ressaltam que apesar dessas distinções, todos compreendem que as particularidades da EJA precisam ser respeitadas e, principalmente, acreditam na possibilidade de realizar a Educação Física nessa modalidade de ensino.

Oliveira Junior e Moreira (2014) destacam que a Educação Física não deve ser somente voltada para a prática de esportes, mas para desenvolver uma compreensão da cultura corporal, um campo que envolve o lazer, o movimento e o corpo em diferentes perspectivas, surgindo como o ponto de partida para a formação do ser humano em sua totalidade. Sendo assim, o componente curricular constitui-se num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, cabendo aos professores de Educação Física formar cidadãos capazes de produzir, reproduzir e transformar a sua cultura, além de utilizar os novos conhecimentos adquiridos acerca dos esportes, os jogos, as lutas, as danças e as ginásticas com o intuito de obter melhoria da qualidade de vida.

Alguns trabalhos se esforçam para conferir à Educação Física na EJA outro papel, que rompa com as práticas de *laissez faire*, do “rola a bola”, da busca pelo estilo de vida saudável e com a dualidade corpo e mente.

Carvalho (2009) apresenta as experiências da EJA no município do Rio de Janeiro (RJ), problematizando as questões de corpo identificadas nesta população, como por exemplo: a imobilidade e o silêncio como postura ideal de aluno no processo ensino-aprendizagem; a ênfase na exigência dos movimentos específicos das modalidades esportivas, objetivando o máximo rendimento atlético. Questiona também os conhecimentos selecionados e privilegiados nos currículos escolares e as maneiras como se relacionam com as experiências da vida cotidiana e com o conhecimento científico e como as formas de linguagens corporais são percebidas e valorizadas.

Desejando romper com estas ideias, busco contribuir para aprofundar e ampliar o conceito sobre corpo. Para isso, considero importante ultrapassar as bordas dos sentidos biológicos e potencializar a compreensão sob o ponto de vista da história, das relações sociais, políticas e econômicas. Ao fazer isto, assumo o conceito de *corporeidade*. (CARVALHO, 2009, p. 5 grifo da autora)

Carvalho (2009) valoriza o trabalho coletivo e a formação continuada, compreendendo-a como importante para a construção de um novo cenário da Educação Física na EJA, que dialogue com a realidade dos estudantes. O projeto político pedagógico de cada unidade escolar foi identificado como uma das maneiras de materializar o trabalho coletivo, o qual está impregnado pelas peculiaridades de cada local, alunos e profissionais envolvidos. Entende-se, a partir daí, que um trabalho de Educação Física em diálogo com o atual contexto social precisa romper com certas práticas presentes na Educação Física na EJA.

Lima et al. (2011), relatam os sentidos atribuídos na realidade da Educação Física na EJA. Os autores apontam que os corpos e as experiências corporais dos sujeitos ainda são vistos como algo menos importante, com uma visão de corpo fragmentado e apresentam outros sentidos para o conceito de corpo, rompendo com o sentido “biológico”, e passando a concebê-lo como produto e produtor sociocultural, trabalhando com a ideia de corporeidades.

Os pesquisadores compreendem a Educação Física como prática pedagógica que tematiza a cultura corporal por meio da sua contextualização teórica e prática dos jogos, das ginásticas, das danças, das lutas, das práticas esportivas. “Estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantém – ou seja, estão caracterizadas enquanto uma produção humana, ao longo da sua história e, portanto, cultura”. Esta produção cultural é organizada e valorizada de acordo com o tipo de sociedade em que constitui. (Lima et al., 2011 p.38).

Um dos grandes desafios, hoje, para a implantação da Educação Física na EJA é encontrar uma abordagem pedagógica que esteja em conformidade com as necessidades e especificidades dos seus alunos/as. Afinal não são apenas trabalhadores e donas de casa, adultos que de alguma forma não puderam concluir ou iniciar sua escolaridade. Existe, também, uma demanda significativa de jovens oriundos das escolas regulares do diurno, atraídos pela possibilidade de “aceleração” de seus estudos, por necessidade econômica, ou por sentirem-se excluídos de alguma forma, das práticas pedagógicas da instituição em que anteriormente estudavam. (Ibid. p. 39)

Lima et al. (2011) entendendo que a diversidade é a principal característica da EJA, propõem que a Educação Física trabalhe em uma abordagem cultural, que não seja etnocêntrica, ou seja, não coloque determinados gestos, valores e grupos como referência a ser seguida. A proposta apresentada pelos autores afirma que para valorizar a diversidade presente na EJA, é necessário que alguns eixos orientados se articulem com outros temas como etnia, idade, gênero, sexualidade, meio-ambiente, mídia e saúde e lazer.

Ojeda (2011) afirma que o ensino da Educação Física na EJA valoriza pouco os conhecimentos relacionados ao entendimento sobre o corpo. Ao questionar as relações do corpo dentro das escolas e nas aulas de Educação Física, ela aponta que o capitalismo

transformou o trabalho, que antes era relacionado às necessidades vitais, em trabalho abstrato, pois mulheres e homens não produzem mais para satisfazer suas necessidades básicas, o trabalho passou a ter valor de mercadoria. Essa mudança trouxe consequências para as atividades corporais. O modo de produção capitalista reduziu o trabalho humano à força de trabalho, o corpo passa a ser visto de forma fragmentada, produzindo então, um corpo carente de subjetividade e intencionalidade, submisso, funcional. Nesse contexto, encontra-se a Educação Física na EJA, onde as relações corporais são marginalizadas ou negadas.

Barros et al. (2013) sistematizaram os conhecimentos para as aulas de Educação Física na EJA em Natal (RN). A pesquisa reconhece no componente curricular a capacidade de criar possibilidades de práticas corporais que levem os sujeitos-estudantes da EJA a experimentar novas vivências que facilitem suas aprendizagens, e apontam que a atuação do professor é essencial nesse processo. Em busca de possibilidades de novas práticas pedagógicas, apoiam-se na ideia do componente curricular como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da cultura de movimento.

Campos e Gomes (2007) realizaram observações e análises durante a intervenção de estágio em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte (MG). Ofereceram oficinas com algumas modalidades ginásticas: localizada, alongamentos, *step* e hidroginástica. As aulas visaram a proporcionar a experimentação dessas atividades bem como a reflexão sobre o seu sentido, nos aspectos lúdicos, culturais e fisiológicos. Nas oficinas de dança foram trabalhados diferentes estilos, houve espaço para que alunos criassem seus próprios movimentos, desafiando-os a realizar algo novo, configurando-se como um momento de expressar sentimentos, angústias, o conhecimento do próprio corpo, etc. A perspectiva de não apenas reproduzir movimentos estereotipados de danças, mas de também “reinventá-los” possibilitou um olhar significativo para as atividades dessa oficina. “Ensinar a dança na escola pesquisada abriu possibilidades para uma série de discussões, como o preconceito existente em relação aos homens que dançam, a construção e reconstrução de novos gestos, a percepção corporal do sujeito, a relação da mídia com a dança, entre outros” (CAMPOS; GOMES, 2007, p. 5)

Durante as intervenções, buscaram desenvolver uma prática ancorada no currículo crítico da Educação Física. As estagiárias tentaram romper com alguns estereótipos que o componente carrega. “As oficinas de práticas corporais oferecidas no projeto Corpo e Movimento entendiam a Educação Física como um direito dos alunos, e, sobretudo, como uma disciplina que contribui na formação dos jovens e adultos, no sentido de conhecerem mais e de modo crítico o mundo em que vivem” (Ibid., p. 6).

Lira (2008), apoiada em um currículo crítico da Educação Física, tece críticas aos documentos do MEC (2007) e da Proposta Curricular de Sergipe (2007), identificando que as propostas não corroboram com uma prática que contribua com a emancipação humana.

Nesse sentido, a escola de maneira geral e a Educação Física em particular podem colaborar, na medida em que mostram para os alunos os benefícios da prática regular de atividade física e constroem metodologias de ensino que propiciam a experimentação de atividades prazerosas, de tal modo que eles desejem continuá-las também fora da escola. Assim, espera-se que os alunos de EJA sejam capazes de assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e estejam conscientes da sua importância. (MEC, 2007, p. 1940)

Na proposta definem que o papel da escola e da Educação Física é colaborar para que os alunos compreendam os “benefícios da prática regular da atividade física” e, portanto, o que requer a “experimentação de atividades prazerosas” (LIRA, 2003, p. 103). Não situam com um projeto histórico em que a educação tenha que responder com articulação com o projeto de sociedade necessário à superação das desigualdades com as quais convivemos e que são negligenciadas pelas propostas do MEC (2007).

Caetano e Santos (2011), para a realização das intervenções do estágio na cidade de Curitiba - PR, lançaram mão da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica aliada à Educação Física crítica-superadora em oposição ao que haviam observado sobre as aulas do componente curricular naquela escola, segundo os autores, o chamado “rola a bola”, pois segundo o professor da turma isso era importante para poupar os alunos que trabalham o dia inteiro e aproveitam esse momento para descansar e/ou se recrear.

Os temas trabalhados estavam relacionados à saúde, qualidade de vida, nutrição, esportes e danças. De acordo como os autores, após oito aulas ministradas, os estudantes se mostraram satisfeitos com as práticas e teorias que evoluíram os debates, participando ativamente da construção de suas aprendizagens. Isso fez com que os graduandos refletissem sobre a necessidade de repensar a Educação Física na EJA.

Carvalho (2011) dedica a última parte do livro que organizou às práticas pedagógicas de Educação Física com a EJA: algumas experiências nos/com os cotidianos. São apresentados relatos das experiências ocorridas no PEJA – RJ, (Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro). Os relatos abordaram diferentes temas e propostas baseadas em trabalhos por projetos, jogos cooperativos, oficinas pedagógicas, trabalhos interdisciplinares, realização de campeonatos, de acordo com a realidade local.

Pereira et al. (2013) relataram uma experiência realizada através do PIBID - o subprojeto “Educação Física Escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma

perspectiva cultural”, da Universidade Estadual da Bahia, Campus XII. A vivência foi realizada em uma escola da região periférica da cidade de Guanambi (BA), tematizando a dança a partir da perspectiva cultural da Educação Física.

A partir das realidades dos estudantes da EJA, a prática pedagógica da Educação Física nessa modalidade educacional precisa ter uma relação com o cotidiano dos estudantes, de forma que reconheçam as práticas estudadas nas aulas em outros contextos sociais, a partir do reconhecimento das experiências vivenciadas na escola.

Ancoradas na perspectiva cultural da Educação Física, que se apoia nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, propõem uma Educação Física que, segundo Neira e Nunes (2009), deva proporcionar condições aos alunos de questionar e romper com os padrões perversamente impostos, o que significa encorajá-los a vivenciar as práticas corporais e refletir sobre elas, permitindo-lhes uma posição frente às experiências próprias e às dos outros.

Pereira et al. (2013) selecionaram a dança como prática a ser tematizada por se tratar de um tema da cultura corporal que, embora estivesse presente no plano de curso, ainda não havia sido estudado pela turma. Iniciaram o trabalho com uma conversa com os estudantes com o objetivo de identificar/mapear os tipos de dança presentes na sua realidade cultural e, por meio de um processo participativo, definiu-se que o arrocha e o gospel seriam os estilos problematizados e vivenciados. Embora o gospel não seja considerado exatamente uma dança, a turma possuía um número expressivo de alunos evangélicos, que mencionaram o gospel no processo de mapeamento e trouxeram à tona a necessidade de que essa manifestação tivesse espaço nas aulas. As aulas aconteceram a partir das vivências desses dois estilos, gerando interpretações reflexivas sobre as letras de algumas músicas, além do estudo do contexto histórico, social e político de cada um. Apesar da resistência e dos preconceitos que marcaram as discussões, houve uma significativa troca de conhecimentos. Os alunos trouxeram uma bagagem muito grande de significados relativos a essas práticas, possibilitando que fossem refletidas e ressignificadas.

No relato de prática realizado por Souza, Machado e Gemente (2013) a partir da realização do estágio na cidade de Inhumas (GO), os autores tematizaram o *slackline*, pois entendiam que era um esporte que ganhou destaque em nosso país e que pode ser praticado por qualquer pessoa, independentemente do local, gênero ou idade. Também acreditavam que o *slackline* despertaria o interesse dos estudantes da EJA. A experiência foi realizada durante três aulas de 30 minutos. Buscaram levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o esporte, apresentaram vídeos do *slackline* e dialogaram sobre os benefícios físicos, mentais e

sociais dessa prática corporal. Apresentaram os materiais necessários à prática (fita, catraca e protetor de árvore), demonstraram a instalação do equipamento e realizaram atividades de equilíbrio e vivências de subida na fita. Devido à chuva, na terceira aula ficaram em sala e retomaram o que havia sido estudado, além de executarem atividades de coordenação motora e concentração. Após a dinâmica, realizaram uma discussão relacionando o *slackline* ao tema “esporte/mercadoria” e a influência capitalista, todos acrescentaram suas opiniões demonstrando um bom conhecimento sobre o assunto.

Barros et al. (2014) objetivaram sistematizar o conteúdo sobre as lutas nas aulas de Educação Física em uma turma da EJA no município de Natal (RN). As lutas foram discutidas sob diversos olhares, dentre eles, as diferenças com o conceito de briga; os embates corporais; as modalidades esportivas; as questões marciais, sociais e metodológicas, até o vivenciar corporalmente a gestualidade de uma luta, no caso, a capoeira, que foi escolhida pelos atores da realidade. Antes de iniciar o processo de intervenção, contextualizaram o campo de estudo com aplicação de uma avaliação diagnóstica (questionários com perguntas abertas e fechadas) para os estudantes e para a professora da turma. Esse questionário intencionou identificar as possibilidades de vivenciar os conteúdos da Educação Física apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico, as lutas. Através dessa leitura e interpretação dos apontamentos dos discentes, notou-se que desejavam movimento e aulas inovadoras; de que a Educação Física era importante para vida deles e o dado mais relevante para a intervenção é que as lutas ainda eram carregadas de uma visão preconceituosa e que a maioria não tinha curiosidade a respeito.

Os autores explicam que cada aula foi avaliada de acordo com as estratégias adotadas: por meio de rodas de conversa, questionários com perguntas semiestruturadas, registros fotográficos ou relatos dos alunos. Utilizando os conteúdos como normas, conceitos, história, regras, qualidades físicas, gestualidades, ética e valores, trabalharam com a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal de forma organizada para que os estudantes compreendessem o processo de construção do conhecimento.

Neves (2017) tematizou o maracatu nas aulas de Educação Física em um Cieja da cidade de São Paulo. Ancorado no currículo cultural da Educação Física que, por sua vez, se inspira nas teorias pós-críticas, o professor tematizou a prática corporal a partir de ações coletivas da escola, articuladas com o projeto político pedagógico, reconheceu os saberes da comunidade e, a partir de escutas, percebeu falas preconceituosas a respeito da prática corporal, optando por tematizá-la, com a intenção de proporcionar outras leituras a seu respeito. Lançando mão de diferentes ações didáticas, incluindo o contato com os praticantes

do maracatu, os estudantes acessaram diferentes significações da prática corporal. Durante todo o processo, o autor registrou o que acontecia nas aulas na intenção de propor novas ações didáticas a partir do que havia acontecido nas aulas, o que se apresenta como a função da avaliação no currículo cultural, ou seja, a avaliação corrobora na condução das ações didáticas e do trabalho realizado. Ao mesmo tempo, preocupou-se em compreender o que aquela tematização havia gerado nos estudantes. Concluiu que a ressignificação acontece de diferentes formas a partir das relações estabelecidas com a prática corporal estudada.

Dentre os textos acessados, notamos que além da presença de diferentes currículos colocados em prática nas aulas de Educação Física, há também diferentes formas e condições de ofertar o componente curricular Educação Física na EJA. Quando se trata de condições físicas e materiais, Cruz e Maduro (2013) identificaram que a escola possuía uma boa estrutura física e materiais adequados para aulas de Educação Física, contando com campo de futebol, quadra e ginásio coberto. Em contrapartida, Guadalupe Silva (2013) identificou que quase todas as escolas da rede municipal da cidade de Nossa Senhora do Socorro (SE) não tinham estrutura física apropriada à prática de atividades físicas e que em todas as escolas existia pouco ou quase nenhum material didático para a realização das aulas práticas de Educação Física.

De acordo com a pesquisa, em relação às condições materiais, as realidades encontradas são bastante distintas, variando de uma absoluta ausência de espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física, até a existência de ginásio coberto, salas para ginástica, espaços abertos, quadras. Essas diferenças, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que modo, sugerindo que o componente curricular pode, em muitos casos, ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas. (GÜNTHER, 2014a, p. 407)

Através das pesquisas que embasaram o nosso estado da arte, notamos que nem todas as escolas possuem professores de Educação Física ministrando as aulas para os estudantes da EJA. Em alguns casos, estagiários são responsáveis pelas aulas por meio de parcerias firmadas entre Instituições de Ensino Superior e as escolas.

Na realização do estágio de Campos e Gomes (2007), detectou-se que a escola não dispunha de professores de Educação Física e que o componente não era contemplado no currículo. Eram licenciandos que promoviam as atividades no âmbito das disciplinas de estágios na escola.

Ao final do segundo semestre de 2005, os professores fizeram um levantamento junto com os alunos da EJA sobre a inclusão da EF no currículo da escola. Foi realizada uma pesquisa entre os alunos para identificar quais conteúdos lhes interessavam, sendo estes transformados em oficinas (ginástica, dança, luta, esporte, jogos e brincadeiras), sendo então realizada uma parceria com um Instituto Superior de Educação, que oferecia

curso de Educação Física para que os alunos dessa instituição desenvolvessem a disciplina de estágio. A “Oficina Corpo e Movimento” aconteciam sempre às segundas-feiras com o envolvimento dos professores, alunos e demais funcionários da escola. (CAMPOS; GOMES, 2007, p.4)

Guadalupe Silva (2013) apresenta que das 12 escolas da rede municipal de Nossa Senhora do Socorro (SE), em somente duas funcionam as turmas de EJA no período da tarde e algumas escolas não têm professores de Educação Física, mas contam com estagiários da área. Em algumas escolas a disciplina não é ofertada aos estudantes por não haver professor nem estagiário.

Em relação à organização das aulas, na cidade de Muzambinho (MG), Gaspar (2013) observou que os estudantes da EJA elencaram como ponto negativo do componente curricular a quantidade de alunos presentes nas aulas, já que três turmas participavam ao mesmo tempo, totalizando um número de 71 alunos no mesmo espaço, sendo orientados por uma única professora. Os alunos destacaram que os conteúdos não eram interessantes e as aulas de Educação Física eram separadas por gênero. É importante ressaltar que esta separação era feita somente nas aulas de Educação Física pela docente responsável pelo componente na EJA.

Além desse cenário que marginaliza o componente curricular frente aos demais, corrobora para o distanciamento da Educação Física na EJA o fato de as aulas não se atentarem às realidades dos estudantes. Na pesquisa de Gaspar (2013), um grande número de estudantes entrevistados criticou o modo como as aulas são ministradas na EJA, por possuírem um caráter cansativo e pouco propício para atender especificidades do grupo.

Guadalupe Silva (2013) identificou práticas descontextualizadas, distanciadas dos interesses dos estudantes. A maioria das aulas observadas seguiam uma estrutura de planejamento bem similar, com exercícios físicos, alongamentos, aulas teóricas e atividades folclóricas, com predominância de jogos pedagógicos. A autora detectou que as aulas são pensadas para o ensino regular e são transferidas para o público da EJA sem atentar à realidade dos estudantes. Esse, talvez, seja um dos fatos que corrobora com a evasão dos estudantes das aulas de Educação Física e com o caráter marginal que o componente curricular apresenta no município sergipano.

Cruz e Maduro (2013) apontam as dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física na EJA. O professor considera que os alunos não valorizam a disciplina, pois acreditam que não servirá para sua vida pessoal como profissional. Por sua vez, os estudantes valorizam as demais disciplinas e a maioria reprova por faltas na Educação Física.

Essa realidade nos faz pensar o quanto isso contribui para a rejeição do componente curricular na EJA. Reconhecendo as dificuldades que os estudantes enfrentam para concluir os estudos, ser vista como o componente curricular que “atrapalha” a vida dos estudantes por retê-los faz com que mais estudantes optem pela dispensa das aulas.

A impressão é que a Educação Física tem feito um trabalho “sobre os estudantes” e não “com os estudantes”. Como se eles nada trouxessem para a escola de suas trajetórias de vida, de sua cultura. Parece que os encontros entre professor e estudantes não possibilitam novos significados na área. (REIS, 2011, p.191)

Barros (2016) aponta que algumas limitações ainda estão presentes na realidade pesquisada, como a organização da carga horária dos professores do município, a ausência de formação continuada e a falta de incentivo às ações interdisciplinares. Barros et al. (2013) acreditam que a Educação Física ainda precisa percorrer muitos caminhos para ser reconhecida como um componente curricular fundamental à formação intelectual e integral dos estudantes da EJA e entendem que além de discutir os conteúdos, também necessitam ser repensados os planejamentos e as estratégias metodológicas.

Lira (2008) foi a campo verificar como as Orientações do MEC para a EJA (2007) e a Proposta Curricular de Sergipe (2007) estavam sendo colocadas em prática no ensino noturno de Aracaju (SE). Nas 7 escolas pesquisadas, nenhuma apresentava um projeto pedagógico do componente curricular na EJA assim como nenhum dos professores conhecia a Proposta Pedagógica de Educação Física da SEED. Foram observadas diferentes práticas de Educação Física - aulas teóricas, jogos de mesa e apenas uma escola apresentou um trabalho com lazer em locais além dos muros da escola, como praia, clube e o próprio bairro. A pesquisadora vê o fato de as escolas não terem se apropriado desses documentos com bons olhos, pois demonstra que propostas “alheias ao chão da escola”, elaboradas sem diálogo com os sujeitos envolvidos, são ignoradas. Porém, ao mesmo tempo percebe que as práticas estão vazias de discussões teóricas e coletivas, pois nenhuma escola apresentou um projeto pedagógico do componente curricular, reforçando uma perspectiva não crítica do currículo educacional.

Günther (2014a) denuncia que a Educação Física na EJA, em geral, tem assumido um caráter de atividade ou conjunto de atividades e não de componente curricular. Atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular. De diferentes modos, são apresentadas representações sobre jogos, ginásticas ou outras práticas corporais associadas a um momento de descontração, recreação ou, em alguns casos, de manutenção de uma condição física saudável. Quando a relação da Educação Física é estabelecida a partir de uma concepção com ênfase na prática de atividades

e/ou nos conhecimentos teóricos relacionados à aptidão física e saúde, invariavelmente há também uma visão funcional desse componente, entendido apenas em sua dimensão biológica.

Por mais alarmante que alguns relatos se apresentem, é visível que novas configurações de escola e novas discussões a respeito da Educação Física na EJA vêm acontecendo e se apresentando como possibilidade a uma nova configuração do componente curricular.

Um cenário animador de valorização e reconhecimento das vozes dos estudantes aparece em Carvalho (2009). A partir dos anseios e da organização dos estudantes há a inserção curricular da Educação Física no PEJA – RJ. Paula e Linhales (2013) também identificaram que quando as atividades são coerentes, ou seja, planejadas, organizadas e realizadas com um olhar pedagógico, isso se reflete principalmente na participação e adesão dos alunos, mesmo que facultativas para maioria deles.

Apesar de Günther (2014a) apresentar análises desalentadoras, sua pesquisa também oferece informações promissoras. Ao trazer os dados sobre as mudanças nas concepções de Educação Física na EJA, a autora apresenta o quanto novos projetos e pesquisas em parcerias com as universidades vêm proporcionando novos olhares para a temática.

Por outro lado, as iniciativas de propostas inovadoras em turmas de EJA tem atestado o interesse dos educandos por uma EF para além da reprodução de práticas corporais restritas. Aprender sobre essas práticas corporais, ressignificá-las e ampliar as experiências corporais tem sido as respostas de diferentes turmas de EJA diante de situações alternativas propostas por professores, projetos de extensão ou de pesquisa. Não nos parece mais possível seguir com uma educação de “segunda classe”, absolutamente precarizada, para um segmento da população que já teve seus direitos negados quando deveria ter tido o acesso a escolarização. Não nos parece decente sonegar conhecimento a quem tem o direito a educação, previsto constitucionalmente.

Não nos parece mais possível ignorar a existência da EF na EJA. Trata-se apenas de superar sua condição de marginalidade e obscuridade a partir do estabelecimento de condições adequadas para sua realização considerando-se que já existe uma proposta curricular de EF para EJA, emanada do próprio Ministério da Educação e solenemente ignorada e desconhecida por ampla maioria dos educadores que atuam com esse componente curricular. Não se trata de exaltar esse documento, mas, possivelmente, tomá-lo como ponto de partida para uma ampla discussão sobre o tema no sentido de assegurar nada mais do que um direito a todo e qualquer estudante de EJA de acesso ao corpo de conhecimentos que integra o componente curricular EF. (GÜNTHER, 2014, p. 410)

A investigação de Barros (2016) corrobora esse olhar promissor do que vem sendo a Educação Física na EJA. Por meio de um estudo qualitativo, a autora investigou a prática pedagógica de 15 professores da rede municipal de Natal (RN).

A partir da investigação, percebemos que a Educação Física está consolidada como componente curricular da Educação Básica na modalidade EJA. Apesar de seu histórico controverso ter carregado marcas de uma abordagem mais tradicional de décadas passadas, na atualidade ela tem caráter pedagógico dentro da escola, enfrentando inúmeras mazelas e demandas provindas da exclusão social, historicamente preservadas no Brasil – tal como o analfabetismo, os índices de repetência e situações didáticas diante das adversidades em que o professor precisa ser mediador do aprendiz. (BARROS, 2016, p.193)

A análise da produção de conhecimentos sobre o assunto também permite afirmar que a formação do professor de Educação Física que atua na EJA reflete diretamente nos trabalhos realizados. A ausência de formação específica é denunciada nas pesquisas e, em contrapartida, algumas já retratam como tem sido possível romper com esse distanciamento.

Gleice Silva (2013, p. 16) pesquisou o interior dos cursos de formação de professores de Educação Física. Em levantamento realizado dentre os currículos de Instituições de Ensino Superior da região Sul (cinco públicas e cinco privadas) constatou a quase inexistência de disciplinas específicas que abordem a EJA e ausência de estágios nessa modalidade. Dentre as IES pesquisadas, menos da metade apresenta nos seus currículos alguma forma de preocupação com a EJA e apenas uma contempla disciplinas diretas sobre a temática.

Com a análise pude notar que a EJA nos currículos de Educação Física não tem uma discussão expressiva, já que a maioria das universidades não aborda essa questão em seus cursos. Dessa forma há uma necessidade primordial da presença e do debate a respeito dessa modalidade educacional nas ementas dos cursos de Educação Física a fim de os professores obterem uma formação de qualidade e que dê subsídios aos mesmos na sua trajetória docente com a EJA.

Günther (2014b) discute as experiências realizadas nos estágios da disciplina de Docência Orientada com Adultos do curso de Licenciatura em Educação Física. Parte da carga horária dessa disciplina está destinada à atuação em turmas da EJA. A autora afirma que as experiências realizadas nessa disciplina têm gerado desestabilizações nos futuros professores que, no sétimo semestre do curso, prestes a concluírem sua licenciatura, se deparam com um universo desconhecido e, por que não dizer, “invisível” aos nossos olhos.

Arrisco-me a dizer que essa experiência tem tido um papel formador significativo e a partilha de relatos e reflexões conjuntas realizadas em aula têm nos levado a um entendimento da complexidade que envolve essa modalidade educacional e que exige que a EJA ganhe maior visibilidade no interior dos cursos de formação, promovendo um debate que ultrapasse as fronteiras dela mesma e possibilite uma leitura mais crítica do cenário das políticas públicas para a Educação no Brasil. (GÜNTHER, 2014, p. 249)

A autora é a docente responsável pela disciplina e apresenta que essa atuação tem lhe possibilitado uma aprendizagem enriquecedora, pois além das leituras e discussões em aulas,

ela tem a oportunidade de visitar todas as escolas nas quais os acadêmicos se inserem para a realização do estágio. Dessa forma, ela se aproxima do(a) professor(a) titular da turma e entra em contato com o trabalho que está sendo desenvolvido nas escolas.

Essas ações vêm aproximando os licenciandos da modalidade EJA e alguns já enveredaram pela pesquisa do tema em seus trabalhos de conclusão de curso (SILVA, 2010; PAIM, 2011; OJEDA, 2011; MARCONATO, 2013; WEILER, 2013, SOARES, 2013) e monografias de especialização (SILVA, 2013; PAIM, 2014)

De acordo com a autora, ao chegarem às escolas para realizarem a prática docente, os acadêmicos de Educação Física travam contato com a realidade da EJA, e a partir de então, as discussões que surgem na disciplina são bastante instigantes. As experiências vividas pelos estudantes assumem a centralidade na disciplina, o que os leva a buscar novas elaborações teóricas para as situações que enfrentam. Os estudantes exercitam a ousadia ao proporem situações novas para as turmas, apresentando a possibilidade de vivências de práticas corporais menos conhecidas ou exploradas na escola.

Sublinho, desse modo, a importância da experiência como fonte geradora de aprendizagens significativas e novos conhecimentos. Nessa situação, as experiências adquirem contornos específicos para os acadêmicos de Educação Física e para os estudantes com os quais estão realizando a docência orientada, mas, em ambos os casos, novos conhecimentos são elaborados, sejam eles relacionados ao processo de “tornar-se professor” sejam no sentido de construir uma representação mais elaborada sobre o que é Educação Física, seus conteúdos e significados. (GÜNTHER, 2014, p. 248)

Magalhães et al. (2014) analisam a inserção dos licenciandos de Educação Física na EJA através do PIBID. Por ainda não ter uma discussão específica sobre essa modalidade educacional na matriz curricular do curso, priorizaram-na como forma de colocar os estudantes em contato com ela. Inicialmente, as primeiras ações se destinaram a conhecer a realidade da modalidade.

Günther (2014a) expõe que, para muitos professores, a docência na EJA tem sido um desafio a novas aprendizagens, apresentando-se como um reinício no percurso profissional que lhes exige reconsiderar suas práticas consolidadas até então. Invariavelmente, os professores pesquisados expressaram a ausência de qualquer conhecimento em sua formação inicial que lhes pudesse auxiliar nessa busca. As intervenções dos professores de Educação Física na EJA apresentam-se como ações solitárias e, em alguns casos, submetidas a muitas variações nos horários e locais de aulas, feitas, às vezes, de improviso, dificultando o desenvolvimento do trabalho.

Apesar desses percalços, Laffin (2012 apud GÜNTHER, 2014a, p. 408) aponta que a construção da docência na EJA tem um forte componente de compromisso social que esses educadores assumem com as turmas com as quais atuam, em uma busca de formas alternativas de organizar o trabalho pedagógico.

Carvalho e Oliveira (2015) tematizaram a cultura corporal e as experiências lúdicas desenvolvidas na EJA por meio de um projeto de pesquisa. Enquanto resultados, os autores afirmam que os alunos bolsistas de iniciação científica se mostraram satisfeitos com os efeitos que essa participação no projeto proporcionou à sua formação. Os estudantes consideram importante entrar em contato com a EJA desde a graduação, pois os professores de Educação Física já formados tiveram seus primeiros contatos com essa modalidade educacional de forma conflituosa e, por vezes, traumática. Entendendo que a EJA é um segmento completamente diferente dos demais, as práticas precisam ser diferentes. Dessa forma, consideram necessário as universidades assumirem o compromisso da formação para a atuação na EJA.

Dalarmi (2017) investigou a constituição da docência de professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino, na cidade de Campo Grande (MS), a partir de seus percursos formativos e profissionais. De acordo com a análise dos dados, os professores são oriundos da camada social média baixa e ascenderam socioeconomicamente, mudando o panorama daquilo que vivenciaram na infância. Segundo a autora, o espaço da Educação Física na EJA evidenciou um campo de luta social, no qual os interesses de dominação que norteiam as políticas de educação continuam segregando alunos e professores que se encontram no mesmo ambiente e com o mesmo objetivo: atuação no mundo do trabalho.

A partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, de forma geral, percebemos que os desafios e os obstáculos vivenciados não são os mesmos para cada professor (DALARMI, 2017). As dificuldades enfrentadas estão ligadas à percepção pessoal sobre aquilo que cada um visualiza como mais difícil transpor no seu dia-a-dia, mas de forma geral, as barreiras estão ligadas à prática pedagógica.

Por meio dos relatos foi possível enxergar as lacunas da formação inicial e continuada em relação à modalidade EJA. “A Educação Física não figurou entre as áreas de conhecimento específicas ofertadas na formação continuada”. A autora também afirma a necessidade de estreitar o relacionamento das escolas e das universidades, assim como ficou explícito na crítica ao pouco espaço que a Educação Básica ocupa no currículo das licenciaturas.

Dos entrevistados, apenas a professora Ipê Rosa teve uma vivência na EJA, durante um estágio da graduação. Então, o primeiro contato da maioria dos participantes com esse público surgiu efetivamente quando foram para as escolas. Os professores Cedro e Jacarandá trabalham na EJA apenas como complementação de carga horária, sendo que o último declarou não ter motivação alguma, por não gostar de atuar no ensino noturno. Os professores Ipê Rosa e Buriti mostraram-se mais sensíveis, e reconhecem na EJA a especificidade de turmas mais tranquilas, mais participativas. (DALARMI, 2017, p. 101)

Pereira (2013) pesquisou como os professores de Educação Física da rede municipal de São Leopoldo (RS) concebem e realizam as suas práticas pedagógicas alicerçadas na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA, buscando se aproximar das ideias de Paulo Freire e valorizando o diálogo no processo formativo. O autor discute o que fez com que professores optassem ou fossem encaminhados para lecionar à noite e, mais especificamente, na EJA: a possibilidade de aumentar os rendimentos, pois o período noturno permite acumular mais horas de trabalho. A “necessidade”, destacada como o motivo da opção, é o fator que mais influencia a escolha, desconsiderando que a atuação na EJA exige procedimentos que desconhecem, o que lhes traz consequências.

E um erro grave que eu vejo é que os professores que trabalham, 70% dos professores que trabalham na EJA mais ou menos, 80 % não sei, são professores que não são, que não tem *cargo* na EJA. Então o que acontece? Justamente essa coisa de precisar do dinheiro. Professor um ano trabalha na EJA e no outro ano não tá mais [...]. Não se mantém, sabe, uma unidade assim. Não é sempre o mesmo grupo. E tem muita rotatividade mesmo. (PEREIRA, 2013, p. 72 grifo do autor)

Segundo Pereira (2013), os professores afirmam que aprenderam a dar aulas na EJA com a sua experiência diária e relataram dificuldades ao realizarem práticas articuladas com professores de outras disciplinas. O pesquisador observou que os professores de Educação Física na EJA escutam mais os estudantes. Durante toda pesquisa realizada nos ambientes de aula, presenciou momentos de diálogos sistemáticos entre os professores e alunos. A abertura ao diálogo parte da possibilidade de aprender e apreender a vida dos alunos, fazer a leitura da vida dos alunos para assim dar sentido às práticas pedagógicas.

A investigação permitiu compreender que lecionar na EJA é desafiador e que a inexistência de um único perfil dos estudantes da EJA é um grande dificultador. Também aponta que a falta de especificidade na formação dos professores que atuam nessa modalidade é um problema, mas ao mesmo tempo, alguns professores propõem alternativas que direcionam uma prática docente que atende às necessidades dos estudantes e que o diálogo é fundamental para o sucesso do trabalho.

Carvalho (2011, 2013, 2014, 2015, 2017) apresenta um leque de estudos e produções que abarcam a questão da formação de professores de Educação Física para atuar na EJA. Dentre eles estão as experiências de formação com o PIBID e o projeto piloto de Educação Física no PEJA – RJ. Ambas abarcam tanto a formação inicial como a formação continuada. Esses programas têm se apresentado como importantes nessa relação entre aproximação das IES e as escolas de Educação Básica, pois favorecem tanto o professor em atuação como o licenciando.

Enquanto formadora de professores na universidade, Carvalho (2017) enfrenta dificuldades para incluir uma disciplina obrigatória que abarque a temática da EJA no currículo da Licenciatura em Educação Física e explica como vem driblando essa carência de espaços formativos com projetos de extensão, iniciação científica e iniciação à docência. A autora também informa que tem orientado trabalhos de conclusão de curso da graduação e da especialização.

Notou-se que a produção que focaliza a formação de professores de Educação Física para atuação na EJA, em grande parte, relata experiências positivas desses programas, restando poucos trabalhos que problematizam a formação acadêmica *stricto sensu*, visto que ela é quase inexistente. Nesse sentido, os trabalhos analisados têm um tom de denúncia, com a intencionalidade de mudança de postura dos órgãos responsáveis.

É fato reconhecido que o contato com a disciplina que trate da Educação Física na EJA, associada ao estágio supervisionado na modalidade educacional, conforme relatou Günther (2014b), vem produzindo experiências pedagógicas mais condizentes com a realidade dos estudantes. Isso não é importante apenas para a formação do futuro professor, mas principalmente para os estudantes, que serão beneficiados com melhores aulas.

É visível a importância que os estágios, projetos e pesquisas têm adquirido mediante a aproximação dos licenciandos com as modalidades de ensino, principalmente os que valorizam a inserção dos estudantes na escola, momentos de estudo, e de intervenções orientadas. (GÜNTHER, 2014b).

Defronte aos trabalhos que mostram como a Educação Física na EJA está acontecendo em diferentes locais, é possível identificar distinções em vários aspectos, desde as condições das escolas, dos pressupostos teóricos que ancoram as experiências, das formas de avaliar até os conteúdos abordados. O que é possível afirmar é que, assim como o seu público, a heterogeneidade também vem compondo os currículos da Educação Física na EJA de todo o país.

Ao analisar as práticas encontradas, nota-se a influência de diferentes teorias curriculares. A partir do viés das teorias não-críticas, que Neira e Nunes (2009) inserem o que denominam de currículo saudável, temos como exemplos as experiências narradas por Lemes (2017) e Cruz e Maduro (2013). Entre os que se basearam nas teorias críticas, observamos os trabalhos de Campos e Gomes (2007) e Caetano e Santos (2011). Por fim, Pereira et al. (2013) e Neves (2017) se inspiraram nas teorias pós-críticas.

Em grande medida, as práticas relatadas se apresentam como propostas não críticas, principalmente a noção de um currículo saudável se mostra bastante evidente nessa modalidade educacional. Muitas vezes, as aulas nessa perspectiva aproximam-se de atividades que poderiam ser realizadas nos clubes ou academias, desprovidas de conteúdo pedagógico que contribua para uma análise mais aprofundada sobre as práticas corporais estudadas. Isso é visto, por exemplo em Lemes (2017), em que ao final do programa de aulas, fez testes para averiguar se houve mudanças nas capacidades físicas dos estudantes. Tal fenômeno pode ser explicado pela representação distorcida de que ao público trabalhador caberia tão somente realizar exercícios para compensar rotinas laborais estafantes ou melhorar a aptidão física.

Entretanto, entendendo a Educação Física como o componente curricular que tematiza as práticas corporais com vistas a formar cidadãos solidários, seria imprescindível organizar situações didáticas voltadas para a compreensão da ocorrência social das brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas, bem como sua reconstrução crítica. Dessa forma, haveria maior sintonia entre as aulas do componente e a atual função social da escola.

Sobre as tematizações das práticas corporais, é perceptível a forma com que os professores organizam as aulas. Em diversos trabalhos analisados, as práticas corporais não são tematizadas, ou seja, não se estudam os diversos aspectos daquela manifestação. Pelo contrário, o que foi visto em muitos relatos é a realização de práticas isoladas, atividades desconectadas, sem aprofundamento sobre os códigos que as compõem, de forma a não colaborar com a compreensão do objeto de estudo apresentado. Ginásticas – nas mais variadas vertentes, além de vôlei e futsal -, parecem ser as práticas mais realizadas nas aulas de Educação Física na EJA.

A respeito das tematizações, poucas práticas docentes aventuram-se em experimentar manifestações contra-hegemônicas. Mas para essa apreciação, suspeita-se que a pouca permanência dos professores com as turmas da EJA faz com que não haja acúmulo de experiências com a modalidade, o que torna quase todos os docentes iniciantes, gerando uma situação em que os profissionais simplesmente reproduzam o que é rotineiro no ensino regular.

Também sobre os aspectos que se relacionam com as tematizações e os conteúdos das aulas de Educação Física na EJA, em alguns trabalhos nota-se a ausência de conteúdos que dialoguem com o interesse dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, também reclamam da forma como as aulas são ministradas, das turmas muito cheias e da falta de condições espaciais e de materiais.

Outro ponto importante a ser debatido é a tão falada heterogeneidade do público da EJA. Diversos trabalhos apontam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores é conseguir organizar aulas que atendam aos interesses de todos os estudantes. De fato, quando se trata de práticas corporais com um viés exclusivo na execução de movimentos, isso se torna um grande problema. O que mostra o quanto a Educação Física na EJA não está estendendo o seu olhar para todos os estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho com as tematizações das práticas corporais na sua vertente cultural ou pós-crítica possibilita diversas formas de se participar das aulas de Educação Física.

Dois pontos chamam a atenção ao tratar dessa questão. O primeiro diz respeito ao que alguns professores acreditam - que homogeneizar as turmas seria benéfico para a atuação da Educação Física na EJA. No relato de Oliveira Junior e Moreira (2014), o professor utiliza-se da própria LDB na tentativa de solucionar o que para ele é visto como um problema.

Quando perguntado quais sugestões ele daria para melhoria das aulas este ressaltou: a diversidade de jogos e a inclusão de danças, além de considerar importante a homogeneização das turmas a fim de envolver e motivar mais os alunos. Neste sentido, a LDB no art. 24, IV, diz que "poderão organizar-se classes ou turmas com alunos de séries distintas e com níveis equivalentes de adiantamento na matéria" (BRASIL, 1996). Esta colocação traz a liberdade de criar turmas com alunos de diferentes séries, porém, com características naturais e semelhantes (OLIVEIRA JUNIOR; MOREIRA, 2014, p. 33)

O segundo ponto está relacionado às soluções dos professores para resolver essa questão, chamando de flexibilização da aula, o que é visto é na verdade um *laissez faire*.

Tem que ser meio artista, na EJA porque são vários grupos diferentes que tu vai trabalhar, tu tens aquela pessoa idosa que tu vai [...] que tu vai fazer alguma coisa e tu tem a gurizada que quer jogar bola, que quer não sei o que aí tu tem o outro que ah não gosta de fazer nada [...] chegou o ponto que eu estava com três aulas dentro de uma aula, eu estava na quadra com os guris jogando futebol, ao lado da quadra com as mesas e cadeiras os mais velhos jogando dama, que não sabiam jogar dama, eu ensinei eles a jogar dama e aí eles começaram a pegar gosto pela dama, e aquela outra turma lá fazendo exercícios comigo, então eu atendia um pouco uma, depois cuidava do outro e depois [...] um perto do outro. (PEREIRA, 2013, p. 122)

A avaliação também é um tema em debate quando se trata da Educação Física na EJA. Sob diferentes referenciais, coexistem distintas formas, que muitas vezes não dialogam com a

realidade dos estudantes, assim como não contribuem com um processo de melhoria da prática pedagógica e, em muitos casos, não se coadunam com os objetivos propostos.

Nas aulas de Educação Física pretende-se avaliar se o aluno é capaz de realizar as atividades propostas respeitando seus limites, e também de seus colegas, agindo cooperativamente de forma autônoma e criativa, demonstrando respeito mútuo. (CAETANO; SANTOS, 2011, p. 7)

A avaliação seria feita com a gravação de um vídeo produzido pelos alunos. Este deveria responder: o que é lutar, sendo intitulado e criado por eles, uma cena em que em 1 minuto se explicaria o que é luta. Com esta opção ou com uma avaliação escrita, a maioria se interessou pela segunda ideia e como a aula já tinha terminado seu horário, não haveria mais tempo para organizar um roteiro e a gravação (BARROS et al., 2014, p. 45)

Finalizando os trabalhos, em tom de avaliação, pedi que registrassem em uma folha o que aprenderam com a tematização do maracatu. “Aprendemos que maracatu é música, amizade e que tem dois tipos de maracatu.”; “Não aprendi muita coisa porque cheguei hoje, mas foi muito bom porque agora sei que não é religião”; “Eu não sabia, mas maracatu é dança”; “Aprendi os nomes dos instrumentos e as músicas”; “Eu aprendi que é uma cultura diferente”; “Aprendi sobre os instrumentos e sobre a cultura”; “Nós aprendemos os significados das danças culturais e as diferenças dos instrumentos”; “Aprendi que o maracatu é uma dança bem legal para gente mexer com o corpo”; “Eu aprendi com a conversa com a pessoa do maracatu e também a pesquisa no computador o que é maracatu”; “Aprendemos que a diferença entre um maracatu e outro a diversidade dos instrumentos musicais e de onde vieram os povos do maracatu”; “Eu aprendi que é sempre tempo de aprender novas coisas”; “História do lugar”; “Aprendi que maracatu é cultura, que tem a nação Porto Rico”; “Aprendi o nome de alguns instrumentos e achei legal”; “Aprendi que é um tipo de gingado e quero aprender muito mais”; “Que significa o som do maracatu, nação, cultura, uma herança do passado”; “Que é importante para o nosso aprendizado, que é cultura”; “Os instrumentos, a batida, os escravos que foi para a luta, e quando voltaram não tiveram a promessa e foram para favela, mas eram guerreiros e voltaram”.[...] Nas aulas seguintes os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o Cieja Campo Limpo organiza todos os anos. (NEVES, 2017, p. 12)

No que se refere ao processo de avaliação dos alunos da EJA, os alunos relataram que são avaliados somente os que não são dispensados da prática, tendo como critérios avaliativos a frequência, a participação e a pontualidade. Nesta perspectiva a professora relata que tal processo não é válido, porém não é determinado por ela e sim pela gestão da escola que diz que a melhor forma de avaliação é como já está sendo feita. (GASPAR, 2013, p. 5)

Mesmo com essa variedade de formas de avaliar, que nem sempre dialogam com os contextos e com os objetivos traçados no início do trabalho, a presença desse item nos trabalhos que tratam das práticas pedagógicas ainda é pequena. Em muitos deles, os autores expõem a problemática, mas não apresentam a avaliação realizada.

A leitura das produções levantadas também revelou algumas contradições. Apesar da luta de muitos professores e pesquisadores da área da EJA, alguns professores de Educação Física não acreditam na inserção desse componente curricular no currículo da modalidade.

Em entrevista com professores do Colégio Estadual Armando Ribeiro Carneiro, em Eunápolis, Bahia, ao abordarem a questão sobre as contribuições da disciplina Educação Física na formação dos alunos da EJA [...] a entrevistada B descarta o oferecimento da Educação Física para o curso noturno: “quando o curso acontecer no diurno e em se tratando de Ensino Fundamental I e II terá bons resultados, mas no noturno os resultados não serão os mesmos, pelo tipo de clientela ser outra”. (LIMA, 2015, p.12)

Constatamos também a ausência de menções às pessoas com deficiência. Isso é grave pois se sabe que elas são um público frequente dos bancos da EJA. Consequentemente, paira no ar uma desconfiança sobre a garantia da participação desses sujeitos nas aulas de Educação Física.

Muitos trabalhos reconhecem que a elaboração de uma proposta de Educação Física para a EJA é muito desafiadora, mas admitem que colaboraria na construção de uma Educação Física que se aproximasse mais da realidade dos estudantes da EJA na atualidade. Entretanto, Valente e Machado (2011) sinalizam que um currículo que contemple os interesses das classes populares não pode ser pré-definido, deve ser construído coletivamente e deve dialogar com os seus participantes garantindo que os diferentes grupos sociais se reconheçam dentro do currículo. Santos, Barros e Dias (2011) discutem a construção de uma proposta de Educação Física para a EJA e concluem que é uma necessidade e um desafio. Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade.

Finalizando a análise dos trabalhos que relatam como a Educação Física está acontecendo na EJA no cenário brasileiro, constatamos que algumas das pesquisas apresentam práticas pedagógicas que não atendem às realidades da EJA, são práticas reprodutivistas, sem caráter pedagógico, que não dialogam com o que vem sendo produzido nas pesquisas educacionais e na própria área da Educação Física, e que em alguns casos, se distanciam das práticas corporais, que se configuram como temas contemporâneos da Educação Física. Se há nesta pesquisa a pretensão de apontar novas possibilidades para uma Educação Física na EJA, é preciso romper com essas práticas que se consolidaram dentro da modalidade. Isso não significa não dialogar com os interesses e gostos dos estudantes, mas sim, principalmente, não adaptar as aulas ministradas para crianças do Ensino Fundamental para o público da EJA; significa pensar junto com os estudantes as possibilidades de

construção de novas práticas na Educação Física. Apoiamo-nos em Günther (2014a), para quem o empenho em investigar e produzir conhecimento sobre a Educação Física na EJA está voltado, exatamente, para conferir maior visibilidade a essas produções e contribuir para a reversão da condição marginal na qual o componente está situado no currículo escolar dessa modalidade de ensino.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CIEJA ALUNA JÉSSICA NUNES HERCULANO

Reconhecendo que o componente curricular Educação Física ainda é recente no currículo do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, e que temos uma participação direta nessa implementação, o presente capítulo descreve como as disputas dentro do currículo foram travadas. Por se tratar de um período histórico, do qual fizemos parte, a descrição na tentativa de revelar as relações de força presentes e os mecanismos utilizados nos parece primordial para compreender como a Educação Física adentrou os muros da escola.

Nesse momento não pretendemos realizar análises sobre como os atores da escola significam o componente curricular, apenas descrever como as ações de implementação ocorreram, pois consideramos isso de grande valor para a compreender a existência da Educação Física nesse centro, visto que na maioria dos trabalhos acessados durante a pesquisa não observamos como se deu esse processo nas escolas pesquisadas. Em grande medida, a Educação Física estava nas escolas de EJA por força da legislação apenas, sem uma relação com as lutas dos estudantes e/ou professores da escola. Somente o trabalho de Valente e Machado (2011) relatou a inserção da Educação Física na matriz curricular do PEJA no município do Rio de Janeiro, que possui uma relação direta com os interesses dos estudantes da EJA.

Embora tenha iniciado suas atividades em 1999, o Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano nunca havia ofertado aulas de Educação Física. Apesar de oferecerem uma vaga para o componente nos processos seletivos de professores, ninguém havia se inscrito até o ano de 2013. Não temos informações sobre as razões do fenômeno, visto que nos demais componentes sempre houve certa concorrência. Simplesmente supomos que a ausência de conhecimentos sobre a modalidade, aliada às condições físicas/espaciais da escola, não atraía interessados.

Nas assembleias estudantis realizadas os estudantes indagavam sobre a ausência da Educação Física no currículo escolar, cuja carga horária era preenchida com outros conhecimentos da área de Linguagens e Códigos. É importante lembrar que desde o decreto nº 43.052/03, que cria os Ciejas, até a última portaria que regulamenta o seu funcionamento - Instrução Normativa SME nº 22, de 11/12/2018 - a Educação Física sempre esteve presente como componente curricular a ser ofertado fora do turno regular dos estudantes (Artigo 35), com liberdade para constituir turmas ou agrupamentos distintos daqueles compostos nas salas de aula.

Diante desse contexto, curiosamente, inscrevi-me no processo seletivo sem saber muito bem ao que estava me candidatando. Para acompanhar uma colega de profissão, acabei realizando a prova, que era composta por questões dissertativas sobre situações pedagógicas presentes na EJA. A mesma prova também solicitava a escrita de um projeto para a atuação na escola. Lembro-me de que o projeto que entreguei baseava-se no currículo cultural da Educação Física e sugeria a tematização de jogos de mesa (baralho, dominó e jogos de tabuleiro).

Passando para o segundo momento do processo seletivo, em entrevista com as gestoras da escola, que assim como eu não imaginavam como poderia ser a Educação Física naquele espaço, conversamos sobre o que havia proposto enquanto forma de trabalho e sobre as demais possibilidades. Na ocasião, fui apresentada ao espaço da escola, que até o momento não conhecia e, por fim, foi-me explicado quem eram os estudantes da escola.

Uma vez classificada, deram-me alguns dias para decidir, pois por se tratar de uma designação, é possível revertê-la a qualquer momento, tanto por decisão da escola como da professora. Voltei para casa com dúvidas se deveria ou não assumir o desafio. Desde o meu aceite, passaram-se seis anos.

Em setembro de 2013, o centro passou a contar com a presença de uma professora do componente curricular Educação Física em seu corpo docente. Uma permanência tão longa se configura como uma realidade diferente do que as pesquisas apresentam. Pereira (2013) identificou que os professores procuram as aulas de Educação Física na EJA como uma opção de ampliação da jornada de trabalho, ou seja, uma melhoria da renda, não permanecendo na modalidade por muito tempo. Esses professores trabalham de dia com as crianças e adolescentes e, à noite, complementam a carga horária com as aulas na EJA. Com a jornada composta basicamente com as aulas ministradas para crianças, esses professores acabam por transpor as mesmas práticas para o público da noite, pois, desconhecendo a realidade e compreendendo que nela atuarão temporariamente, não investem no acúmulo de experiências e conhecimentos sobre as especificidades do público.

No Cieja acontece o inverso. O professor que está designado tem a sua jornada completa. Reconhecemos que esse diferencial é importantíssimo para a construção de uma nova forma de atuar com os estudantes dessa modalidade, pois dedicando-se exclusivamente o professor tem condições de construir suas práticas atento às especificidades dos estudantes e à realidade da EJA.

Acreditamos ser importante reforçar que assim como a literatura acessada mostrou (PEREIRA, 2013; GLEICE SILVA, 2013; DALARMI, 2017), chegamos à EJA sem conhecer

a modalidade. Em minha formação inicial e continuada, e nas experiências profissionais, eu não havia acessado qualquer tipo de informação sobre a docência nessa modalidade.

Ao buscar nos documentos oficiais da SME-SP, referências para atuar, encontrei o texto em voga naquele momento - Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a EJA (SÃO PAULO, 2007), que destinava à Educação Física somente uma página, com quatorze expectativas de aprendizagem relacionadas às práticas de lazer e à saúde.

Inicialmente, tentei transferir as minhas experiências de outros espaços para essa nova realidade, pois havia atuado como professora de adolescentes e jovens nas escolas regulares e dispunha de algumas experiências com adultos e idosos em clubes e academias. Porém, as realidades não eram as mesmas, e principalmente nesse novo contexto, todos estavam juntos, com os seus diferentes interesses no mesmo espaço. Logo percebi que precisava entender mais sobre aquela escola para construir práticas que dialogassem com a proposta do centro e com os interesses dos estudantes.

Diante das decisões acordadas com a gestão da escola, optamos por iniciar o trabalho com aulas apenas uma vez por semana. Levando em consideração nossa jornada de trabalho composta por 25 aulas semanais, se fossem atribuídas duas aulas por semana para cada turma, limitaríamos o número de turmas contempladas. Para facilitar a organização do horário, as aulas foram oferecidas nos seis turnos da escola aos módulos I e II. Atuando nos períodos matutino, vespertino e noturno, o trabalho realizado durante os meses finais de 2013 foi permeado pela questão: como fazer uma Educação Física nessa escola? Em busca de respostas, aproximamo-nos das professoras regentes de sala que atuavam nos módulos I e II, que por se tratar de profissionais com certa experiência na modalidade, colaboraram significativamente na construção da minha forma de atuar na EJA.

Além da inexperiência, a presença de diferentes faixas etárias no mesmo grupo, um grande número de pessoas com deficiência por turmas, a ausência de quadra, pátio ou outro espaço físico para a realização das aulas e a inexistência de materiais pedagógicos de Educação Física ampliavam as dificuldades iniciais.

Diante dessa realidade, dúvidas, medos e angústias foram as primeiras sensações. Por ser “designada” na função, por diversas vezes pensei em voltar para a escola regular e atuar no local em que, de certa forma, já dominava, mas reconhecia que se eu “abandonasse o barco”, novamente esses estudantes teriam o seu direito negado de acessar as aulas de Educação Física.

Utilizando o que aprendi com o currículo cultural de Educação Física, o mapeamento é um procedimento importante para conhecer melhor a realidade de um determinado local.

Procurei o Projeto Político Pedagógico para entender o Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano mais profundamente. A leitura do documento foi essencial. Percebi que os princípios apresentados dialogavam bastante com o que eu vinha estudando no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O currículo cultural da Educação Física, estudado no grupo parecia coadunar com o que a escola pretendia.

Apesar de enxergar essa aproximação, até aquele momento, nunca havíamos discutido a Educação Física na EJA e nenhum professor que compunha o grupo atuava na modalidade de ensino. Isso me deixava insegura para tentar colocar o currículo cultural em “ação” naquele novo espaço, mas eu acreditava que seria uma possibilidade de realizar uma Educação Física que contribuísse com a formação dos sujeitos da EJA.

Na tentativa de compreender um pouco mais sobre como aconteciam as aulas de Educação Física na EJA em outros lugares, pesquisava por materiais que relatassem experiências. Poucas produções foram encontradas e quase a totalidade dos textos pouco dialogavam com a realidade em que estava inserida. Quase sempre, as práticas retratavam a EJA no contraturno dos estudantes, sem a presença de pessoas com deficiência, com espaços físicos garantidos e com práticas que se distanciavam do que eu acreditava ser a função social da Educação Física. Em grande parte, esses trabalhos apresentavam o que Neira e Nunes (2009) denominam de currículo saudável, uma proposta em que a Educação Física visa à melhoria da qualidade de vida dos estudantes por meio da adoção de hábitos saudáveis.

Entre pesquisas, dúvidas, noites em claro e vontade de desistir, encontrei a disposição para o diálogo presente em Freire (1996, p. 135) como uma possibilidade de conduzir os trabalhos.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessário à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência de abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de resposta a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Ao estabelecer conversas com os estudantes, fui realizando as aulas a partir dos interesses apresentados (alongamentos, movimentos das práticas ginásticas e movimentos rítmicos) e, com o passar do tempo, foram surgindo algumas falas confortantes: “Que bom que agora temos Educação Física!”; “Que legal, agora podemos ter aula de dança!”, “Nunca tive aula de Educação Física, mas eu gostei!”. Apesar do distanciamento entre o que eu fazia e o que eu estudava sobre o currículo cultural, essas falas me encorajaram a seguir na construção dessa Educação Física. Pairava sobre mim a dúvida se eu conseguiria colocar o currículo cultural em “ação” naquela escola.

Não é apenas a ausência de reconhecimento da área na EJA que torna o trabalho nesse centro complexo, todo o contexto particular me desafiava diariamente a construir uma prática condizente. Reconhecendo que eu precisava inventar uma didática para atuar nesse contexto, as primeiras experiências se definem mais como a construção da minha docência. Foi necessário rever a linguagem utilizada, a gestão dos tempos e espaços, a seleção dos temas, os encaminhamentos das aulas, as formas de avaliação etc.

O mapeamento sugerido pela literatura do currículo cultural possibilita o reconhecimento das práticas corporais que acontecem ou são acessadas pela comunidade escolar, além reconhecer os saberes dos grupos presentes na escola e possibilitar a seleção de práticas corporais que dialoguem com seus interesses.

Munida de uma caixa com diversos objetos relacionados às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, pesquisei os saberes dos estudantes a respeito. Com exceção dos mais jovens, os demais não haviam tido experiências com a Educação Física em suas primeiras passagens pela escola e alguns estavam adentrando à escola pela primeira vez. Esses estudantes também não realizavam práticas corporais em outros espaços, desconhecendo boa parte dos materiais apresentados. Identificamos que a maioria não acessava as manifestações com regularidade e as poucas práticas citadas foram caminhada, corrida, musculação e futebol. Essa constatação me permitiu assumir que a experimentação e a ampliação do repertório das práticas corporais pudessem ser elencadas como objetivos das aulas de Educação Física durante o restante daquele ano.

Durante aqueles meses finais realizamos as aulas dentro das salas ou no pequeno espaço denominado “pátio”. As aulas eram sempre “práticas”. Afastávamos as cadeiras e carteiras e realizávamos alongamentos e movimentos ginásticos com materiais, alguns “desafios corporais” e, em alguns momentos, competições entre grupos. Muito embora os estudantes avaliassem positivamente a proposta, eu não estava confortável. Ora a aula se assemelhava à ginástica laboral, ora a um momento de recreação. Não tematizávamos

nenhuma prática, não ampliávamos ou aprofundávamos os conhecimentos a respeito das manifestações da cultura corporal, não refletíamos sobre os seus participantes.

Apesar dessas minhas preocupações com a construção de uma Educação Física que contribuísse com a formação mais crítica, eu também entendia que para os sujeitos ali presentes, a possibilidade de sorrir e se divertir em algum momento do dia também era importante.

Avaliando o que havia sido a Educação Física durante aquele ano juntamente com as gestoras decidi que não havia condições de manter aulas de Educação Física no período da noite devido às condições físicas/espaciais, pois os grupos são maiores e não cabiam no pequeno pátio da escola e a realização das aulas na rua à noite, às margens da Rodovia Raposo Tavares, não seria algo seguro para todos os envolvidos. Após essa decisão, e a divulgação das mudanças, apesar de entenderam as justificativas apresentadas, muitos estudantes ficaram insatisfeitos e cobraram outras possibilidades de realização das aulas.

Valente e Machado (2011) também fizeram uma opção parecida no processo de implementação do componente curricular no PEJA-RJ. As autoras trabalharam com um projeto-piloto para “começar pequeno, acompanhar e crescer”. A intenção acordada com a equipe gestora era de investir nas aulas de Educação Física nos períodos da manhã e da tarde, e no momento em que o componente curricular estivesse mais alicerçado, faríamos uma nova tentativa de contemplar os estudantes do período noturno.

No ano seguinte, um dos primeiros passos foi incluir a Educação Física no PPP da escola. Com dificuldades de encontrar documentos oficiais sobre o componente curricular numa perspectiva para além da promoção de vida ativa e saúde, recorremos ao documento da mesma rede destinada ao Ensino Fundamental II. Também consultei o documento curricular elaborado pelo MEC (2007), dado que era mencionado no PPP. Observei uma mistura de concepções, o que é incoerente, afinal os diferentes currículos visam formar diferentes sujeitos.

Um fator importante deu-se a partir de 2014, quando passei a compor o quadro de professores supervisores do PIBID²¹ da Faculdade de Educação da USP, recebendo os bolsistas do curso de Pedagogia para atuarem no Cieja. O projeto tratava das práticas corporais inclusivas e visava à construção de práticas curriculares inclusivas nas aulas de Educação Física ancoradas no currículo cultural do componente. A minha participação no programa foi de grande importância para construir formas de atuar no Cieja. Reconhecendo

²¹ Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docência

que parte do público daquela escola eram estudantes com deficiência, as formações que o programa me possibilitava ajudaram diretamente nas minhas ações na escola.

Para além da formação proporcionada por meio do PIBID, diante do quadro de invisibilidade da Educação Física na EJA que eu havia encontrado ao tentar pesquisar mais sobre o componente na área, percebi que, política e pedagogicamente falando, dar visibilidade ao componente na EJA seria necessário. Para isso, estabelecemos junto às bolsistas diferentes formas de atuação nos espaços que se destinam à formação coletiva.

Dentro da própria escola, as estratégias utilizadas compreenderam a participação ativa nos momentos coletivos, apresentando o que estava sendo realizado nas aulas, procurando parcerias com os demais professores, dialogando com as propostas do PPP, nas reuniões de pais dos estudantes com deficiência apresentando os registros e imagens das aulas. Apesar de ter sido muito bem acolhida por todos na escola, ao mesmo tempo estranhavam a minha presença: “Educação Física? Como vai ser?”, “Onde você vai dar aula?” “O que vai fazer?”. Essas foram as questões que eu mais ouvi no início. Sem ter essas respostas, a cada novo questionamento eu respondia dizendo que construiríamos juntos a partir do que fosse possível.

Na esfera da Diretoria Regional de Educação e da própria Secretaria Municipal de Educação, as disputas foram no campo do reconhecimento do direito dos estudantes daquela escola de participarem dos eventos promovidos por esses órgãos, visto que também são estudantes da rede de ensino. Entendia que a presença dos nossos estudantes era importante, tanto para eles mesmos como para os demais e para os professores da rede, pois era necessário reconhecer que os jovens estão saindo da escola regular e indo parar direto nos bancos da EJA, mas isso não deveria excluí-los das atividades externas.

Nesses espaços, as disputas foram mais difíceis. Romper com certas estruturas demandou e-mails, telefonemas, conversas com os responsáveis de cada evento e intervenções nas reuniões de organização. Essas ações recorrentes garantiram a possibilidade de participação nos campeonatos, olimpíadas e paraolimpíadas estudantis, afinal de contas, eles cumpriam todos os critérios e, antes de tudo, tinham o direito de participar. Mesmo não concordando com os formatos e objetivos dessas atividades, o nosso papel ali era promover o reconhecimento dos estudantes da EJA como sujeitos com os mesmos direitos que os demais.

A participação do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano nesses eventos propiciou experiências marcantes, para a escola e para os próprios estudantes, assim como encorajou outros Ciejas a inscreverem seus alunos. Após a nossa participação em 2014, nos anos

seguintes já nos deparávamos com estudantes de outros Ciejás, e isso indicou que caminhávamos na direção correta.

Tomando como parâmetro minha falta de formação para atuar na modalidade, admiti que falar sobre a Educação Física na EJA aos demais professores e aos licenciandos seria importante. Adotei a estratégia de inscrever-me em eventos acadêmicos, publicar relatos de experiência e artigos em revistas, capítulos de livro e *sites*. Também divulguei vídeos em plataformas digitais dos trabalhos realizados com o propósito de mostrar que havia Educação Física na EJA.

Essas ações inicialmente foram difíceis, cansativas e em alguns momentos exigiram tempos para além da jornada de trabalho, porém, entendendo a importância de dar visibilidade a essa temática e garantir os direitos dos estudantes, julguei que seria relevante e necessário. Essas ações também contribuíram na minha formação enquanto professora da EJA.

Percebeu-se a intencionalidade de uma construção de uma docência coerente com as particularidades da EJA. Nela se visualiza um sujeito que assume, como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. (LAFFIN, 2012 p. 225)

Apesar da dúvida sobre a possibilidade da realização de uma Educação Física na perspectiva cultural naquela escola, eu havia realizado os registros conforme sugerem os princípios ético-políticos e os procedimentos didáticos. De posse desses registros, analisei os materiais e reconheci que seria necessário experimentar diferentes formatos para as aulas. Então, naquele momento, fiz uma nova opção: ampliar as possibilidades de mapeamento sobre o entorno da escola, sobre as práticas corporais que os estudantes realizavam fora da escola, apresentar novas práticas corporais e, a partir daí, tentar tematizar uma prática corporal no segundo semestre. Os materiais que havia solicitado à escola estavam disponíveis. É importante ressaltar que tudo o que fora pedido havia sido adquirido. Há de se ressaltar que durante todo o processo a escola sempre apoiou a Educação Física. Com o acesso aos recursos, as possibilidades de experimentação haviam aumentado e isso ampliava o leque de práticas corporais passíveis de tematização.

Além das experimentações de novas práticas corporais, durante o primeiro semestre de 2014, também mapeei as possibilidades de utilização de outros espaços para a realização das aulas. Propus a utilização da rua em frente à escola, pois possui pouco movimento e seria possível interditá-la com o uso de cones sem afetar o trânsito local, o uso do clube escola, das praças e de um parque próximo. Todos esses espaços estavam a uma distância possível de ser percorrida a pé com os estudantes.

De posse dessas informações, o nosso mapeamento consistiu em verificar as possibilidades de realização das aulas e apresentar diferentes práticas corporais para esses estudantes, na intenção de ampliar seus repertórios. Nos primeiros meses, as aulas ainda se assemelhavam a momentos de recreação ou lazer, mas isso foi importante para garantirmos variações: competições, atividades em grupos, desafios, enfim, exploramos diversas situações e formatos, afinal, precisava reconhecer o que seria mais adequado aos estudantes. Também frequentamos diferentes locais, visitamos a praça, o parque, fizemos caminhada no entorno da escola, propusemos algumas atividades no clube escola, enfim, ampliamos muito as nossas vivências.

Notamos que a Educação Física se estabelecia como um espaço relevante para os estudantes. Nos dias em que fazíamos essas saídas, dedicávamos as 2h15 do período para as atividades de Educação Física, incluindo os deslocamentos. Em muitos relatos sobre a EJA, os estudantes não gostam muito do dia em que não há “aula de lição”, e eu percebi que isso não estava acontecendo com os nossos estudantes.

As professoras regentes de classe contribuía durante as atividades, muitas vezes participavam das aulas, principalmente colaborando com os estudantes com deficiência, afinal, atuar na rua era algo novo e todos nós estávamos avaliando como seriam essas experimentações. Outras relações foram se estabelecendo. Uma delas era a observação por parte das professoras sobre as diferentes formas de atuação dos estudantes com as práticas corporais. Ainda que com um olhar desenvolvimentista, elas passaram a enxergar nas aulas desse componente um diálogo com suas atividades.

Já no final do segundo semestre, faltando poucas aulas para o fim do ano letivo, durante uma atividade com o boliche, avistei uma possibilidade de tematização. Com a realização das práticas, alguns estudantes apresentaram informações sobre o esporte, dizendo que já haviam jogado em outros espaços, enquanto outros não conheciam a manifestação. Próximo à escola existia um local que aluga pistas de boliche cobrando por hora de uso. Esse quadro abriu caminho para tematizar essa prática corporal a partir da perspectiva cultural.

Apesar de termos apenas mais seis aulas, investimos nessa tematização com o objetivo de conhecer e entender mais sobre o boliche. Prosseguimos com os jogos de boliche na nossa escola utilizando garrafas PET e bolas de *softball*, mas também apresentávamos a pontuação, os nomes das jogadas e em alguns momentos realizávamos disputas entre os estudantes. Sempre lembrávamos das diferenças existentes entre a nossa prática na escola e a prática na pista, o peso da bola, a distância dos pinos, entre outras características.

Naquele ano, o PIBID disponibilizou uma verba para saídas culturais e pedagógicas. Aproveitamos para realizar uma visita à pista oficial com a intenção de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a prática corporal.

Apesar de ter sido uma tematização um tanto quanto superficial, ou seja, tivemos pouca ampliação e aprofundamento, havia percebido que os estudantes reconheceram diferentes intencionalidades na prática do boliche, seja pela diversão ou competição, e isso é um dos objetivos do currículo cultural da Educação Física. Enxerguei naquele momento as possibilidades de aproximação das nossas aulas com essa vertente de ensino. Percebemos que a Educação Física começou a fincar os pés na escola, aos poucos estabelecia seus alicerces. Mesmo um tanto distante das práticas do currículo cultural, reconhecer suas possibilidades na EJA foi um ponto importante para que os próximos passos fossem dados com mais segurança. No ano seguinte sentia-me encorajada a eleger uma prática corporal para ser tematizada, pois a experiência com o boliche havia se revelado possível.

Por meio de um novo mapeamento, identificamos os espaços disponíveis para realização de práticas corporais no entorno das residências dos estudantes e quais eram os interesses e expectativas que possuíam a respeito das aulas de Educação Física. Os resultados dessas conversas estavam relacionados às práticas ginásticas e às intenções dos estudantes de, nas suas palavras, melhorar a flexibilidade, emagrecer e relaxar.

Tematizamos as práticas ginásticas durante todo o ano de 2015²². As vivências com os exercícios aeróbios, de flexibilidade, força, equilíbrio e resistência constituíram-se nas primeiras experiências com as diferentes formas de se praticar ginástica na escola. Durante a realização dessas aulas, diálogos com os estudantes mostraram-se ações essenciais para que houvesse aprendizagens sobre o tema estudado. Explicações, curiosidades, nomes de músculos, nomes de aparelhos, discussão sobre os diferentes tipos de corpos, sobre os padrões de corpos impostos pela mídia, o uso dos espaços públicos para as práticas ginásticas, entre outros conhecimentos, permitiram aos educandos perceber que as atividades ali propostas não eram apenas um momento de recreação ou exercício, mas sim, momentos de aprendizagens, de conhecermos as práticas ginásticas, seus sentidos e significados, seus praticantes.

Durante o trabalho, procuramos oportunizar diferentes vivências, atividades: individuais, em duplas, em grupos, com materiais, sem materiais, apenas na sala de aula, usando o espaço interno da escola, o quarteirão da escola, na sala de informática, na praça, no parque.

²² Por não ter sido realizado no período do recorte da pesquisa, o relato não consta nos anexos. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08.pdf

No final do ano, realizamos uma conversa a respeito do que havia sido a Educação Física. Notamos que os estudantes identificaram as funções de cada uma das práticas estudadas, relacionaram as atividades das aulas com o seu cotidiano, lembraram falas realizadas durante as aulas, fizeram referência às ações de desconstrução dos preconceitos em relação aos corpos dos colegas, nomearam os equipamentos, reconheceram alguns músculos, entre outras aprendizagens, além das expressões relacionadas às melhoras físicas e corporais individuais.

Após esses dois anos iniciais, as turmas dos módulos I e II que haviam participado das aulas de Educação Física alcançaram o módulo III. Quando souberam que não teriam mais as aulas de Educação Física, se organizaram e solicitaram nas assembleias estudantis a inclusão do componente no módulo III.

Passamos a discutir essa questão nas reuniões do coletivo de professores, e é importante ressaltar que a necessidade e importância de ampliar as aulas de Educação Física para os demais estudantes foi unânime. Os professores da noite informavam que os estudantes cobravam o retorno das aulas conforme havíamos combinado, mas ainda não tínhamos condições de ampliar a oferta para mais um período. Acordamos que no ano 2016 a Educação Física também comporia o currículo dos estudantes dos módulos III.

Entre os anos de 2016 e 2018 foram tematizadas diferentes práticas corporais. As escolhas se deram a partir dos princípios éticos-políticos do currículo cultural. Buscou-se abordar manifestações de diferentes grupos sociais: das pessoas com deficiência²³, dos idosos, dos jovens. Práticas distantes das realidades dos estudantes ou que tinham uma relação direta com elas. No final de 2018 vislumbrávamos a oferta das aulas para as turmas do módulo IV, mas isso significa praticamente dobrar a carga horária. Concluímos que para esse novo passo necessitaremos de mais um(a) professor (a) de Educação Física. Infelizmente, a portaria que regula a atribuição não permite ampliar as vagas de professores em atuação na escola, mas, assim que possível, a proposta é de avançarmos nesse sentido, o que beneficiará, também, as turmas do noturno.

Durante esse período, ao atuar com os professores dos módulos III, realizamos trabalhos em parcerias, e foi muito interessante notar que em alguns momentos esses professores passaram a nos procurar para a realização de parcerias. Isso se apresentava como um fortalecimento da Educação Física dentro da escola.

²³ Por não ter sido realizado no período do recorte da pesquisa, o relato não consta nos anexos. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jacque_atletismo.pdf

Outra observação importante é que, desde 2016, os processos seletivos para atuar como professor de Educação Física sempre tiveram pelo menos um inscrito. Isso se revelou um avanço, pois por mais de dez anos ninguém havia se interessado em atuar naquela escola.

Ao descrever esse processo de inserção da Educação Física no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, é notório como o percurso foi delineado pouco a pouco, com avanços e recuos. O que acreditamos ser importante, pois ao entender o currículo como um campo de disputas, a Educação Física passa pelos mesmos enfrentamentos que os demais componentes.

Acreditamos que a escolha dos caminhos de ampliação das aulas para os demais módulos através das reivindicações dos próprios estudantes perpassa o entendimento de que a Educação Física faz parte do currículo daquela escola e, portanto, eles têm o direito de acessá-la. As vozes dos estudantes legitimam o componente curricular nesse espaço e ampliam nossas forças em certas disputas.

Hoje, a Educação Física se apresenta mais coerente com as suas propostas, como visto no PPP da escola em 2019:

Entendendo que é papel da Educação Física contribuir com a valorização da identidade e da diversidade dos sujeitos da EJA, proporcionando-lhes, através da tematização das práticas corporais, os saberes e modos de significar dos mais diversos grupos. Reconhecendo que a diversidade dos sujeitos da EJA contribui para ampliação do olhar sobre as práticas corporais, conter as manifestações corporais realizadas pelos idosos, migrantes, imigrantes, jovens, pessoas com deficiência contribui para compreensão da contemporaneidade e com a construção das condições necessárias para a participação equitativa. A Educação Física na EJA deve configurar-se como experiência formativa em que os sujeitos se sintam dignamente representados. Para tanto, é necessário a organização de situações didáticas que abordem, analisem e aprofundem os conhecimentos que os estudantes possuem, entretecendo com os saberes dos demais e com aqueles tradicionalmente valorizados pela escola. A partir da tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, o componente deve procurar atender às demandas emergentes dos estudantes, culminando na possibilidade avistar o mundo a partir de novos olhares, de novas perspectivas, que os levem a refletir sobre si e sobre o tudo que os cerca, abrindo-lhes possibilidades de interagir e atuar efetivamente, imprimindo-lhes novos significados e ampliando suas concepções sobre as próprias experiências. (Projeto Político Pedagógico do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, 2019 p. 107)

A presente pesquisa busca reconhecer como o currículo cultural da Educação Física vem sendo significado pelos atores da escola e as especificidades demandadas pela sua inserção na EJA. Durante o período de campo da pesquisa (do 2º semestre de 2016 ao 2º semestre de 2018) produzimos relatos de prática como forma de registro do trabalho realizado. Reconhecendo esse material como recurso importante, dispomo-lo nos Anexos.

4. CURRÍCULO E O CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo “currículo” é polissêmico, ou seja, pode assumir diferentes significações: “os conteúdos a serem ensinados”, “metas e objetivos”, “conjunto das disciplinas escolares”, “sequência de conteúdos e atividades determinados pelas secretarias de educação”, entre outras. “O currículo inclui tudo o que se relacione à cultura escolar (a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, as falas, os materiais didáticos etc.)” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 237). Desta forma, os estudantes entram em contato com o currículo escolar e se apropriam de determinados códigos sociais em todos os ambientes da instituição.

Nessa discussão sobre currículo, também é preciso ter em vista uma pergunta: quais sujeitos queremos formar a partir de nossas práticas pedagógicas? Essa é a questão basilar desse debate, pois, entendendo o currículo como um espaço capaz de disseminar valores, princípios e conhecimentos para toda uma geração, é viável tomá-lo como um campo simbólico de debates e lutas, no qual diversos grupos sociais disputam para definir quais são os conteúdos que devem ser socializados, resultando assim no tipo de sujeito que será formado.

O currículo é um artefato que visa à formação dos sujeitos, tanto que as disputas políticas e teóricas a respeito dos currículos escolares estão na ordem do dia. Afinal, como diria Silva (2007), o que está em xeque é o modelo de cidadão desejado pela sociedade.

Essas disputas estão presentes no sistema educacional brasileiro, onde é possível observar a existência de diferentes currículos em diferentes redes de ensino, objetivando a formação de diferentes sujeitos. Essas disputas também são observadas nos espaços de debates educacionais, onde grupos defendem que os currículos escolares devam voltar-se para a preparação para o mercado de trabalho capitalista, valorizando a formação técnica, aquisição de valores individualistas e, ao mesmo tempo, existem outros grupos com discursos antagônicos que defendem currículos escolares que apreciam as experiências democráticas, a preocupação com a coletividade e o direito às diferenças. Portanto, o currículo está no centro de uma disputa de ideias que pretendem formar diferentes subjetividades.

Visto sob o prisma dos Estudos Culturais, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se

aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc. Nessa ótica, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades.

Não pode ser de outro modo, adverte Silva (2007). A escolha dos conteúdos do currículo privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma sujeitos particulares. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito e suas representações.

A partir do pensamento pós-estruturalista²⁴ a linguagem foi redefinida com a denominada “virada linguística”. Baseada no reconhecimento das noções de “poder” de Michel Foucault e de “diferença” em Jacques Derrida, a linguagem não é mais vista como algo neutro, que apenas nomeia o real, como propunha o estruturalismo. No pós-estruturalismo, a linguagem deixa de ser fixa e estável, centrada na presença e no valor de um significado correspondente de forma definida. A linguagem não é uma cópia fiel da realidade, mas sim uma interpretação, o que inviabiliza a neutralidade discursiva. “Para o pós-estruturalismo, não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação.” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 176)

A virada linguística vai expandir suas análises para além das práticas discursivas, englobando, entre outras, a linguagem corporal. Os gestos adquirem sentido e são validados em uma comunidade capaz de interpretá-los por meio de acordos estabelecidos entre seus membros. Cada comunidade produz e torna disponível sua própria gestualidade, seja na forma de brincadeira, dança, luta etc. Cada comunidade cria seus jogos de linguagem corporal, com suas regras e métodos. (NEIRA; NUNES, 2009 p. 176)

²⁴ De acordo com Neira e Nunes (2009), o pós-estruturalismo rejeita qualquer tipo de sistematização e apresenta que o significado não é uma essência, ele é construído e imposto em um campo de luta pela significação.

Frequentemente, as discussões a respeito do currículo perfazem a ideia de definição de uma lista de conteúdos que devam ser ensinados aos estudantes. Entretanto, é necessário enfatizar que os conteúdos não são apenas conhecimentos a serem transmitidos. Durante o ensino dos conteúdos, difunde-se, mesmo sem intencionalidade, toda a cultura, a linguagem, as representações e as identidades a eles relacionadas. Ou seja, as ideologias que se pretendem ensinar não estão explícitas nos currículos escolares.

No currículo as contradições estão presentes. Se o processo educacional for concebido como algo mais amplo, veremos que as aprendizagens também acontecem a partir dos gestos, dos olhares, dos rituais, nas formas de tratar o outro, e isso está diretamente ligado às experiências e histórias de vida de cada professor. Portanto, conteúdos previamente determinados em um currículo prescrito não é garantia da transmissão de determinados valores.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 131)

A partir dessas considerações, é preciso conceber o currículo como espaço de produção de conhecimento disputado e negociado numa complexa relação de poder e de forças assimétricas que buscam validar certas identidades e negar outras. Essas disputas estão cada vez mais presentes nos debates sobre os currículos escolares. Diferentes grupos sociais vêm contestando o currículo, entre eles, os grupos LGBTTT, as mulheres, os negros, os indígenas etc. Durante muito tempo, os saberes que produziram foram ausentados dos currículos escolares sob a ideia de uma identidade universal que pressupunha o privilégio de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Esses grupos reivindicam direitos e reconhecimento das suas identidades e da transmissão das suas produções culturais, assim como é feito com as produções dos demais. Dessa forma, as disputas pelos conteúdos que compõem o currículo abrem espaço para uma discussão pedagógica que valoriza os conhecimentos e a cultura dos diversos grupos sociais que coabitam a sociedade multicultural contemporânea.

A partir das teorias pós-críticas²⁵ da educação, que trouxeram à tona que as disputas de poder que perpassam as relações sociais vão para além da questão econômica, surge o

²⁵ De acordo com Silva (2011), as teorias pós-críticas colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito perseguidas pelas teorias críticas. As teorias pós-críticas reconhecem que os marcadores sociais classe, etnia, gênero e religião também exercem relações de poder sobre as relações sociais.

multiculturalismo. Oriundo das lutas sociais pelo direito a igualdade e o direito à diferença. Ganham forças ações políticas que reconheçam não só as necessidades de redistribuição social-econômica, como também o enfrentamento das diferenças culturais.

Silva (2000, p. 81) em sua obra define multiculturalismo como:

Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados — como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo — para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias.

Na tentativa de impedir que as produções culturais desses grupos subordinados adentrem os currículos escolares, tem ganhado força nos últimos anos a ideia da importância e necessidade de currículos comuns. Ou seja, aqueles setores dominantes da sociedade que observam a sua hegemonia sendo contestada, passam a realizar novas mobilizações na tentativa de garantir a propagação de seus valores e ideais através dos currículos escolares. Esse movimento discorre sobre a necessidade de currículos construídos de forma centralizada e externa às escolas e tomam como base a ideia de que a instauração de currículos padronizados garantirá o acesso a uma cultura comum, necessária a todos os sujeitos para atuar na sociedade. Esses grupos entendem que todos devem aprender as mesmas coisas e o referencial adotado é o patrimônio pertencente às classes dominantes.

A existência de um currículo comum desvaloriza as diferenças presentes em cada escola. A imposição de um currículo elaborado externamente desconsidera a cultura da comunidade escolar.

Contrário à ideia de um currículo comum, Torres Santomé (1998, p. 157) ressalta que “onde são decretados oficialmente os conteúdos culturais e as destrezas necessárias para considerar-se um cidadão e cidadã educados, existe o perigo de impor determinados conhecimentos, conceitos, procedimentos, valores e concepções da realidade, deixando outros de lado”. Diante disso, a unificação de conhecimentos a serem ensinados significa homogeneizar identidades, apagando diferenças.

De acordo com Silva (2000), a Pós-modernidade rompe com a ideia de apagamento das diferenças e homogeneização das identidades. Ela se diferencia da Modernidade pela incredulidade em relação às metanarrativas; pela deslegitimação da ciência como única fonte autorizada de conhecimento; pelo descrédito relativamente a significados universalizantes e

pela crise da representação e predomínio da fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais. Dessa forma, o sujeito da Pós-Modernidade é constituído por variadas identidades, temporárias e contraditórias, que estão em contínuo fluxo (HALL,2006).

É em meio a tais disputas que a comunidade escolar (professores, gestores, famílias, estudantes e funcionários) está inserida e a Educação Física também. Ela se apresenta como um componente curricular que teve as suas práticas pedagógicas permeadas por distintas teorias curriculares e que esteve comprometida com diferentes interesses, de acordo com o seu momento histórico. Segundo Neira e Nunes (2009), os currículos de Educação Física já se orientam por teorias não-críticas e críticas, entretanto, mais recentemente passaram a sofrer influências das pós-críticas.

As teorias não-críticas entendem a educação como instrumento de equalização social que tem como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais e impor um código moral determinado pela classe dominante. Desprezam quaisquer análises sobre os efeitos dos currículos nas pessoas. Essas teorias estão representadas nos currículos tradicionais e no modelo curricular tecnicista.

Segundo Neira e Nunes (2009, p. 97):

[...] a escola é encarada como autônoma, isolada de qualquer influência, compreendida com base nela mesma. Trata-se de uma visão de cultura estática e essencializada. (...) fundamentam-se na ideia de que a cultura é um produto acabado, finalizado por aqueles que compreenderam os fenômenos naturais e humanos e atingiram um estado elevado de espírito, um estado culto.

No campo da Educação Física, essas teorias sustentaram os currículos ginástico e esportivista, que predominaram na área até a década de 1970. Dentre as características desses currículos, consta a sua restrição ao caráter técnico da ação educativa. A partir da década de 1980, novos currículos da área foram propostos, mas mesmo assim permaneceram embasados nas teorias não-críticas. São os currículos psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde.

O que se percebe até aqui é que tais propostas se amparavam em uma visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, bem ao gosto da sociedade capitalista da época. Essa visão é absolutamente distante das demandas sociais e, principalmente, pedagógicas da contemporaneidade. Tratam-se de perspectivas tecnicistas da Educação Física fundamentadas em teorias não críticas da educação, pois não têm o propósito de promover uma análise, nem tampouco a compreensão da ocorrência social das práticas corporais. Não possuem o menor compromisso com a resolução dos problemas sociais que geram a injustiça, a desigualdade e as condições de vida degradantes de grande parcela dos cidadãos. (AGUIAR; NEIRA, 2016, p.72)

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, a escola passou a ser questionada sobre o seu papel. Reconhecendo que esta vinha contribuindo para a preservação das condições sociais vigentes, o materialismo histórico tornou-se a principal referência para explicar o fenômeno e, simultaneamente, oferecer alternativas de superação.

A Educação Física foi influenciada pelos debates reformistas que se instauraram na sociedade brasileira em meados da década de 1980, sendo impactada pelas ciências humanas, o que gerou uma mudança de paradigma na área. A transformação mais evidente foi sua inserção na área das linguagens a partir do entendimento da gestualidade como forma de comunicação. Os movimentos, devidamente contextualizados, passaram a ser vistos como recursos que os grupos sociais empregam para veicular intenções e pensamentos. (AGUIAR; NEIRA, 2016).

No campo do currículo, as teorias críticas buscam compreender o que os conhecimentos ensinados produzem nos sujeitos. Elas almejam a transformação social a partir de um olhar interdisciplinar para a análise dos objetos de estudo, rompendo com o isolamento existente nas práticas tecnicistas. Dessa forma, compreende-se a estrutura social mais ampla, conectando educação, política e sociedade com a ação prática. Os educadores, influenciados pelas teorias críticas, buscam desvelar as relações de poder existentes na sociedade e, ao mesmo tempo, empoderar as classes populares para questionar os valores das classes dominantes disseminados como universais. Neira e Nunes (2009, p. 102) indicam que a “tarefa dos educadores críticos não é transformação social via escolarização, mas sim, oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam em sociedade marcada por relações de poder”.

Na Educação Física, as teorias críticas são representadas, principalmente, pelas perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória, elaboradas a partir da década de 1990 e que propunham ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais com a intenção de desvelar os mecanismos de dominação presentes na sociedade.

Como alternativa, foram sugeridos novos procedimentos metodológicos, propondo ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais, no intuito de conscientizar os alunos dos mecanismos de dominação presentes na sociedade e posicioná-los como autores do processo pedagógico. Desse modo, a cultura corporal tornou-se o objeto de estudo da Educação Física, o que engloba todos os conhecimentos, discursos e representações sobre as manifestações da motricidade humana sistematizada com características lúdicas, historicamente produzidas e reproduzidas pelos grupos sociais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. (AGUIAR; NEIRA, 2016, p. 73)

Finalmente, surgem as teorias pós-críticas, que incorporam as contribuições das teorias críticas sobre as relações de poder, dominação e de classe social. Todavia, em função das transformações econômicas e sociais ocorridas no final do século XX, agregam ao debate crítico novas categorias, como as questões de etnia, gênero, sexualidade, colonialismo, entre outras. Para isso, as teorias pós-críticas de currículo incorporam outras formas de análise do social, tais como o Pós-Modernismo, Multiculturalismo Crítico, Pós-Colonialismo, Pós-Estruturalismo, os Estudos Culturais, os Estudos Feministas, entre outros.

As teorias pós-críticas, flertando com o contexto pós-moderno, põem em xeque as noções de emancipação e de libertação prometidas pelas teorias críticas. Mediante seus pressupostos, não existe um processo de conscientização e libertação possível. Não existe uma realidade determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produziram. Apostam na inexistência de uma única verdade. Buscam ampliar a investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo.

Em busca de práticas curriculares que rompam com esses discursos de homogeneização das identidades e na intenção de se aproximar daquelas que colaboram com a formação de sujeitos solidários, portanto, a favor do direito às diferenças, o currículo cultural de Educação Física se apresenta como possibilidade de diálogo com as concepções propagadas pelas teorias pós-críticas.

Alicerçado nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, o currículo cultural defende que os currículos escolares de Educação Física reconheçam os saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais e se posicionem a favor dos menos favorecidos. Para isso, a escolha dos temas que serão trabalhados nas aulas não pode ser aleatória. A definição das práticas corporais que comporão o currículo da escola deve ser resultado de um processo de observação, análise e planejamento para que as atividades previstas e propostas provoquem experiências que efetivamente atuem na formação das subjetividades desejadas pela comunidade escolar.

O currículo cultural de Educação Física entende que é pela gestualidade que mulheres e homens expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos e culturalmente impressos em seus corpos. Entende-se que o corpo também é um suporte textual, e nele se inscrevem a história e a trajetória das mulheres, dos homens e da cultura. Assim como as práticas corporais, tomadas como um conjunto de códigos que compreende a linguagem corporal expressa nos textos compostos pelas danças, ginásticas, lutas, brincadeiras, esportes e demais práticas corporais com signos específicos (rituais, gestos

e adereços). O corpo, neste sentido, é entendido como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa. Dele emanam informações (códigos) visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas.

Na análise dos Estudos Culturais, a cultura é vista como um território contestado, um ambiente de disputas por poder, uma arena de lutas pela definição dos significados. A elaboração teórica, nesse sentido, é um campo de intervenção política. Por exemplo, a construção do gênero numa sociedade em específico dirá quais gestos são adequados ou não para os meninos e homens e para as meninas e mulheres (LOURO, 1997).

É nesse sentido que o currículo cultural da Educação Física pode ser concebido como campo de luta pela validação dos significados atribuídos por determinados grupos às práticas corporais, visando à conquista por um espaço na sociedade, pois posiciona os saberes desses grupos e o seus representantes como centrais na cultura mais ampla.

Sensível às diferenças e ao diálogo com as diversas culturas, o currículo cultural de Educação Física valoriza os conhecimentos dos grupos minoritários expressos pela forma como criam e recriam as manifestações da cultura corporal. Além de problematizar as relações de poder, desconstrói os regimes de verdade presentes nas manifestações corporais de cada grupo, além de potencializar a voz dos representantes das manifestações subjugadas.

O currículo cultural está também alicerçado na reflexão, nos questionamentos, experimentações, modificações e compreensões das práticas corporais. Enfim, no entendimento de que as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são formas de as pessoas se comunicarem através da linguagem corporal, ou seja, são constituídos pela gestualidade enquanto movimentos carregados de significados, que podem ser transmitidos de geração em geração.

Moreira e Candau (2007, p. 27) apontam que a cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinado grupo social. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nessa abordagem, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos inerentes: os significados são atribuídos com base na linguagem. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”.

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta

entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. (SILVA, 2000 p.32)

Para Hall (1997), é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes. Dessa forma, os textos culturais são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. Conseqüentemente, é também na cultura que se produzem as desigualdades.

A partir daí, é possível afirmar que a escola é um dos locais onde as diversas culturas entram em conflito. Reconhecendo isso, a Educação Física na perspectiva cultural persegue o diálogo entre as culturas através de situações pedagógicas em que os estudantes possam reafirmar sua identidade e validar outras. Isso não significa que no currículo cultural os conhecimentos dos grupos subjugados passam a ser protagonistas, enquanto os conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes deixam de compor o currículo escolar. Pelo contrário, o que se deseja é a presença de temas e representações oriundos de todos os grupos sociais sem nenhum tipo de privilégio.

De acordo com Neira (2018), o currículo cultural se inspira em alguns princípios ético-políticos e adota determinados procedimentos didáticos. Compõem os primeiros: o reconhecimento da cultura corporal, a articulação com o projeto político-pedagógico da escola, a justiça curricular, a ancoragem social dos conhecimentos, evitar incorrer no daltonismo cultural e a descolonização do currículo. Já os procedimentos didáticos compreendem o mapeamento, vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Reconhecimento da cultura corporal da comunidade, esse princípio curricular compreende a valorização da cultura de chegada dos estudantes assim como das culturas familiares e do próprio entorno da escola. Reconhecer esse patrimônio cultural significa valorizar as diferentes raízes culturais dos sujeitos da comunidade escolar. Compõem esse leque de conhecimentos não apenas o que os estudantes vivenciam, mas também o que eles acessam pelas diferentes mídias.

A articulação com o projeto pedagógico da escola auxilia o professor no processo de escolha da prática corporal que será tematizada. Diante de um vasto repertório cultural corporal acessado pelos estudantes e pela comunidade escolar, a escolha de um tema cujo estudo se coadune com os objetivos definidos coletivamente contribui para a prática de uma Educação Física inserida na proposta pedagógica da escola.

A justiça curricular é o princípio que busca equilibrar as práticas corporais exploradas no espaço escolar, levando em consideração os grupos sociais que as produziram ou reproduziram. Deste modo, o princípio da justiça curricular balanceia a exploração de temas/conteúdos considerando a pluralidade dos grupos sociais presentes na escola e na sociedade. E ajuda na desconstrução da maneira hegemônica de descrever o Outro. Portanto, fazer justiça curricular exige alternar a seleção dos temas de trabalho em função dos grupos que a originaram ou praticam aquelas manifestações culturais.

A ancoragem social dos conhecimentos reconhece como objeto de estudo as práticas corporais no seu contexto de produção e reprodução, ou seja, o trabalho com práticas corporais que existem e estão presentes na realidade social. Significa se opor ao trabalho com práticas inventadas no interior da escola que não possuem qualquer relação com as culturas.

Evitar o daltonismo cultural consiste em ações que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização. O espaço escolar é rico em função da existência de diferentes culturas. Num currículo cultural busca-se evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos estudantes. Para combater o daltonismo cultural sugere-se uma variedade de atividades de ensino.

Por fim, a descolonização do currículo, que significa compor o currículo com conhecimentos e manifestações culturais advindos de grupos sociais historicamente ausentes no cenário escolar.

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos. (NEIRA, 2016, p. 88)

Na perspectiva cultural, o currículo é produzido em coautoria entre professores e estudantes. (NEIRA, 2011a, p. 104), aponta que isso implica em responsabilidades e atribuições distintas. “Os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpelam os estudantes”. Já os estudantes, “com seu repertório, interpretações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstruem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando ativamente de variadas formas”.

De acordo com Santos (2016), no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados durante as aulas entram em circulação por meio da tematização das práticas corporais. Portanto, ao adentrarem à escola, as brincadeiras, ginásticas, danças,

esportes e lutas transformam-se em temas de estudo que necessitam ser explorados em seus múltiplos aspectos e possibilidades.

Na perspectiva cultural os conteúdos de ensino não são definidos *a priori*, uma vez que decorrem da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem e os discursos produzidos e disseminados. Dessa forma, a tematização envolve as experiências dos professores e dos alunos com diferentes saberes: acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tomada como objeto de estudo (NEIRA, 2011a).

Em relação aos procedimentos didáticos, a tomada de decisão sobre os temas que serão explorados ao longo do ano letivo deve se dar a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade atendida. De acordo com Neira (2011, p. 107),

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal.

Assim, num primeiro mapeamento, pretende-se fazer um estudo daquela comunidade, que inclui observar e coletar dados dentro e fora da escola, conversar com os professores, funcionários, estudantes e famílias, buscar informações no PPP da escola. Neste primeiro momento, busca-se mapear quais são as práticas corporais que circulam entre os estudantes para que num momento posterior o professor possa selecionar aquelas que serão tematizadas e terão suas representações problematizadas.

A partir da seleção da(s) prática(s) corporal(is) a ser(em) tematizada(s), inicia-se o segundo mapeamento, no qual os estudantes:

(...) analisam sua configuração e posicionamento no tecido social, bem como a de seus representantes (procedimentos, características da prática, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o modo como ocorre; como é representada pelos próprios alunos ou por outros grupos culturais; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. (NEIRA, 2011a, p. 116)

Durante o mapeamento, inicia-se o processo de problematização, que implica destrinchar, analisar, e elaborar inúmeras atividades de ensino que permitirão compreender melhor não só a própria manifestação, como os grupos sociais que a produziram e reproduziram. Problematizar significa acercar-se das práticas corporais e olhar com minúcia para a dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento, para compreender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes.

A problematização potencializa o andamento do trabalho, permitindo questionar os discursos proferidos como naturais sobre as brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas. É por meio das problematizações que as atividades de ensino são elaboradas. Quanto mais se problematizam os discursos, maiores são as chances de a tematização se manter atenta ao processo constante de desconstrução dos discursos. Santos (2016) afirma que a problematização é parte fundamental de um fazer pedagógico comprometido com a construção de uma visão crítica da realidade.

A problematização abre espaço para que os significados atribuídos às práticas corporais sejam discutidos e analisados com profundidade, desvelando os mecanismos de dominação, resistência e transformação. Ela demanda organização e planejamento de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade vivida (SANTOS; NEIRA, 2016).

Outro procedimento didático importante é a ressignificação. Resignificar é atribuir um novo significado à prática corporal com base em seu repertório e diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de estudantes, espaço, tempo e material disponível). Isto é, a ressignificação é o momento em que o professor deve propiciar situações em que os estudantes possam reconstruir a prática corporal a partir da vivência. Assim, o professor deve favorecer a participação dos estudantes enquanto leitores e intérpretes da gestualidade.

Ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo cultural da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca entre alunos e professor, da aceitação das diferenças e do respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem possibilitar a participação, independentemente das características individuais (NEIRA, 2011a, p. 132)

Compreendida como texto da cultura, a prática corporal tematizada precisa ser vivenciada corporalmente, ou seja, efetivamente praticada. A brincadeira precisa ser brincada, a dança, dançada, a luta, lutada e os esportes e ginásticas devem ser realizados. As vivências são momentos de produção gestual que se fazem acompanhar da leitura. Ao observar uma prática corporal buscando entender sua gestualidade para nela atuar com um grau mínimo de eficiência, o estudante mobiliza seu próprio repertório para efetuar a leitura dos códigos implícitos e explícitos (gestos, adereços, formatos, regras etc.). Vivência, leitura e ressignificação são, portanto, inseparáveis.

Na prática pedagógica do currículo cultural de Educação Física, os procedimentos didáticos aprofundamento e ampliação estão inter-relacionados. O aprofundamento significa compreender melhor as práticas corporais que são objetos de estudo. Isto é, desvelar aspectos

e características que nem sempre se evidenciam num primeiro olhar ou numa primeira vivência.

Para aprimorar a compreensão da ocorrência social de uma determinada prática corporal, Neira (2011, p. 135) sugere a preparação de atividades de ensino específicas:

(...) visitas aos espaços onde a manifestação cultural acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, análise e interpretação de vídeos, leitura e interpretação de textos pertencentes aos diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras.

A sugestão dos procedimentos didáticos acima pode permitir que os estudantes avancem na compreensão sobre os signos e os gestos daquela vivência corporal, expandindo sua capacidade de ler e interpretar os códigos da manifestação corporal.

Já a ampliação sugere que os estudantes tomem contato com outros pontos de vista e outros discursos referentes às práticas corporais estudadas, preferencialmente aqueles que trazem posicionamentos e representações diferentes da cultura hegemônica. Neira (2011, p. 138) também sugere algumas atividades de ensino que podem confrontar os conhecimentos hegemônicos das práticas corporais:

(...) entrevistas ou conversas com pessoas com uma história de vida marcada pela prática da manifestação, leitura de textos argumentativos, assistência a documentários, comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador, análises de notícias, participação em eventos, explicações de convidados e contato com artefato alusivos às práticas corporais.

Por fim, o registro e a avaliação. Importante se faz destacar que o objetivo desta ação didática é facilitar a retomada do processo de socialização dos conhecimentos entre os estudantes, favorecer a discussão em sala de aula e contribuir para o replanejamento e reordenamento da prática educativa. Na perspectiva cultural, o objetivo não é avaliar individualmente o progresso na aprendizagem dos estudantes, e sim, avaliar o trabalho docente, verificando se estão sendo alcançados os objetivos propostos e expor indícios para a revisão e a reorientação do percurso do trabalho.

Rompendo com a avaliação enquanto forma de classificação, exclusão e controle, no currículo cultural abre-se uma possibilidade de uma nova escrita desse procedimento didático. Escudero (2011) apresenta que a avaliação no currículo cultural da Educação Física é utilizada para:

[...] documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las; compreender as interpretações dos alunos; sistematizar para melhor compreender e não perder o foco da ação; organizar a síntese a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; mapear para iniciar, para continuar e para saber onde tudo começou; regular as

aprendizagens a fim de aproximar todos os envolvidos, convidando-os a participar do diálogo; reconhecer os saberes dos alunos a fim de que possam reconhecer-se como capazes; dialogar com o entorno, reconhecendo o local como um espaço preñado de possibilidades pedagógicas; desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram a escola, expondo as relações de poder que as sustentam; tomar decisões; tentar trazer o assunto de outra forma com outros elementos, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato concretizassem-se. (ESCUDERO, 2011 p. 161).

Na perspectiva cultural, a avaliação não acontece em um momento específico, tampouco se destina a emitir uma nota ou conceito que decide o destino dos estudantes. Pelo contrário, os professores pensam a avaliação como orientadora do planejamento, como possibilidade de identificação de equívocos e inconsistências, para que possam decidir seguir adiante ou, se necessário, mudar o rumo, reorganizando, replanejando. Dessa forma, Escudero (2011) apresenta que a escrita-avaliação é tecida no dia-a-dia das aulas. O mapeamento é utilizado durante todo o trabalho com a intenção de conhecer e incorporar ao currículo o universo experiencial dos alunos, seus saberes acerca do objeto de estudo, de regular as intervenções necessárias. O registro materializado em diferentes formatos é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário. No caminhar, caso emergja alguma questão relevante para o estudo, ainda que provoque certo desequilíbrio, o professor reorganiza as atividades de ensino buscando outros elementos, reconfigurando ação e dando novos contornos ao desenho das aprendizagens. A figura do professor que ensina e do aluno que aprende não dialoga com a perspectiva cultural. Professores e estudantes investigam juntos, contribuindo, aprendendo e produzindo numa relação horizontal.

Para tanto, no currículo cultural de Educação Física, os professores fotografam, filmam, utilizam aplicativos, registram, descrevem, produzem portfólios etc. A partir dos registros, conseguem avaliar o desenvolvimento das atividades. As diferentes formas de registrar criam possibilidades para investigar os efeitos do trabalho realizado. Além disso, são recursos concretos que podem ser utilizados nas aulas seguintes para que os estudantes façam comparações e análises sobre a produção discursiva que acessaram acerca das práticas corporais. Em complemento, Müller (2016) explica que na perspectiva cultural de Educação Física o registro docente é fundamental para a condução do trabalho, contribuindo para com a reorganização das aulas seguintes a partir dos acontecimentos das aulas e das vozes dos estudantes.

Encerramos o presente capítulo reafirmando que o currículo cultural deseja promover aos estudantes o acesso a formas mais elaboradas de compreender e produzir o próprio

repertório cultural corporal, assim como o de outros grupos sociais. Isso acontece quando se amplia o leque de ações pedagógicas que abarcam a tematização dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras que compõem patrimônio cultural de qualquer povo. A intenção é trazer para dentro do currículo escolar toda a produção verbal e não verbal das práticas corporais em circulação na sociedade, com vistas a problematizar as relações de poder que as perpassam.

5. METODOLOGIA

5.1. Contexto da pesquisa

A presente pesquisa intentou compreender como o currículo cultural de Educação Física pode colaborar na construção de uma nova configuração desse componente curricular na EJA. Para isso, teve como objetivo analisar as significações que estudantes e professores da escola pesquisada atribuíram à Educação Física após um período de experimentação da proposta. A pesquisa também pretendeu investigar a existência de especificidades da perspectiva cultural quando colocada em ação na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no contexto de um Cieja localizado na cidade de São Paulo.

Iniciemos por situar o atual contexto histórico. As análises sociológicas apontam que nas últimas cinco décadas a sociedade se transformou significativamente. Essa transformação é caracterizada por grandes avanços tecnológicos que modificaram hábitos, costumes e formas como as pessoas passaram a se relacionar e a se comunicar. Para os propósitos do presente estudo, entendemos que o momento político, econômico, social e cultural que atravessamos se alinha ao tempo que se convencionou chamar de Pós-Modernidade.

De acordo com Hall (1997), a chamada Pós-Modernidade pode ser caracterizada pelo intenso fluxo migratório, pela velocidade de informações, pela globalização e pela transformação da sociedade de produção para uma sociedade de consumo. Outra característica dos tempos pós-modernos é a ruptura com as identidades culturais. Rompeu-se com a ideia de um sujeito único e centrado presente na Modernidade. Na contemporaneidade, os sujeitos se encontram imersos em um emaranhado de significados culturais que constituem suas identidades através de experiências e histórias de vida diversificadas.

A Pós-Modernidade pode ser narrada como um momento histórico que questiona as explicações oferecidas pela Modernidade. De acordo com Santos (2003), uma das características da Modernidade foi a separação do sujeito e suas dimensões afetivas da razão, tendo como base a regulação e a emancipação. Ao afastar a razão dos sujeitos, eliminam-se as suas particularidades, buscando o conhecimento universal de todos os fenômenos. Na Modernidade, somente a racionalidade podia gerar melhorias sociais e promover o progresso.

De acordo com Peters (2000), a Modernidade pode ser concebida como uma época caracterizada pelo avanço da ciência na explicação e compreensão do mundo e das relações cotidianas dos sujeitos. Na Modernidade, os conhecimentos validados resultavam do método científico. O conhecimento científico era reconhecido como verdadeiro e inquestionável, pois sua produção se dava de forma isenta e distante dos fenômenos estudados. Dessa forma, o

pensamento Moderno sustentou as metanarrativas, tomadas como explicações baseadas em saberes considerados universais e que se propunham a explicar qualquer coisa em qualquer lugar do planeta.

O pensamento Pós-Moderno refuta e desconfia desse domínio dos conhecimentos científicos. Ao propor que outros tipos de conhecimento também sejam validados, ele abala as relações de poder que privilegiam a ciência. Isso não significa que o pensamento pós-moderno rejeite a ciência, simplesmente a questiona, retirando a sua validação exclusiva e colocando os demais conhecimentos em paralelo, tomados como explicações existentes e possíveis. Dessa forma, o senso comum e a cultura popular conquistaram territórios na Pós-Modernidade.

A Modernidade também projetava um determinado tipo de sujeito, possuidor de identidade única, essencial e permanente (HALL, 2006). Essa concepção de sujeito preconizado pelo projeto modernista implicava a formação de um homem e uma mulher capazes de resolver situações cotidianas com total independência e com o mínimo de influência dos fatores externos. Essas ideias baseavam-se no ideário iluminista, que entendia que os sujeitos eram pautados pela razão, sendo capazes de se conscientizarem sobre as suas ações, além de possuidores de autonomia para fazer escolhas guiadas pelos conhecimentos científicos.

Contestando o ideário da Modernidade, a Pós-Modernidade apresenta transformações que afetaram decisivamente os preceitos disseminados pela ciência, pela literatura e pelas artes. As relações sociais passam a ser entendidas a partir de outros referenciais, abarcando variados campos teóricos, políticos, estéticos e culturais.

A partir da denominada “virada linguística”, que reconheceu que os elementos da vida social são construções discursivas, as noções de “verdade”, “identidade” e “sujeito” propagadas pelo projeto moderno foram postas em xeque, pois passaram a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos que as construíram (SILVA, 2000).

Ao colocar a linguagem como componente central da compreensão e na produção das relações sociais e humanas, a Pós-Modernidade desequilibrou os processos de significação, pois o estabelecimento dos significados é sempre provisório e constantemente deslocado no interior das relações de poder. Isto é, as significações estão em constante disputa.

Portanto, na Pós-Modernidade, a noção de sujeito também é resignificada. O pensamento pós-moderno provoca um importante deslocamento na concepção moderna. O sujeito pós-moderno é discursivamente interpelado a posicionar-se de um modo ou outro e assumir algumas identidades e rejeitar outras diante das mais variadas situações. Nesse

deslocamento das noções de sujeito, as relações de poder estão diretamente imbricadas. O sujeito pós-moderno passa a ser constituído por variadas identidades, temporárias e contraditórias, que estão em contínuo fluxo (HALL,2006).

Ao romper com a identidade única dos sujeitos, a Pós-Modernidade descentraliza os sujeitos e põe em dúvida a autonomia moderna. Hall (1998) apresenta o sujeito pós-moderno como sujeito das identidades fragmentadas, abertas, inacabadas e transitórias. Dessa forma, o sujeito não pensa, fala ou produz; ele é pensado, falado e produzido. É dirigido pelo exterior por meio de experiências, instituições e discursos.

Diante dessas mudanças, a concepção de cultura também é ressignificada. Hall (1997) compreende a cultura como práticas de significação. Sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações e permitem ler as ações alheias. A cultura é, então, produzida, validada e contestada dentro da sociedade. Como os grupos sociais estão situados em posições assimétricas de poder, a validação dos significados produzidos se dá por meio de lutas pela imposição à sociedade mais ampla. O autor também afirma que é a partir da virada linguística que a cultura passa a ser compreendida como processo de significação e, portanto, passa-se a compreender que os meios discursivos produzem culturalmente os sujeitos. Assim, a cultura passa a compor a vida social dos sujeitos, pois se torna um elemento central nas relações sociais.

Embora a escola contemporânea esteja inserida nestes tempos pós-modernos, ainda flerta com o projeto moderno, com práticas que caminham em direção à formação do sujeito centrado, consciente e emancipado. Isto está posto, por exemplo, ao reconhecer a preocupação com a transmissão dos conhecimentos científicos em busca da formação de sujeitos autônomos.

A paisagem contemporânea é, em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos, nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna. A consequência só pode ser o descompasso entre os sujeitos que a escola pretende formar e aqueles presentes na sociedade e na sala de aula.

Mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar a velocidade com a qual seu pensamento vem invadindo a cena social e cultural contemporânea. Os 'novos' meios de comunicação e informação, por exemplo, parecem corporificar muitos dos elementos referentes ao pós-modernismo: simulacro, fragmentação, ironia, hibridismo, pequenas narrativas, mistura de gêneros etc. Nos diversos movimentos sociais e culturais, nas comunidades virtuais e nas diversas 'tribos', observa-se a emergência de certa identidade pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 165)

Os argumentos acima também precisam ser considerados no ato de pesquisar, desde o estabelecimento dos objetivos até a forma de análise dos materiais produzidos, passando pela questão metodológica, sem esquecer a singularidade da instituição que acolheu a investigação. Diante disso, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa apoiada nos referenciais dos Estudos Culturais.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os Estudos Culturais valorizam “o ato de ‘situar’ objetos particulares para análise” (FROW; MORRIS, 2008, p. 321), recorrendo a múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural. Ao explorá-las, os Estudos Culturais, no seu viés pós-estruturalista, reconhecem que toda prática cultural é possível de ser analisada a partir de diferentes discursos.

Ao concebermos as identidades dos sujeitos pós-modernos como construções discursivas, fluidas e fragmentadas, sem que haja possibilidade de emancipação ou autonomia, entendemos que a pesquisa realizada se debruça sobre um objeto particular, as aulas de Educação Física na perspectiva cultural desenvolvidas no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano.

Os Estudos Culturais tendem a utilizar cada vez mais as técnicas de análise textual, empregando uma diversidade crescente de fontes, utilizando métodos de forma mais eclética e trabalhando com a problemática da relação entre o pesquisador e a prática cultural que está sendo investigada (FROW; MORRIS, 2008).

Denzin e Lincoln (2006) recordam que o pesquisador interpreta as informações obtidas a partir do seu ponto de vista. Isso significa dizer que a tradução que ele faz sobre os fatos observados não é uma leitura neutra. Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas entendem que qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem.

De acordo com Foucault (1986, p. 56, apud NEIRA 2011b, p.48), os discursos não podem ser vistos meramente como descrição das coisas, mas “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. O autor indica que o discurso não apenas nomeia as coisas, ele as cria. Dessa forma, o discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala, criando efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam e sobre os quais se fala.

Reconhecendo, portanto, que é por meio dos discursos que os significados são produzidos, circulam e são validados na sociedade contemporânea, impõe-se a eles o papel de normalizar os modos de ser, o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode ser feito. Os discursos se estabelecem, então, como um fenômeno cultural.

5.2. Procedimentos metodológicos

Atentos a essas questões, ao pretender analisar uma situação específica, de um dado contexto, recorreremos à pesquisa descritiva como possibilidade de compreender as especificidades do currículo cultural da Educação Física na EJA e como os diversos atores do Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano significam essa experiência formativa. Com o intuito de dar vazão às significações dos sujeitos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, professoras e gestores.

Martins (1999 apud NEIRA, 2011b, p. 65) adverte que é necessário que algumas condições sejam cumpridas para que se possa descrever um fenômeno. Para o autor, descrever algo envolve a ação que é dirigida a alguém que não conhece o objeto descrito. A intenção de uma descrição é, portanto, auxiliar no reconhecimento. “O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição” (Ibid. p. 67). Deste modo, descrever é dizer como um objeto pode ser diferenciado ou ser reconhecido entre outros.

Martins (1999 apud NEIRA 2011b, p.67) sugere que uma descrição deva responder às seguintes questões: há suficiente informação oferecida? A descrição está tão completa quanto possível? Foi selecionada e apresentada de forma adequada? Ainda de acordo com o autor, a ação de descrever não guarda espaço para o verdadeiro em oposição ao falso, posto que se caracteriza pela interpretação e pela subjetividade.

Por se tratar da mesma pessoa, a professora de Educação Física da referida escola e a pesquisadora, entendemos que ao acessar os relatos de prática escritos como forma de registros das aulas, entraríamos em contato com as interpretações sobre ações desenvolvidas.

Os relatos de experiência são registros bastante significativos elaborados pelos professores no decorrer de um período. Documentam as atividades realizadas com os estudantes com o objetivo de construir conhecimentos. Ao elaborar um relato de experiência, o professor deve procurar deixar clara a sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do desenvolvimento da experiência. Por exemplo, o objetivo precisa estar nitidamente expresso, juntamente com os resultados alcançados e o modo como cada procedimento foi avaliado, de forma a propiciar elementos de análise para posterior reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. Os relatos possibilitam, ainda, minimizar ou colocar fim à sensação de isolamento e

impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas para que possam dele se beneficiar. (NUNES, 2018, p. 89)

Neira (2011b) aponta trabalhos assemelhados ao presente estudo que se utilizaram do método descritivo (McLAREN, 1992; McLAREN, 1997b; WILLINSKY, 2004; MOREIRA, 2004 e PACHECO, 2004). O autor afirma que essas produções apresentam certa epistemologia da prática. Seus autores demonstram ser possível produzir conhecimentos com critério e rigor a partir dos relatos que documentam o currículo em ação.

Para entender por que os indivíduos constroem determinadas interpretações e não outras, os Estudos Culturais proporcionam o aporte necessário para enxergar as relações existentes entre as experiências, os discursos acessados e as interpretações dos sujeitos. A interpretação não é a descrição de uma realidade objetiva. Ela procura identificar os processos complexos em que pessoas com compreensões distintas da realidade se entrelaçam. O ato interpretativo promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes participantes, sendo a tarefa do pesquisador analisar as representações.

Reconhecendo a Educação Física como uma prática cultural, afinal ela é cercada por códigos culturais, conhecer as significações que os estudantes da EJA lhe atribuem se fez importante para o entendimento do papel que esse componente curricular vem exercendo em uma escola exclusiva da modalidade EJA.

Após o longo período mergulhados na realidade do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, um denso material foi produzido e acessado. O *corpus* empírico (disponível nos anexos) constituiu-se de registros no formato de relatos de experiência das intervenções culturalmente orientadas e da transcrição das gravações das entrevistas. Esses materiais incluem as vozes dos estudantes, dos professores e dos gestores, o PPP da unidade, os planos de ensino do componente curricular, fotos e vídeos das aulas. Todos os participantes ou seus responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁶.

Durante o período da pesquisa não delimitamos as turmas participantes. Uma vez que registramos em diário de bordo todas aulas desenvolvidas, foi possível reunir um material rico e denso sobre o que aconteceu no componente curricular no período de 2016 a 2018.

Também compõe o material, a transcrição das entrevistas realizadas com dez professores e dois orientadores pedagógicos. A opção por entrevistar os orientadores deve-se ao fato de serem os responsáveis pelo trabalho realizado pelas professoras. Já a escolha destas baseou-se no seu envolvimento nas aulas de Educação Física. Mesmo sem a obrigatoriedade,

²⁶ O termo foi entregue após as explicações e esclarecimentos a respeito da pesquisa, buscando adequar o conteúdo as especificidades do sujeito. Os vários formatos utilizados estão disponíveis nos apêndices.

em muitos casos, as professoras acompanham as aulas. As professoras escolhidas para serem entrevistadas estiveram nas aulas, ora participando, ora observando, nas saídas pedagógicas organizadas pelo componente, enfim, de alguma forma acompanharam as aulas e puderam nos oferecer suas significações a respeito da Educação Física realizada na instituição.

Também foram entrevistados 27 estudantes com o intuito de conhecer e valorizar seus pontos de vista. A princípio, a escolha dos entrevistados seria feita tentando garantir a presença de representantes dos diferentes grupos existentes na escola, homens, mulheres, trabalhadores, aposentados, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência dos diferentes turnos da escola. Para isso, havíamos pensado em pessoas que participavam das aulas de Educação Física há pelo menos um ano. Porém, ao convidá-los, alguns sujeitos que não possuíam o requisito de estar há pelo menos um ano se mostraram interessados em ser entrevistados por reconhecer nesses momentos um espaço para falar sobre as aulas de Educação Física. Esse interesse levou-nos a abrir o leque de entrevistados para todos os interessados.

Foram entrevistadas 19 mulheres e 8 homens. Dentre eles, há três pessoas com deficiência. Um possui a Síndrome de Prader Willi, um possui deficiência intelectual e um apresenta Transtorno do Espectro Autista. A quantidade de estudantes com deficiência que participaram das aulas é bem maior, mas, para a entrevista, foram considerados aqueles que possuíam uma fala convencional. É reconhecida a relevância da voz dos demais estudantes, que não se comunicam da forma convencional, mas não foram encontrados recursos capazes de captar as impressões desses sujeitos.

A distribuição dos estudantes por faixa etária foi a seguinte:

Faixa Etária	Estudantes entrevistados
Até 17 anos	2
Entre 18 e 25 anos	2
Entre 26 e 35 anos	3
Entre 36 e 45 anos	2
Entre 46 e 55 anos	8
Entre 56 e 65 anos	8
Acima de 65 anos	2

Tabela 16 – Quantidade de estudantes entrevistados por faixa etária. Elaborada pela autora.

A pesquisa também se atentou em ouvir os estudantes de todos os horários em que as aulas de Educação Física ocorrem, contemplando as especificidades que cada turno apresenta.

Foram entrevistados sete estudantes do horário das 7h30; nove estudantes das 10h; seis estudantes das 12h45 e, por fim, cinco estudantes que entram na escola às 15h15.

Por acumular as funções de pesquisadora e professora, estivemos²⁷ o tempo todo imbricadas na realidade da escola e nas entrevistas com os estudantes, o que consiste num ponto positivo, pois eles possuem certo grau de liberdade para expressar-se. Mas, é necessário reconhecer que por se tratar da própria professora da turma há implicitamente uma questão de poder envolvida, apesar das relações não se estabelecerem em um formato autoritário durante as aulas. Mesmo assim, ao estar de frente à professora durante a entrevista, é possível a existência de alguma tensão, fazendo com que os estudantes se preocupem em responder o que pensam que ela deseja ouvir ou busquem uma resposta “correta”, como se observa nas transcrições abaixo:

Iara²⁸ (60): Era isso mesmo? Respondi mais ou menos certo?

Luiza (43): Isso.... Aí a gente teve aula de handebol, *paintball*...tô falando certo?

Os relatos de prática das intervenções realizadas no período da pesquisa foram analisados por se tratar de textos que registram, em alguma medida, nossas impressões e interpretações sobre as cenas do cotidiano. É possível identificar nesses documentos a presença das nossas significações tanto na descrição do que aconteceu nas aulas como também nas escolhas das falas dos estudantes, nas avaliações dos trabalhos, no olhar ao registrar e escolher as fotos que constituem os materiais etc.

Inicialmente, as entrevistas com os estudantes tinham como objetivo reunir suas narrativas sobre as aulas de Educação Física, pois, a partir delas, seria possível acessar seus modos de significar as experiências. Desde a primeira entrevista, esse formato se mostrou difícil, pois os estudantes se remetiam apenas a falas sobre o que achavam das aulas, sem tocar naquilo que as constituiu. A partir daí, elaboramos um roteiro, o que tornou a entrevista semiestruturada e garantiu a emergência de respostas acerca do formato das aulas. Afinal, intencionávamos entender como o currículo cultural nas aulas de Educação Física é significado naquela escola por diferentes atores.

Durante as entrevistas, a preocupação em fazer com que os estudantes se sentissem à vontade foi uma constante. Era necessário que compreendessem que não há respostas certas ou erradas, e a tentativa de manter a entrevista em tom de conversa informal foi balizadora

²⁷ Por essa razão, adotamos a primeira pessoa do plural na escrita desta dissertação.

²⁸ Todos os nomes utilizados nesse trabalho foram alterados para manter a privacidade das pessoas direta ou indiretamente envolvidas nessa pesquisa. O número entre parênteses refere-se à idade dos estudantes entrevistados.

das ações, pois desejávamos que as falas dessem vazão às significações de cada participante sem que se sentissem impelidos a responder de uma determinada maneira.

5.3 Forma de análise dos materiais

Para interpretar os resultados da pesquisa optamos pela análise cultural. A escolha se fez pela consonância com o campo que inspira o trabalho pedagógico, os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais reconhecem que toda e qualquer prática cultural é passível de ser analisada, e recorre a múltiplas interpretações para a compreensão das significações dadas às práticas culturais investigadas.

Ao optar pela ruptura com os métodos positivistas, recorreremos a análise cultural por ela se apresentar como uma possibilidade potente devido à não existência de protocolos ou validações e ao reconhecimento de que tudo que está na cultura está sujeito a análise, de modo que, neste viés, aceita-se que as vozes de diferentes sujeitos que produzem as práticas culturais sejam reconhecidas. Ao analisar as significações das aulas de Educação Física em uma escola exclusiva da modalidade EJA, admite-se a potência dessa pesquisa para discutir a educação em sua contemporaneidade, pois nessa perspectiva, reconhece-se que pessoas com deficiência, analfabetos, sujeitos pouco escolarizados, idosos, jovens excluídos, entre outras pessoas da instituição, produzem significações e isso se torna importante, pois são vozes que ainda não foram ouvidas nos trabalhos dedicados a investigar o currículo cultural de Educação Física.

Recentemente, Oliveira Júnior (2017) pesquisou como os estudantes significam as aulas de Educação Física culturalmente orientadas. Assim como a presente pesquisa, o autor se imbricou no contexto local sem intenções de generalizar os seus achados, porém se deteve nos estudantes dos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental regular, o que equivale dizer que incluiu crianças entre 9 e 13 anos de idade.

Observamos que, apesar da crescente preocupação dos pesquisadores da área em conhecer mais profundamente o currículo cultural da Educação Física, ainda há lacunas a serem preenchidas. A falta de investigações que ouçam e analisem as significações atribuídas pelos alunos é uma delas. Ou seja, para o avanço dos conhecimentos sobre a proposta e seus efeitos, é imprescindível conhecer o ponto de vista daqueles que vivenciam a proposta. Afinal, foi justamente para eles que ela foi concebida e vem sendo investigada. Foi exatamente nesse ponto que pousamos a nossa atenção. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017, p. 65)

Apesar da diferença entre os participantes das duas investigações, é interessante notar que as significações sobre as aulas de Educação Física culturalmente orientadas vêm se mostrando como um campo importante para a compreensão da proposta. Entender o que gera nos estudantes e, no caso da presente pesquisa, o trato do componente curricular na escola, se

torna um ato político, pois é urgente revisitar o papel e as especificidades da Educação Física cultural nessa modalidade de ensino.

Diferentemente das crianças e adolescentes que por força da legislação devem estar matriculados na escola, os estudantes jovens, adultos e idosos optam pela EJA por diferentes motivos, não há obrigação legal que os mantenha na escola. Alguns desses sujeitos fizeram percursos escolares malsucedidos enquanto outros se aventuram pela primeira na experiência.

Ao adentrarem na EJA, os estudantes são colocados em contato com diferentes grupos sociais. Essa relação conta com a presença de diferentes significações sobre as práticas culturais existentes na sociedade. Reconhecendo ainda que a escola não é o único local que acessam os discursos sobre as práticas culturais, diferentes significações são colocadas em xeque nesse espaço, pois a linguagem, a cultura e o poder são centrais na desestabilização e no deslocamento dos diferentes discursos. Dessa forma, o trabalho pedagógico realizado nas aulas contribui para os deslocamentos discursivos.

Para compreender como esses deslocamentos podem acontecer, é preciso entender que a linguagem tem um papel importante na produção cultural. É por meio dela que os sujeitos compartilham os mesmos signos, porém por serem constituídos por diferentes culturas, atribuem diferentes significados às práticas culturais. Isso está presente nas aulas de Educação Física quando, por exemplo, tematizamos uma prática corporal marginalizada no contexto social. Diferentes significações surgem a respeito dela, ora falas preconceituosas, ora falas em defesa, na tentativa de legitimá-la. Nesse momento, as relações de poder se fazem presentes, pois na interação entre os estudantes, as falas dos sujeitos podem contribuir mais ou menos no processo de deslocamento discursivo dos demais, a depender de como atuam as relações de poder.

Segundo Lisboa Filho e Machado (2015 apud NUNES, 2018, p. 30), a cultura enquanto um campo complexo, envolve todo o modo de vida, e dessa forma, a análise cultural dedica-se a pensar as relações humanas em contextos inter-relacionados. Moraes (2015) entende que a análise cultural procura compreender como as práticas culturais são vividas e experimentadas pelos sujeitos em determinados contextos, considerando as relações de poder atuantes nesse processo. E por fim, para Costa (2000, p. 24 apud NUNES, 2018, p. 30), “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura”. Como se observa, os autores concordam que para realizar a análise cultural é necessária uma compreensão do todo que envolve a prática social pesquisada.

A partir dessas ideias, ao realizarmos as análises dos materiais, posicionamentos, discursos, saberes, e confrontá-los com a teorização do currículo cultural, pudemos compreender como o componente curricular está sendo significado pelos atores da escola pesquisada, mas o que surge para o pesquisador é um cenário com múltiplas interpretações, onde não há espaço para uma explicação verdadeira ou conclusão do estudo, são posicionamentos transitórios. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017)

Em busca das representações e discursos que produzem os diferentes significados, Wortmann (2011) entende que a representação é tomada como uma prática de significação capaz de estruturar nosso modo de olhar, organizar, agrupar, classificar e produzir discursos que são colocados em circulação.

Diante disso, os relatos de experiência se apresentam como registros importantes para viabilizar o acesso às produções das práticas realizadas no chão das escolas. Essa produção cultural vem exercendo um importante papel na formação dos estudantes e docentes. Haja visto que na pesquisa sobre o cenário da Educação Física na EJA brasileira, alguns desses textos foram fundamentais para a compreensão do atual contexto do componente curricular no Brasil.

Neira (2017) apresenta que a produção dos relatos de prática por parte dos docentes é baseada na intenção de documentar como foram feitas as escolhas, as dificuldades, os acertos, os caminhos percorridos, as formas de registros e os tipos e momentos das avaliações, durante a tematização relatada. Segundo o autor, através dos relatos de experiência é possível apreender as significações dos autores dos relatos sobre a efetivação do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Empreender uma análise cultural comprometida com as conjunturas dadas pelo objeto de estudo passa por uma reflexão que inclui as inter-relações de todas as práticas culturais, buscando suas regularidades e, também, o que representa ruptura desses padrões (NUNES, 2018 p. 89).

A análise cultural, conforme aponta Moraes (2015), permite que o pesquisador se envolva no ir e vir da pesquisa; assim, com sua interpretação, procura superar descrições superficiais de fatos descontextualizados, substituindo-as por leituras e análises densas dos textos culturais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados durante o processo. Cabe ao analista cultural, portanto, mostrar as origens das fabricações/invenções dos significados, bem como analisar os processos nos quais estes significados se tornam, muitas vezes, naturalizados (NUNES, 2018).

“O analista cultural deve reconhecer que a análise empregada se situa historicamente, está constantemente em mudança e é afetada por posicionamentos políticos e ideológicos” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017, p. 77). Portanto, faz-se necessário indicar o local de onde se posiciona, e assumir essa postura durante o processo de análise, pois a análise cultural não nos leva a denunciar e desocultar nada que esteja velado no material produzido. O esforço é para que aqueles aspectos que comumente não são considerados passem a ser questionados e problematizados. Nesse ponto é que se encontra a dimensão política da análise cultural (WORTMANN, 2002).

Os possíveis resultados desse processo buscam envolver a compreensão daquilo que foi observado e registrado no momento da investigação, de forma a comunicá-la da maneira mais direta e simples possível. Segundo Oliveira Júnior (2017), a análise cultural procura ir além do que é visível, como também, escapar da descrição de uma realidade objetiva. Isso faz com que se construa uma perspectiva de leitura bastante rigorosa do contexto social, algo que compreendemos como fundamental nos tempos em que vivemos.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Considerando as características do atual contexto pós-moderno, os objetivos da pesquisa e, reconhecendo a realidade da escola que acolheu o estudo, optamos por uma investigação qualitativa. Para tanto, realizamos intervenções culturalmente orientadas, posteriormente registradas no formato de relatos de experiência e entrevistas semiestruturadas com estudantes, professoras e gestores.

Conforme sugere a metodologia proposta, a transcrição das entrevistas, bem como os relatos das experiências tematizando o vôlei, o *slackline*, o golfe, o *tchoukball*, a bocha, o boliche e a corrida de orientação, quando submetidos à análise cultural, permitiram-nos o estabelecimento de três eixos para a interpretação dos dados: “Significados atribuídos à Educação Física no Cieja”, “Educação Física cultural como espaço de aprendizagens”, e a “Garantia do direito à participação nas aulas”.

6.1. Os significados atribuídos à Educação Física no Cieja

Reconhecendo que as análises dos dados produzidos durante o tempo em campo é a parte mais importante da pesquisa, passemos então a esse momento. Ao analisar os dados, na tentativa de responder às indagações do início da pesquisa, é notório o quanto a Educação Física é significada de diferentes formas pelos sujeitos da escola. Isso é possível pois entendemos que essas significações são fluidas, transitórias, cambiantes. Muitas vezes, os mesmos atores demandaram mais de uma significação sobre o papel da Educação Física. Enquanto sujeitos da Pós-Modernidade, reconhecemos que os docentes e os estudantes estão atravessados por diferentes discursos que influenciam suas leituras sobre as aulas. Ora apoiados nas próprias experiências escolares com a Educação Física em seus tempos de estudantes; ora baseados no que vivenciam enquanto professores em instituições educacionais com aulas de Educação Física em determinados formatos; ora sustentados pelos discursos midiáticos sobre o componente curricular; ora direcionados pelos discursos dos colegas, entre tantas outras possibilidades de atravessamentos.

Observamos que em muitas falas as significações escapam ou se deslocam com o andamento da entrevista. Transitando entre as diferentes possibilidades, o que se apresenta como uma característica pós-moderna, a presença dessa polifonia de discursos sobre o que pode ser a Educação Física na escola que acolheu o estudo se revela como algo potente.

Uma primeira significação sobre o componente curricular na escola é o de agente disciplinador. Apesar desse olhar não ser apresentado pela maioria dos atores envolvidos na

pesquisa, reconhecemos que essa significação está atravessada por diferentes discursos e que algumas ações realizadas nas aulas puderam contribuir para a construção dessa significação.

Professora Sueli: Bom, os alunos em geral, os adultos, eles não tiveram ao longo da vida deles a Educação Física, esse contato com a Educação Física... poucos alunos chegaram a frequentar a escola, então eles perderam muito com isso... essa socialização com os colegas, **seguir regras, respeitar o outro, a vez do outro, o espaço do outro...** isso aí, eu acho que eles pularam essa etapa.

Apesar de não termos encontrado nos documentos pedagógicos analisados indícios de atividades que confirmam ao componente curricular essa função, outra professora verbalizou essa ideia, dessa vez, destinando as aprendizagens a um público específico. Também não notamos, na análise da produção sobre a Educação Física na EJA, trabalhos que atribuam tal objetivo ao componente curricular.

Professora Tamires: [...]eu considero que quando os alunos participam, parece que eles saem mais leves da aula de Educação Física, eles aprendem a **obedecer regras, principalmente os mais jovens, eles conseguem incluir melhor os alunos com deficiência.** [...] Os alunos que têm mais idade, mesmo a gente participando... a gente como se diz entre aspas: **“oxigena mais o cérebro”**. Eu acho também que a sua proposta sempre de adaptar o esporte, trazer esportes novos, que não fazem parte do que a gente vê na mídia, é muito interessante e eu acho que **enriquece o cabedal cultural dos alunos.** Eu acho que a atividade física, não só porque está na moda, mas... o movimento faz parte do ser humano. Então eu acho que é importante para eles acharem uma forma de se integrar de se movimentar, né... De repente eles podem achar algum esporte que é interessante.

Além de apresentar um olhar sobre o disciplinamento dos corpos, a professora também atribui à Educação Física outras significações. Apresenta um papel inclusivo das aulas e também utiliza o termo “oxigenar mais o cérebro” em busca de uma visão sobre aprender coisas novas. Por fim, apresenta a Educação Física como espaço de ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre as práticas corporais. Aqui se apresentam outras significações sobre as aulas de Educação Física. Essa passagem nos faz reconhecer a polissemia da Educação Física nesse centro, pois ao enunciar essas diferentes significações ao componente curricular, a professora não aponta ser isso ou aquilo; pelo contrário, a Educação Física pode ser isso “e” mais outras tantas possibilidades.

Olhando com mais atenção as diferentes significações apontadas, notamos que um dos discursos proferidos se alinha aos enunciados neoliberais. Neira e Nunes (2009) dissertam sobre o que chamam de quarto momento da teorização curricular da Educação Física. Apontam que no final do século XX uma nova “pedagogia” surge, a chamada pedagogia das competências ou pedagogia neoliberal. Subordinada ao neoliberalismo, o qual propõe a redução do Estado e promove a livre iniciativa à mercê dos ditames do mercado. Nessa

perspectiva, a educação é desprovida de discussões político-sociais, reforça o discurso do individualismo e da meritocracia e assume como objetivos a eficiência e a aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser aplicados fora da escola. A pedagogia neoliberal visa à formação de sujeitos ensimesmados, consumidores, flexíveis, adaptáveis e que se responsabilizem pelo autocuidado. Essa concepção reverbera na Educação Física através do que Neira e Nunes (2009) denominaram currículo saudável.

O currículo da Educação para a Saúde, ou o currículo saudável, pretende propiciar a aquisição de conhecimentos alusivos à importância da atividade física voltada para a melhoria da aptidão; estimular atitudes positivas com relação aos exercícios físicos; estabelecer, como comportamento universal, a prática regular de atividades que possam ter continuidade após os anos escolares; e promover independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde corpórea. (NEIRA; NUNES 2009, p. 86)

Conforme apontam diversas pesquisas (REIS, 2011; CRUZ; MADURO, 2013; GASPAR, 2013; PAULA; LINHALES, 2013; GÜNTHER, 2014a; OLIVEIRA JÚNIOR; MOREIRA 2014; LIMA, 2015; BARROS, 2016 e LEMES, 2017), a presença do currículo saudável é bem representativa na Educação Física na EJA.

Professora Marta: **O objetivo é para eles conhecerem o próprio corpo, tomar um pouco de consciência corporal**, né... também para melhorar, como que a gente fala mesmo?... **as pessoas ficam muito sentadas... os adultos cada vez mais, ficam muito parados, né... para combater o sedentarismo**. Para a consciência corporal. E talvez para a comunicação entre eles aqui, a interatividade.

Professora Simone: Olha, na verdade, se você for pensar em Educação Física, o que vem à mente quando você fala em Educação Física... é alongamento, caminhada. E quando eles se deparam com o dia da Educação Física lá no comecinho eles também pensam isso... “aí, eu vou me alongar, aí eu vou isso, eu vou aquilo”... e se você for pensar, de certa forma, isso é bom para eles sim... porque eu acho que eles estão em uma idade em que eles precisam desse tipo de atividade física, por outro lado, a proposta nem sempre é essa. Você entra com jogos, com outras atividades, outras modalidades... e faz com que eles entendam que Educação Física não é somente o alongamento, que a Educação Física também tem outras modalidades, como os jogos, que você faz e tudo mais. Então, o objetivo eu acho que é... não é de se aperfeiçoar, para que eles fiquem mais... para que tenham mais... mais... talvez seja **para estimular hábitos saudáveis, para estimular para que eles vão a procura de outros lugares para fazer a Educação Física propriamente dita...** porque aqui é pouco tempo né... 40 minutos a uma hora, uma ou duas vezes na semana é muito pouco para eles. Então talvez esse seja um estímulo para que eles vão atrás de outras coisas

A professora Simone apresenta um olhar sobre a Educação Física e ao mesmo tempo mostra o quanto as atividades observadas nas aulas atravessam o seu discurso. Influenciada pelo discurso da Educação Física como promotora de um estilo de vida ativo/saudável, ela se remete a outras ações didáticas que acontecem nas aulas, porém por diferentes forças agirem

sobre as significações dos sujeitos, na fala da docente a presença de um discurso neoliberal sobressai.

Apesar de não recorrerem aos argumentos alinhados ao discurso neoliberal, os estudantes reconhecem nas aulas de Educação Física do Cieja um local para a melhoria da sua saúde.

Luiza (43): Oh... .eu gosto de tudo que a professora passa *pra* gente nas aulas. É muito importante a pessoa não sabe o quanto que é bom. **Eu tinha muita dor nos ossos e depois que passei a fazer a aula de física melhorou.**

Iara (60): **Eu acho que o meu corpo melhorou bastante algumas coisas que estavam enferrujadas** (risos), acho que melhorou bastante. [...] **Olha, o meu braço não vinha aqui, ó! Eu não pegava no dedão** (do pé).

Reinaldo (46): *Pra* mim, foi muito legal, muito bom, entendeu? [...] inclusive eu tenho problema de coluna e para mim foi ótimo... **melhorou bastante a minha coluna**, entendeu... pra mim, foi muito maravilhoso. [...] Essa Educação Física é muito gostosa, é uma coisa que a gente precisa mesmo ... *tá* chegando a idade e o corpo está enferrujando

Angélica (62): *Óia*... a gente... você sabe que a gente fica em casa e a gente não é de fazer ginástica... usar assim... academia... essas coisas... Então, eu não vejo o dia de vim pra escola, no dia da ginástica.[...] **Porque o corpo da gente tá todo quebrado de fazer uma coisa e outra, e chega aqui a gente faz a ginástica e o corpo da gente é outro, né?** [...] ***Pra* mim resolveu muita coisa... meu corpo só andava quebrado... esse braço meu (mostra o braço direito) *tava* que eu nem podia virar assim, e agora meu braço já tá bom já, menina!**

Luciana (64): Acho que é bom porque a gente assim fica mais ativa né, às vezes a gente não faz atividade nenhuma, aí aqui eu sinto até falta no dia que eu não venho, porque até as dores no corpo, **a ginástica que a gente faz, o alongamento, ajuda a tirar as dores do corpo**, acho muito importante.

Ao mesmo tempo que reconhecemos que os discursos extraescolares podem contribuir para as significações externadas, é compreensível que os participantes da pesquisa reconheçam que as aulas lhes trouxeram benefícios aos seus corpos, e que isso corrobora a ideia de que a Educação Física tem como objetivo melhorar a saúde das pessoas. Reconhecendo que os sujeitos da EJA, muitas vezes, ocupam ou ocuparam os cargos laborais mais precários, que em muitos casos envolvem trabalhos braçais e longos períodos de deslocamento pela cidade, é razoável que se sintam fisicamente beneficiados pelas práticas realizadas nas aulas.

Além do mais, nos excertos acima, notamos que são os estudantes a partir da faixa etária dos 40 anos que se aproximam dessas significações. Em alguma medida, as dores e os problemas que indicam podem estar associados a jornadas de trabalho extenuantes.

Em uma das cenas das aulas anotadas no caderno de registro, uma das estudantes de 63 anos afirma que após entrar na escola e passar a fazer a aula de Educação Física sua dor no braço melhorou. Ela estava aguardando ser chamada ao posto de saúde para fazer fisioterapia, e segundo ela própria, ao conseguir a vaga foi até o posto pediu desistência para ceder a vez ao próximo, pois seu braço já havia melhorado após ingressar no Cieja e passar a frequentar as aulas de Educação Física.

Apesar de não se constituir como objetivo das aulas, reconhecemos que essas melhorias podem acontecer. Quando os estudantes externam essas falas nas aulas, em momento nenhum tratamos o fato como menos importante. Elogiamos os avanços corporais apresentados pelos estudantes e os estimulamos com brincadeiras quando não alcançam o pé, por exemplo, durante o exercício de alongamento. Tampouco fazemos críticas aos que não conseguem ou uma cobrança a respeito das suas performances. Pelo contrário, nessas ocasiões é notório um clima de descontração e de brincadeiras entre os participantes, pois o fato de estarem em círculo possibilita os olhares e brincadeiras.

Entre os estudantes mais jovens, essas questões sobre os benefícios corporais quase não apareceram. Apenas Edinaldo, um estudante com deficiência, refere-se às aulas dessa forma.

P: Por que você gosta da aula de Educação Física?
Edinaldo (26): Porque tira a preguiça.

É possível que seu discurso se remeta à ideia de que há benefícios corporais, não necessariamente à ideia de saúde, mas o discurso que a aula de Educação Física rechaça a preguiça muitas vezes está associada ao combate ao sedentarismo e ao estímulo à vida ativa.

Inicialmente nos incomodava o fato de os estudantes valorizarem em demasia os benefícios corporais.

Por ocasião da avaliação do semestre, as falas dos estudantes nos decepcionaram um pouco. Apesar do trabalho realizado contemplar as necessidades do coletivo, na nossa leitura, ao relatarmos o que aprenderam, a maioria das falas se referiam às melhoras físicas e corporais de cada um. Pouco foi dito sobre os conhecimentos veiculados por meio das explicações ou debates. (MARTINS, 2015, p. 13)

Apesar da insatisfação inicial da professora, não podemos negar que ao serem beneficiados pelas aulas de Educação Física, os estudantes assumam que esse é o objetivo das aulas de Educação Física, e que inclusive eles estão bem, afinal observam em seus corpos as vantagens advindas das práticas corporais.

Alguns dos atores reconhecem as aulas de Educação Física como um espaço de integração e de socialização. Notamos que o fato de reconhecer que a Educação Física

também pode ter esse viés não a afasta de outras possibilidades, reconhecendo que a Educação Física na EJA demanda um olhar específico para os seus estudantes.

Professor César: **A Educação Física da forma que ela é encaminhada nas suas aulas ela é extremamente importante para a integração, favorece muito a participação do aluno, a integração do aluno com deficiência.**[...] É um momento descontraído, não só para o aluno, mas para a gente que está lá também... esse interesse em participar, de estar envolvido.

Ana (50): Às vezes eu saio do trabalho muito... .tô meio estressada (risos) cansativa... mas quando a gente chega na aula de Educação Física **a gente se alegra um pouco.** [...] Então tudo isso ajuda mesmo. Ajuda a gente, a nossa mente, né... o físico da gente, né? É tanto mental como ... é... como se diz assim... corporal como mental.

Elizabeth (42): Eu gosto porque **é um momento que a gente dá muita risada.**

P: E já que você falou disso, da diversão, de todo mundo sorridente, você acha importante ter esses momentos na escola?

Elizabeth (42): Eu acho que sim.

P: E você acha que a aula de Educação Física tem proporcionado isso?

Elizabeth (42): Tem. E como tem!

P: E isso tem sido bacana *pra* você?

Elizabeth (42): *Pra* mim sim.

Vânia (35): É a comunicação, **a interação entre as pessoas... é conhecer as pessoas um pouco mais... convivência.**

Valter (49): **É um momento de diversão** né, você se distrai, **brinca com os amigos**, né! É muito legal.

Josélia (49): ... **a vida dura que a gente leva...** fica só focada nos estudos, infelizmente nós não *vamo ter* o tempo de se divertir, nem conversar... **parar um pouco dos problemas da vida**, que ocorre no dia a dia.

P: E a Educação Física tem proporcionado isso?

Josélia (49): Com certeza.

Apesar dessas minhas preocupações com a construção de uma Educação Física que contribuísse com a formação mais crítica desses estudantes, eu também entendia que para os sujeitos ali presentes, a possibilidade de sorrir e se divertir em algum momento do dia também era importante. (MARTINS, 2018, p. 288)

Ainda que essas falas valorizem o caráter integrativo das aulas, ou seja, um momento que possibilita a participação de todos e a relação com uma outra linguagem, a corporal, um dos pontos que nos chama a atenção é a valorização de momentos em que o prazer se faz presente. Em nenhum momento defendemos que as aulas devam ser recreativas ou que devam valorizar atividades descontextualizadas intencionando apenas a diversão dos estudantes. Mas, desde o início da atuação na EJA, a partir do encontro com as realidades dos estudantes

dessa modalidade de ensino, temos questionado sobre a importância das sensações no currículo cultural. Reconhecer e valorizar essas vivências vem sendo uma tentativa constante.

Embasados nas ideias de Nietzsche, Nunes *et al.* (2019) discutem como a vivência é tratada na Educação Física culturalmente orientada. Compreendendo que o filósofo alemão não apresenta uma noção única do significante “vivência”, os autores recorrem à origem do vocábulo.

Em alemão, há dois vocábulos com sentidos diferentes para o termo experiência: *Erlebnis* e *Erfahrung*. *Erlebnis*, como utilizado por Nietzsche, refere-se à vivência com o sentido de promotor de uma ressonância na pessoa. É vivida “de dentro”, mobiliza emoção, pois toca sua subjetividade e é anterior a qualquer análise racional. *Erfahrung*, por sua vez, refere-se à experiência e implica um juízo, uma reflexão, um elemento cognitivo mais forte que a vivência não possui. (NUNES, *et al.*, 2019, p. 7)

De acordo com Viesenteiner (2013 apud NUNES *et al.*, 2019, p. 7) Nietzsche relaciona o conceito de vivência com a vida na sua dimensão prática; uma abertura ao devir, sem o crivo explicativo da racionalidade. Um convite à ruptura com o pensamento objetivo e seguro. O corpo adquire centralidade na questão da vida orgânica. A vivência de algo ou alguma situação passa a ser entendida a partir das sensações, não podendo ter seu conteúdo construído sob o respaldo da racionalidade, mas antes, deve ser exclusivamente experimentado.

Viesenteiner (2013 apud NUNES *et al.*, 2019, p. 9) chama de “sentido na pele” a forma como se estabelece essa relação: “Aquilo que é sentido de forma imediata e significativa em uma vivência não pode ser capturado pela racionalidade. É o oposto do que geralmente ocorre: racionalizamos para, só então, nos permitirmos”.

Os autores afirmam que “o currículo cultural da Educação Física não se anuncia como promovedor de vivências” (NUNES, *et al.*, 2019, p. 8), mas sim, rompe com o pressuposto da Modernidade de controlar o incontrolável; da pseudosseguurança da escola moderna em garantir um ensino igualitário. Apesar das possibilidades de sistematizar as vivências, elas escapam, não oferecendo garantias sobre o êxito ou sobre um controle absoluto da prática ou da vida.

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social dessas manifestações culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializam a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configuram como

vivências no currículo cultural: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores. [...] Ao aproximar o conceito de vivência explorado na obra de Nietzsche ao currículo cultural significa associar e, sobretudo, afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver. Desse modo, amplia-se a possibilidade de abertura para uma dimensão do imponderável, do inapreensível. Adentrar nesse contexto é enxergar a potência disparadora da vivência. (NUNES *et al.*, 2019, p. 10)

Admitindo os obstáculos diários que os estudantes enfrentam para estar naquela escola - questões de gênero, sociais, de trabalho etc. Estar na escola para muitos é uma batalha diária, o que nos faz compreender quão relevante podem ser os momentos que valorizem esses encontros, esses momentos de sorrisos, de descontração e de diversão. Para muitos estudantes, a escola é um refúgio da realidade dura em que vivem. Portanto, oferecer a possibilidade de vivenciarem as práticas corporais pelo simples prazer de desfrutá-las se faz presente na concepção de Educação Física daquele Cieja.

Alguns formatos como disputas entre grupos e duplas para ver quem conseguia manter por mais tempo a peteca no alto sem deixá-la cair foram envolventes, mas quando alguns desafios coletivos, com a participação de todos, foram usados nas aulas, quase sempre se apresentaram como impulsionadores dos momentos de risos e diversão. Temos a sensação de que muitas vezes, ao realizarem essas atividades, os estudantes se desprendem de algumas amarras da vida social e se entregam ao que estão fazendo. (RELATO BOCHA/BOLICHE, 2018, p. 256)

Após identificar esse olhar sobre a Educação Física enquanto uma possibilidade de integração entre os sujeitos, precisamos lembrar que quando tratamos das aulas do componente na EJA, a legislação faculta a frequência do estudante. A questão que se faz presente é: o que é preciso fazer para que esses sujeitos queiram estar nas aulas de Educação Física? As pesquisas acerca do currículo cultural (NEIRA 2011a; NEIRA 2011b; SANTOS, 2016; NEIRA, 2018), destacam a existência de princípios ético-políticos que influenciam a escolha dos temas e as formas de abordá-los, ou seja, as tematizações, por exemplo, a possibilidade de abordar manifestações extraídas do universo cultural corporal dos estudantes, mas ainda assim, no dia-a-dia das aulas, fica a questão sobre o que é necessário fazer para que desejem estar lá. Tudo indica que encontramos um modo de atraí-los. Propor uma Educação Física que permita novas experiências fez com que os estudantes da EJA se envolvessem com as aulas. A partir dessa observação surge uma quarta significação sobre a Educação Física no Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano: a aula como um espaço de novas experiências e outras aprendizagens.

Durante as entrevistas, professores apresentaram esse sentido para as aulas de Educação Física, enquanto os estudantes muitas vezes só se remetiam a essa possibilidade quando indagados sobre as experiências e aprendizagens ou, ainda, sobre as sensações que as aulas geravam.

A partir de referenciais que possuem da sua experiência com o componente curricular enquanto estudantes ou da atuação profissional em outras escolas, os docentes do centro se utilizam de comparações com outras aulas para tecer o discurso sobre a Educação Física.

Professora Carla: Aí o legal para eles foi que a **Educação Física** que você colocou **era diferente**. Você trazia novidades. Não só nessa parte de movimentos, essas coisas... mas é que você sempre traz **um material diferente** e isso é uma coisa bem legal, porque nas Educação Física que eu conheço da vida aí... é praticamente bola né, dá bola e deixa jogar né. Na sua não, tem a bola, tem o exercício, tem os outros materiais que eles nunca viram. Tanto que o “*tchoukball*” para mim também era novidade.

Professora Matilde: [...] nos dias da Educação Física não tem questão de faltaapesar que eles não têm mesmo. Chegam atrasados e eles já vão direto, **não existe aquela coisa de: ah, eu não vou praticar**, que poderia ter... tenho certeza, como eu vejo no regular: ah, eu não vou fazer porque... isso é uma coisa que está ultrapassando.

Também utilizando das experiências com as aulas de Educação Física em outras escolas, os estudantes reconhecem na Educação Física do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano algumas novas possibilidades.

Fabiano (16): Aqui já é a quinta escola que eu entro, e a Educação Física daqui *pra* mim foi boa, da hora. **Fazer essa experiência jogando com os adultos mais velhos... é da hora. Eu gostei... eu gostei, gostei muito.**

P: Você enxerga a diferença das aulas de Educação Física aqui do Cieja e as que você fazia na escola regular? Como era a aula lá, e como é a aula aqui?

Fabiano (16): **Lá era até bom... acho que aqui melhor**, que dá *pra* entender como o jogo é aqui, não é muito pesado igualzinho lá. *Então eu acho aqui melhor... eu acho.*

P.: O que acontecia lá? Como era a Educação Física lá?

Fabiano (16): Lá, como era... todo mundo corria demais, pulava corda... que aqui não faz muito né? Já lá fazia umas brincadeiras igualzinha a senhora faz... que mais?

P.: Aqui tem idoso, tem pessoa com deficiência tem um público diferente.

Fabiano (16): É... é.

P: Você acha isso bom ou ruim, o que você acha?

Fabiano (16): ***Pra* mim é normal.**

P: Te ajuda em alguma coisa ter pessoas diferentes na aula?

Fabiano (16): Ajuda.

P.: Por quê?

Fabiano (16): **Eu já participei da aula da senhora com especiais e com os adultos, foi uma experiência *pra* mim, foi mais da hora ... é incrível. Eu pensei que os adultos não jogavam... não faziam nada, só trabalhavam... eram chatos, e quando eu entrei na escola e vi os adultos jogando com os deficientes... nossa... da hora a escola, eu gostei. Falei, é verdade, vou me soltar um pouco aqui... achei melhor.**

Não há dúvidas que as novas experiências que a escola vem proporcionando a esse aluno contribuem para o discurso posto em circulação. Ele reconhece a presença de diferentes sujeitos nas aulas e valoriza as experiências intergeracionais, que o ajudaram a desconstruir alguns preconceitos em relação às pessoas adultas e idosas. Rompendo com o que Oliveira Júnior e Moreira (2014) identificaram em sua pesquisa, onde o professor de Educação Física sugeria que para melhoria das aulas era importante a homogeneização etária das turmas a fim de envolver e motivar os alunos, no Cieja essa valorização das diferenças vem acontecendo.

Apesar de alguns já terem a experiência com o componente curricular em outras escolas ou em outras épocas, essa não é a realidade da maioria dos estudantes dessa escola. Em pesquisa nesse mesmo centro educacional, Martins (2017 p. 186) revela:

A questão disparadora da conversa concernia à existência, em suas experiências prévias, com a Educação Física. Surpreendemo-nos quando descobrimos que um número ínfimo de estudantes já tinha vivenciado aulas desse componente curricular antes de matricular-se no Cieja, visto que quase nenhum havia, sequer, cursado a escola anteriormente; até mesmo aqueles/as que já tinham frequentado outros cursos de EJA informaram não ter acessado aulas de Educação Física, ou por serem realizadas no contra turno, ou por não serem, de fato, ofertadas. Outros/as estudantes, quando crianças, haviam morado em regiões afastadas de São Paulo, especialmente Bahia, e frequentado escolas de povoado e, também por essa razão, não tinham acessado aulas desse componente, alegando que a mesma não era oferecida. Além disso, muitos homens e mulheres relataram ter trabalhado durante sua infância, especialmente em áreas rurais, não tendo seu direito à Educação garantido.

Essa outra parcela dos estudantes, os que estão acessando as aulas de Educação Física pela primeira vez no Cieja, apresentam um discurso que valoriza as novas vivências e aprendizagens que as aulas proporcionam. Em seus discursos, a possibilidade de benefícios corporais, de acessar as práticas corporais ou ainda de terem o direito de estarem nas aulas de Educação Física, tem gerado novas experiências.

Cassiana (53): Eu não tive oportunidade de estudar cedo, porque os pais achavam que trabalhar era mais importante do que o estudo. Então, eu falei para os meus filhos, que foi um presente *pra* mim. Estou me sentindo com 14 anos. *Cê* entendeu? Olha, eu gosto de tudo, porque exercita o corpo, faz bem *pro* corpo tudo o que a gente faz... correr, fazer atividade... **é tudo que eu queria fazer antes e não pude. Eu tô fazendo agora na Educação Física.**(...) Nossa, *pra* mim, é tudo de bom... entendeu? (...) *tô* adorando...

juro pra você... eu me senti ... **eu tô tendo uma oportunidade que eu nunca tive, aos 53 anos.**

Valter (49): Eu conheço pouco, **eu nunca fiz atividade**, então eu não conhecia isso, eu passei a conhecer, **quando eu estudava não existia isso**, só tinha hora do recreio e daí aula, e aí muitas vezes eu não ia participar. E aí hoje, eu já sou mais maduro, mais vivido então eu me interessei mais então *pra* mim isso é o melhor.

Ilda (68): Tudo isso é muito importante, né professora, ***pra* gente que nunca viu**, não tem conhecimento, passou a ter, eu acho que isso é muito importante *pra* cada um de nós. Ah, na verdade eu gosto de tudo. Até hoje tudo que você fez *pra* mim foi coisa de primeiro mundo, porque eu nunca fiz! *Tô* fazendo aqui.

Lorena (56): Aí... negócio de Educação Física, **essas coisas, eu nunca fiz... eu tô fazendo aqui** com você. Aí eu não sei mais o que é que tem dessas aulas de Educação Física.

A partir do olhar de uma Educação Física que privilegia novas vivências e a oportunidade de novas aprendizagens, os professores expõem como esse componente curricular atua na intenção de proporcionar aos estudantes o desejo de estar lá, afinal esse é um grande desafio para a EJA.

Orientadora Pedagógica Luana: Eu vejo que os alunos **têm contato** [...] com várias **práticas corporais, que eles aprendem coisas sobre as práticas corporais e o contexto que elas se dão**. [...] **vejo que não é só fazer, mas conhecer e perceber as diferenças**, e eu acho que isso é bacana. **Eles também discutem e avaliam como eles estão nesse processo**. Eu já vi alguns **alunos com deficiência falando sobre o que eles aprenderam**, e eu acho que isso é legal. Então **tem o fazer e se apropriar das práticas, conhecer e também refletir como eles estão nela. Conhecer lugares também faz parte da aula**, eles já foram para as olimpíadas, já foram para o CEPEUSP, entre outras.

Professora Matilde: [...] **eles começam a descobrir o conhecimento em coisas que eles achavam que não haveria**. Então, assim... eles vêm para a escola, principalmente os mais velhos e eles querem lousa cheia, isso que para eles é aula... e a gente está quebrando isso. **Eles estão vendo que existe aprendizagens em brincadeiras, né?**

Professora Carla: **E tinha aquela coisa de lousa também, da explicação... e isso também é importante para eles, para eles entenderem toda a história... os vídeos que você mostrava para eles**, para mostrar, para eles terem noção mesmo, **para conhecer mais o esporte que eles estão estudando**, porque senão eles ficam naquela... Eu acho que a escola não pode ser só aquela coisa de sala de aula, sentado, olhando para a lousa... de vez em quando tem que ter uma coisa diferente assim.

Mas o que chamou a nossa atenção foi o fato de utilizarmos todo o período com a atividade de Educação Física e os estudantes não acharem ruim, pois existe um histórico de que na EJA os estudantes só reconhecem como aula as atividades com lousa e papel, e aqui no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano nós já estamos conseguindo romper com isso. **Talvez, as atividades que gerem novas sensações, novas experiências possam estar sendo entendidas como momentos importantes para essas pessoas,**

convergindo com o que eles esperam da escola. (RELATO BOCHA/BOLICHE, 2018, p. 271)

A respeito das sensações oriundas das vivências no *slackline*, foi interessante perceber como **as experiências geraram diferentes impressões**. Algumas afirmaram que **se sentiram desafiadas a venceram seus medos e suas inseguranças**, outras afirmaram que ao ver determinado colega realizando a travessia **se sentiram instigados a realizá-la**, outros **não gostaram da sensação da perna “tremendo” e houve quem dissesse que o medo e a insegurança fizeram desistir da travessia**. Apesar das diferentes sensações, muitos estudantes que não quiseram se arriscar colaboraram com o trabalho de outras formas, ajudando os demais colegas como apoio. (RELATO SLACKLINE, 2017, p. 214)

Durante todos os jogos observamos que os estudantes que aguardavam do lado de foram **faziam a leitura do jogo** e torciam muito pelos seus colegas. Confidenciamos que essas atitudes nos fizeram acreditar nos caminhos que havíamos construído durante aquele trabalho. Nesse dia, um dos estudantes que não participava das aulas foi até o SESC e jogou várias vezes, inclusive ao final da atividade nos procurou dizendo que deveríamos ter mais saídas como essa. (RELATO VÔLEI 2018, p. 304)

As falas dos professores remetem tanto ao formato das aulas como também às mudanças que essas aulas estão gerando no currículo escolar. Reconhecer que as saídas para conhecer os locais onde ocorrem as práticas corporais são importantes, solicitarem que a aula de Educação Física ocupe todo o período de aula do dia e até mesmo reconhecer que as discussões e as atividades das aulas originam novas possibilidades de aprendizagens se configuram como algo positivo nessa escola.

Contrariando os achados de Gaspar (2013), que reconheceu que os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física eram desmotivadores e não acrescentavam novos conhecimentos aos estudantes, os professores do Cieja reconhecem as aprendizagens que acontecem nas aulas de Educação Física:

Orientadora Pedagógica Luana: **Eu diria que eles aprendem muitas coisas**, porque muitas vezes eles trazem a ideia do que eles viveram na escola ou viram na escola, então é um pouco daquela coisa, aí vou dar uma descansadinha, porque o que importa não é isso, mas eu vou dar um *relax* e vou participar, e **aí eu acho que eles mesmos se surpreendem com o que eles acabam aprendendo**. Eu acho que lidar com o corpo né, a gente vive em uma ... a escola é assim né... e em grande medida para os adultos é assim né... a gente tem que cuidar do trabalho, da cabeça, e ignora que tem corpo e tem que conhecer esse corpo e que isso é importante. **Então, eu acho que isso é uma coisa que eles aprendem, acho que até retomam, descobrem e tomam até gosto, porque às vezes eu vejo os adultos brincando, jogando e você fala "nossa né meu" como eles estão animados... e isso é uma coisa que se aprende, que se cultiva e é uma coisa boa. Eu acho que eles aprendem muito também e nós também sobre outras possibilidades que todo mundo tem**. Porque a escola é muito isso, quem se destaca na escola é que vai bem em português, quem escreve bem, quem faz as contas... o bom aluno, que tem a competência leitora e escritora e aquele que é o aluno comportado, educado, é o que a escola sonha. **E na Educação Física outros**

alunos, que também são bons alunos, conseguem ter destaque, e isso está nos alunos com deficiência também. Não é nem ter destaque, é participar... ter um grau de igualdade no que eles estão fazendo.

6.2. Educação Física cultural como espaço de aprendizagens

Os estudantes também apontam que a Educação Física vem se configurando como um espaço de diferentes tipos de aprendizagens.

P: A gente fez o *slackline*, fez o *tchoukball*, fez o golfe, a gente fez esse ano a bocha, fez a corrida de orientação. De todas essas práticas você não conhecia nenhuma?

Luciana (64): Nenhuma.

P: E te ajudou em alguma coisa, conhecer essas práticas?

Luciana (64): Ajuda, **a gente tá aprendendo coisas novas né, é muito bom.**

Reinaldo (46): Porque a gente vai aprender algumas coisas que a gente não sabe ainda. **Tipo assim, marcar aqueles pontinhos, eu não sabia que aquilo participava da Educação Física, e hoje a gente sabe que tá no meio da Educação Física.** Aquele “trequinho” que vai batendo (faz o gesto do uso do contador de passos).

P: *Pra* marcar os passos.

Reinaldo (46): Muito bom aquilo... a gente não sabia e ficou sabendo... aprendeu, né?

Elizabeth (42): **Temos momentos de aprendizagem**, por exemplo aquilo que você falou da corrida que as pessoas corriam, na mata, aquela ali eu não sabia, **se não fosse a Educação Física eu não ia saber nunca.**

P: O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Edinaldo (26)²⁹: **Esticar os braços... e... se esticar... levantar os braços, e...** eu lembro só isso.

P: No começo do ano a gente trabalhou com o jogo de bocha. Você lembra do jogo de bocha?

Edinaldo (26): Bocha? (pensando)...

P: Aquelas bolinhas. Tinha quatro bolinhas e uma bolinha menor e a gente tinha que lançar a bola...

Edinaldo (26): Putz! **Essa bolinha é pesada pra caramba!**

P: E de tudo que a gente já fez nas aulas de Educação Física, o que você acha que você aprendeu?

Iracema (65): Ó... **eu aprendi a fazer exercícios com você. Eu aprendi a fazer caminhada...** e que mais?

P: Quando a gente conhece alguns esportes novos, que a gente não conhecia, você acha que é uma aprendizagem também?

Iracema (65): Eu acho, porque **é coisa que a gente vai conhecer, né... a vida inteira a gente não conheceu nada.**

²⁹ O estudante Edinaldo possui uma deficiência intelectual.

Josélia(49): Olha, **dá pra gente aprender a fazer alongamento nos braços, nas pernas, pescoço... no pé ... no quadril.**

Luciana (64): Eu já **aprendi a fazer ginástica, alongamento** que eu não sabia, umas coisas assim...

Marcos (47): A gente fica mais... **é uma aprendizagem pra gente, a gente fica mais curioso, às vezes fala, vou pesquisar, pesquisei o tchoukball, achei legal pra caramba, falei pras minhas filhas, que tem uma que faz Educação Física, aí passei pra ela. A gente faz algumas coisas aqui e eu passo para ela e tal.** Eu amei... totalmente diferente.

Rose (62): Eu aprendi assim... **a me relacionar melhor com as pessoas e tudo né... você se entrosa, conversa e vê coisas diferentes.** [...] Ver pessoas com mais dificuldades que a gente. A gente acha que a gente é muito ruim, mas aí quando você começa... aí você vê assim... poxa né, eu não sou tão ruim assim e eu posso melhorar mais. E isso incentiva a gente.

Lourdes (58): **Competir...**

P: Você acha que você aprendeu algumas coisas nessas aulas?

Vânia (35): Sim, sim! **Como se achar em um local, como olhar no mapa, ver a posição do mapa, “se achar”, que antes eu não sabia e agora eu já sei.**

Ana (50): **Eu já aprendi jogar,** é... tipo aquele boliche, que a gente jogou há um tempo atrás. E...eu aprendi a jogar. Inclusive, até baixei e fiquei jogando no computador. Eu aprendi bastante... Aquele boliche lá, que você também ensinou do (faz o gesto do uso do controle com a mão), *play*.

P: Do *videogame*?

Ana (50): Do *videogame*, também, né? **Eu aprendi tanto que eu já queria até um daquele.** É muito gostoso né? E tipo **as caminhadas também, e sobre aprender sobre o mapa também,** foi muito bom, muito legal. Gostei bastante e aprendi também, porque às vezes a gente sai assim, não sabe nem para onde é que a gente está indo, que direção *tomá*. E eu aprendi né, porque hoje é mais fácil assim... a gente pega o gps, põe no carro e...

P: Aí você nem vê, né... só vai ouvindo.

Ana (50): Vai falando ali, vai por aqui ... esquerda, direita, a treze metros, a quinhentos metros, ... então isso tudo, assim, quando a gente faz sobre a Educação Física uma caminhada com o mapa é totalmente diferente

A partir das falas dos estudantes é perceptível que para alguns sujeitos conseguir realizar alguns movimentos se constituiu como aprendizagens. Para outros, relacionar-se com os colegas compôs esse leque de conhecimentos. Um grupo reconheceu que algumas ações didáticas fazem parte do componente curricular e também tive aqueles que identificaram que aprenderam a jogar, que conheceram novos objetos e os que revelaram que sem a Educação Física não teriam acessado aquela prática corporal.

Ao compreender que o currículo cultural da Educação Física tem como objetivos a formação para a leitura e compreensão da ocorrência social das práticas corporais, entendidas como textos da cultura e de sua reconstrução crítica, posicionando os sujeitos da educação

como autores desse processo. as saídas pedagógicas organizadas pelo componente curricular adquirem grande importância, como se pode observar nos discursos dos participantes.

P: A gente foi em uma saída lá no SESC Pinheiros jogar contra os idosos de lá. Como foi essa experiência para você?

Fabiano (16): **A experiência foi ótima... pra falar a verdade nós levamos uma lavada... levamos uma lavada, mas foi uma boa experiência. Uma boa experiência.**

P: E como você achou que foi jogar em um espaço maior, com uma rede mais alta? Aquilo te deixou meio impressionado? Como que foi?

Fabiano (16): **Deixou... eu só tinha visto na televisão, agora de perto, me deixou impressionado.**

P: Era maior do que você imaginava?

Fabiano (16): Era... não dava para fazer aquela jogada que eu faço.

P: O que que você lembra que a gente faz nas aulas de Educação Física?

Iracema (65): A gente já fez caminhada, né? **Fomos no parquinho, já jogamos bola no SESC... e... que mais que a gente fez?... fomos no parque... passeamos no parque aqui em cima... como chama o parque mesmo? Aqui em cima?**

P: No Parque da Previdência.

Iracema (65): O Parque da Previdência... a gente foi jogar... (faz o sinal com a mão)... como chama aquele buraco?

P: O golfe?

Iracema (65): É...

Marcos (47): Contribui bastante, abre bastante a mente da gente, a gente **conhecer pessoas novas**, que nem, eu tenho 47, eu vi pessoas de oitenta lá jogando bola com a gente, e a gente vê o jovem estudando aqui com a gente, a gente vê que praticamente precisa um pouquinho mais né, e *pra* eles também que não pratica esporte diariamente é ótimo né? E outra, a convivência, esse último do SESC aqui, foi... **vai ficar o resto da vida no coração, na mente né?**

Angélica (62): Ah... eu adorei os passeios que eu já fiz.

P: Você lembra *pra* onde a gente já foi?

Angélica (62): A gente já foi *pro* SESC de Pinheiros, a gente foi lá, não foi?

P: Fomos.

Angélica (62): Na USP.

P: Na pista de atletismo.

Angélica (62): É de atletismo... **mas menina, naquele dia... nossa senhora! Não faltou nada eu ganhar, menina! Se eu não tivesse bobeadado um pouquinho do outro rapaz que vinha atrás de mim, eu tinha ganhado, não tinha? Eu corri bastante.** Olha... todas provas que você fez eu gostei

Luiza (43): A gente tem pouco espaço aqui na escola, e quando a gente vai *pra* o espaço *memo pra* praticar a física, tem espaço mais aberto, melhor. E a gente já fica ... **nossa!** (expressão de espanto), tem espaço que **dá pra gente aprender novidades lá.**

P: Dá outra ideia do que é, né? Quando a gente chegou lá no SESC com aquele tamanho de quadra...

Luiza(43): Dá... **A gente só tem aquele pequenininho** (faz com as mãos um espaço reduzido) e só treina todo dia aqui... **quando vê aquele tamanho... e o chão? Lisinho que só! E as pessoas... as pessoas, nossa... eu adorei** todos de lá.

Assim como os estudantes, os professores reconhecem nessas atividades uma importante ação didática e valorizam essas saídas. Em muitos discursos apresentados, a possibilidade de conhecer para poder usufruir desses espaços é grande.

Professor César: As saídas são extremamente positivas porque, primeiro, além da questão do esporte, tem a questão de você estar **conhecendo equipamentos que eles podem estar frequentando**.

Professor Cleiton: **A saída é uma oportunidade que os alunos têm de praticar em um lugar mais adequado e também de conhecer**. Muitos dos alunos nunca foram no SESC, nunca foram no Parque da Previdência, então são recursos... são equipamentos públicos que acabam sendo apresentados para os alunos de uma forma indireta. **O aluno pode voltar depois se ele quiser**.

Professora Marta: **São importantes também, pelo mesmo motivo, que muitos não tiveram oportunidades, não conhecem São Paulo**. Dá para conhecer algumas coisas que estão perto daqui ou da casa deles. O boliche, o SESC... até a gente foi numa saída quando eu entrei aqui, e **tinha um aluno do módulo I que nunca tinha ido no SESC e depois ele começou a frequentar**.

Professora Ruth: **Nós vimos no vídeo que a corrida de orientação era na mata e a gente estava fazendo aqui na rua, no quarteirão, e no Parque da Previdência, fazer essa experiência foi totalmente diferente... faz toda a diferença ir para um lugar mais próximo do que é. O boliche também... é uma prática que vocês estavam jogando aqui na rua depois a gente foi lá (na pista), jogar o boliche e eles amaram**.

Professora Roseli: **A questão das vivências em outros espaços proporciona aos alunos ampliarem o seu repertório cultural**, porque como a gente sabe que são alunos carentes eles têm uma limitação também né... de saídas, e nesse momento que eles fazem a aula aqui, a gente percebe que é uma grande oportunidade para eles né.

Professora Tamires: Eu acho que dá um trabalho, mas que sempre são compensadoras. Eu acho que não se pode parar, tem que continuar, buscar outros espaços, levar os alunos para conhecerem, **se apropriar da cidade**.

Segundo a literatura que fundamenta a perspectiva cultural da Educação Física, esses momentos das aulas mostram-se como possibilidades de ampliação, aprofundamento e ressignificação das práticas corporais tematizadas.

Outro aspecto que nos motiva a desenvolver esse tipo de atividade é a importância da apropriação dos espaços públicos.

Os estudantes do Cieja **ficaram surpresos com o tamanho da quadra, com a altura da rede e como os jogadores da equipe do SESC eram bons**. Observaram que muitos jogadores mais velhos que os nossos estudantes jogavam muito bem e a cada jogada ou defesa difícil que os idosos faziam, os nossos alunos ficavam surpresos. Uma estudante afirmou: *Nossa, mas esse velhinho é bom mesmo!* referindo-se a um dos jogadores mais velhos da quadra. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 201)

Conforme havíamos planejado, conseguimos a visita à pista de atletismo do CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo). As turmas da tarde foram na terça-feira (17/05) e as turmas da manhã na quarta-feira (18/05). A proposta da visita era de **conhecer o espaço onde as provas são realizadas e de experimentar a realização dessas provas no local onde elas acontecem oficialmente com os implementos oficiais**. (...). Foi uma vivência marcante tanto para as senhoras, como para os jovens e para os estudantes com deficiência. Todos participaram com muita vontade e interesse em experimentar as atividades propostas. **Saimos de lá com todos elogiando muito a experiência e encantados por poderem estar naquele espaço**. (RELATO ATLETISMO, 2016, p. 5)

Chegando ao SESC, o **primeiro espanto deu-se ao ver o tamanho da quadra**. Apesar de tudo que já havíamos falado e mostrado na escola, quando eles **“viram com os próprios olhos”, a sensação foi diferente**. Um estudante nos disse que: *“Deu um friozinho na barriga ao ver a quadra e os jogadores!”*. O Fabiano, um estudante de 15 anos permaneceu olhando para a rede durante toda a sua montagem e parecia estar desestabilizado ao ver a altura oficial da rede. Ao perguntarmos o que lhe havia chamado atenção naquele momento, ele respondeu: *“É muito alta!”*. (RELATO VÔLEI, 2018, p. 303)

Ainda ao analisar os materiais produzidos durante a pesquisa, uma das coisas notadas é que as aulas possibilitam muitas vivências corporais. Isso não significa dizer que as aulas valorizam apenas o âmbito corporal, mas investigando os relatos de experiência e os materiais iconográficos, observamos muitas ocasiões em que vivências foram priorizadas ou, como muitas vezes são chamadas, experimentações. Ao se debruçar sobre os materiais pesquisados, é possível observar cenas que traduzem em imagens as falas desses estudantes.

O emprego dos registros como forma de documentação do que acontece nos permitiu observar que as vivências corporais são atrativas para os grupos que frequentam as aulas. Apesar desse interesse, existem atividades que valorizam outras linguagens, como a assistência de filmes, ou registros dos trabalhos, mas o que ganha destaque nos materiais observados é a variedade de vivências corporais realizadas pelos estudantes.

Isso nem sempre é comum na Educação Física da EJA, pois, Reis (2011); Cruz; Maduro (2013); Reis; Molina Neto (2014) e Assunção; Almeida; Silva (2014) reconheceram nos seus lócus de pesquisa uma Educação Física pautada exclusivamente em aulas teóricas.

Conforme afirmam Reis e Molina Neto (2014), o entusiasmo dos estudantes da EJA aparece quando a Educação Física parece que não é Educação Física, pois para ser

reconhecida e ter seus conteúdos recebidos com entusiasmo há a necessidade de parecer outra disciplina. Contrariando essa visão, no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, a Educação Física vem se constituindo como um componente curricular que tematiza as práticas corporais, possibilitando aos estudantes uma diversidade de experiências com elas.

Em muitos trechos dos relatos de experiência, afirma-se que é importante que os estudantes se apropriem e construam a gestualidade da prática tematizada com a intenção de que a fruição esteja presente durante as práticas. Isso se coaduna com a intenção de que a aula seja um momento em que os estudantes queiram estar lá.

Nas aulas seguintes propusemos aulas que valorizassem a melhoria do jogo, em busca de fazer com que os jogos fluíssem. A busca pela melhoria da gestualidade não visava à perfeição do gesto ou um modelo a ser seguido, a ideia era de buscar a construção das suas próprias formas de jogar, que permitissem um andamento do jogo sem muitas interrupções, o que costuma tornar os jogos chatos. [...] Percebemos que, com o passar das aulas e conseqüentemente com o aumento das experiências como o jogo, as disputas já aconteciam com mais lances de bola em jogo. (RELATO VÓLEI, 2018, p. 301)

Essas primeiras experiências foram importantes para que os estudantes vivenciassem esses novos movimentos e reconhecessem as diferentes formas de lançar e receber a bola, visto que essas ações se diferenciavam de todas as práticas que já realizamos em nossas aulas. [...] Na aula seguinte, entendemos que antes de realizarmos os jogos, eram necessárias mais experimentações dos passes, das diferentes formas de arremessar a bola e de defendê-la. Nessa aula, os estudantes criaram estratégias para a realização dos movimentos, observavam a aplicação de força, calculavam a distância necessária para o arremesso no quadro de remissão e davam dicas entre si, sugerindo lançar no centro do quadro, e apresentando formas mais fáceis de segurar a bola. Notei que estavam construindo as suas gestualidades e as suas estratégias para a realização do jogo. [...] Dando continuidade ao trabalho, percebemos que os estudantes já estavam familiarizados com o material e já haviam construído os movimentos necessários para a realização do jogo. [...] Após algumas aulas percebemos que os jogos estavam acontecendo, inclusive com muita competição e já havia turmas tentando formar “panelas” para a montagem das equipes. (RELATO TCHOUKBALL, 2017, p. 240)

A essa altura do trabalho já foi possível percebermos alguns avanços em relação a habilidade de lançar e receber a bola, visto que algumas senhoras inicialmente informaram que nunca haviam brincando com “aquela bola”, os exercícios já eram realizados com mais facilidade e ao final das atividades eles relatavam: *Hoje eu não deixei a bola cair nenhuma vez; Você viu como eu estou melhorando?; Olha como eu estou conseguindo!*; mesmo sem ser objetivo do trabalho, essa melhora na habilidade fez com que o jogo ficasse melhor e aumentasse a possibilidade de compreensão dos estudantes sobre aquela prática corporal, possibilitando-nos ampliar e aprofundar os conhecimentos do vôlei adaptado à terceira idade. Esses avanços também aconteceram com os mais jovens, que mesmo tendo maior mobilidade que os mais idosos, foram construindo outras formas de jogar, criando o seu próprio repertório gestual. Outro avanço muito perceptível foi como alguns

estudantes com deficiência que inicialmente tinham “medo” da bola agora já iam em direção a ela para pegá-la. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 196)

Como se pode observar, as conquistas dos estudantes são valorizadas, sem que se constitua como objetivo do trabalho a melhoria técnica ou gestual. Mas quando isso acontece as aulas tomam outros rumos, o que permite novas problematizações.

O currículo cultural da Educação Física não se preocupa com a performance motora de acordo com os padrões externos. Ele valoriza a realidade escolar e, por isso, é necessária a construção e reelaboração das práticas corporais tematizadas de acordo com a realidade local.

Na intenção de aprofundar os conhecimentos dos estudantes e nos aproximarmos mais da prática, mostramos com o uso da fita métrica, a distância oficial entre os pinos e o local de lançamento das bolas que é de 18 metros. Mas não foi possível utilizarmos essas medidas no nosso jogo na escola, pois a rua tem imperfeições e inclinações que atrapalhavam o percurso da bola em direção aos pinos. Por isso optamos por uma pista menor, mas sem interferências do piso. Nesse momento, já observávamos diferenças nas formas de segurar e lançar as bolas, aproximando-se um pouco mais da gestualidade do boliche. (RELATO BOLICHE, 2018, p. 261)

Seguimos para a atividade, foi a primeira aula que nos aproximamos da corrida de orientação de fato, lembrando que no nosso caso usamos apenas a caminhada. Seguimos para a atividade. Foi a primeira aula em que nos aproximamos da corrida de orientação de fato, lembrando que no nosso caso usamos apenas a caminhada (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 290)

Expliquei também que utilizaríamos a bola de vôlei no lugar da bola de handebol, pois por questões de segurança (a presença de idosos/idosos e de pessoas com deficiência) a bola de vôlei nos permitiria arremesso com menos força. (RELATO TCHOUKBALL, 2017, p. 240)

A troca da bola por uma maior visando a segurança dos estudantes, a diminuição do tamanho da pista ou a utilização da caminhada ao invés da corrida revelam atenção à realidade da escola e dos seus estudantes, o que se configura como um importante recurso para garantir a realização das aulas.

Uma outra tentativa de justificar essa valorização das experiências corporais nas aulas de Educação Física desse centro aparece nos relatos de prática. É fácil observar que as vivências se concretizam como uma garantia de maior participação dos estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física, pois, muitas vezes, a participação desses sujeitos nas aulas requer poucas ou nenhuma flexibilização. Isso se constitui como algo importante, pois historicamente o componente curricular apartou esses sujeitos de suas aulas por não conseguir ajustá-los aos padrões estabelecidos.

Apontando que as propostas acríicas de ensino de Educação Física apresentam a visão de mundo pertencente aos grupos dominantes, fazendo com que valores hegemônicos sejam

disseminados e, dessa forma, silenciando as manifestações pertencentes a outros grupos sociais, Neira, Lima e Nunes (2012) entendem que essas propostas buscam a melhoria dos domínios do comportamento (motor, afetivo-social, cognitivo), ou o desenvolvimento de competências para uma vida fisicamente ativa e saudável.

Devido ao viés biologista que justifica as desigualdades a partir do exame das características congênitas, o outro é o inábil, incapaz, lento, descoordenado. Propondo apenas mudanças nos comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários. “Ao afirmarem a ginástica, o esporte, um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas oferecem formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças”. (NEIRA, 2011b, p. 41).

Dessa forma, quando o currículo cultural reconhece as diferenças como uma possibilidade de existência e garante ações didáticas que posicionam os participantes como sujeitos produtores das práticas corporais, concretizando suas formas de participação a partir das suas possibilidades, sem desejar enquadrá-los a determinados padrões, isso contribui para a pouca necessidade de flexibilização, pois não há uma forma desejada ou ideal de movimentar-se, basta verificar o que é necessário para que esse sujeito consiga realizar a atividade proposta, abrindo possibilidades. [...]. acreditamos que a participação dos estudantes com deficiência nos surpreendeu, tanto nas formas como participaram das aulas como nas aprendizagens relatadas. Em todas as aulas, os estudantes com deficiência participaram de todas as atividades, sendo necessárias, em alguns casos, pequenas adequações para que realizassem a aula juntamente com todo o grupo. Algumas vezes colocá-los um pouco mais à frente para a realização de um saque, outras vezes utilizar as bolas de espuma, ou apenas ter que chamar o seu nome para que eles se preparassem para receber a bola, enfim, a participação dos estudantes com deficiência em alguns momentos surpreendeu os próprios estudantes da turma, que valorizavam cada passe correto, defesa feita ou ponto marcado. (RELATO VÔLEI, 2016, p.203)

Nessas aulas, a única flexibilização necessária para os estudantes com deficiência foi a utilização da bola de espuma para os que não estavam conseguindo lançar e receber, dessa forma a bola não os machucaria. Para as três estudantes surdas, a cada exercício apresentado, realizávamos a demonstração para que elas visualizassem o que era para ser feito. (RELATO TCHOUKBALL, 2017, p. 241)

Outro ponto positivo dessa primeira vivência foi o fato de garantir que os estudantes com deficiência realizassem as atividades sem a necessidade de adaptação, apenas flexibilizando a sua participação com o uso de um apoio, muitas vezes, conseguiram realizar a proposta sozinhos e, ao nosso olhar, isso é importante para o reconhecimento de que esses estudantes podem participar das aulas realizando as mesmas práticas que os demais, conferindo-lhes a garantia dos seus direitos. (RELATO SLACKLINE, 2017, p. 208)

Um fato curioso é que em todas as quatro turmas houve grande participação dos estudantes com deficiência sem a necessidade de adaptações ou

flexibilização das regras. Foi interessante como cada pessoa com a sua especificidade criou suas formas de arremessar e receber a bola. Quando observamos esses acontecimentos nas aulas, percebemos que a proposta inclusiva está se realizando, pois não requer que a atividade da aula seja diferente para esses estudantes. (RELATO GOLFE, 2017, p. 218)

Para os estudantes com deficiência, as únicas adaptações necessárias era a aproximação dos pinos para aqueles que usam cadeira de rodas, pois além da questão da locomoção, todos apresentavam dificuldades com o movimento dos braços. (RELATO BOLICHE/BOCHA, 2018, p. 260)

Alguns estudantes com deficiência não compreenderam a lógica do jogo, apenas jogavam a bola em direção ao *bolin* conforme era solicitado. Mesmo sem a compreensão do abstrato (organizar estratégias para vencer), quando eles jogavam, nós e até mesmo os colegas da turma, dávamos dicas e mostrávamos onde deveriam lançar a bola. Essa foi a única adaptação necessária para a sua participação. (RELATO BOLICHE/ BOCHA, 2018, p. 270)

Reconhecendo que alguns estudantes não estavam conseguindo segurar a bola de vôlei, trocamos por uma bola de espuma, com a intenção de garantir experiências satisfatórias antes de utilizarem a bola de vôlei. Esse recurso do uso da bola de espuma não serviu apenas para os estudantes com deficiência, mas também para algumas estudantes idosas que estavam tendo seus primeiros contatos com a bola. As limitações motoras de Dona Mara não permitem que ela jogue a bola para cima, ela apenas empurra a bola em cima de uma prancha que existe em sua cadeira de rodas. Dessa forma, optamos por utilizar um novo jeito dela participar do jogo: ela empurra a bola sobre a prancha que está em sua cadeira e assim que a bola cai da prancha, a professora rebate a bola, dando continuidade ao movimento. Apesar de modificar muito o ritmo do jogo, foi a forma que encontramos de garantir a sua participação nos jogos. (RELATO VÔLEI, 2018, p. 300)

Martins (2017) buscou compreender como acontece a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas oferecidas no mesmo Cieja. A autora concluiu que esse currículo posiciona os estudantes como sujeitos aprendentes que contribuem com o processo formativo de todo o grupo.

Entendemos que essa perspectiva possibilita o acolhimento das pessoas com diferenças funcionais de uma forma mais justa e alinhada a princípios democráticos, diferentemente do que acontece com as demais perspectivas do componente, que tendem a separar tais pessoas das demais ou adaptar os conhecimentos a elas destinados, afastando-se de concepções inclusivas. (MARTINS, 2017 p. 234)

Ainda sobre a participação dos estudantes com deficiência nas aulas, apesar de os registros mostrarem que as situações didáticas baseadas em vivências corporais vêm garantindo a participação de todos, em contrapartida, em outros tipos de atividade a participação diminui sensivelmente. Assim como há registros apresentando como os estudantes se beneficiam dessas situações, em alguns momentos, ficam alijados das discussões. Ora esse distanciamento acontece pelas dificuldades de comunicação, pela falta de

recursos assistivos, ora quando as atividades são mais subjetivas. Porém, é possível notar esforços para a tentativa de garantir essas participações, embora nem sempre exitosos.

Para as duas estudantes surdas as exibições dos vídeos também não foram interessantes, pois não havia legenda em libras. Mesmo tendo uma intérprete, quando se trata de vídeos há um grande problema, ou elas olham para o filme ou para a intérprete, e aí perdem as imagens na televisão. Outro ponto que dificultava nesse caso, era a presença de muitos nomes em inglês (jogadas, materiais) o que tornou a tradução para as libras impraticável, pois tanto a intérprete como as estudantes não dominavam esse vocabulário. Percebemos que a falta de tecnologia assistiva prejudica muito quando a ideia é ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes através do uso de outras linguagens.. (RELATO GOLFE, 2017, p. 229)

Em contrapartida, os estudantes com deficiência não conseguiram se concentrar durante a apresentação dos vídeos e não conseguimos pensar em alternativas que solucionassem esta dificuldade. Para tentar minimizar o obstáculo exposto nos momentos de assistência aos vídeos, imaginamos que enquanto os demais estudantes caminhassem no entorno da escola, retomariamos no próprio *slackline* as dicas apresentadas nos vídeos com a intenção de ajudá-los a aprofundar os conhecimentos sobre a prática corporal. Contudo, todos eles quiseram ir à caminhada junto com o restante da turma, se recusando a fazer uma atividade à parte. (RELATO *SLACKLINE*, 2017, p.210)

Enquanto recurso para ajudar os estudantes com deficiência, imprimimos algumas fotos dos locais que precisavam ser encontrados para que levassem consigo durante a caminhada. Notamos que foi uma boa forma de flexibilizar a atividade. De posse das imagens, encontraram quase todos os locais, porém ao tentar colocar isso no mapa, nenhum dele conseguiu. Há de se comunicar que muitas pessoas sem deficiência também não conseguiram realizar essa ação. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 5)

Apesar de reconhecer que em algumas ações didáticas que colocam em evidência atividades mais abstratas, os estudantes com deficiência apresentam mais dificuldade de participar de uma forma mais ampla, convém ressaltar que isso não é uma exclusividade desses estudantes. A respeito do episódio narrado no último excerto, uma professora que acompanhou a atividade comenta que os estudantes sem deficiência também apresentam dificuldades em outros tipos de ações didáticas:

Professora Priscila: Eu acho que é válido a gente poder participar junto pra gente ver a dinâmica... me surpreendi por você ter montado um mapa para eles... da minha matéria... encaixou bonitinho né... então é divertido perceber que eles, vários, não tem a menor ideia (...) eles não têm essa noção... perceber a visão de onde fica a Raposo Tavares né... pontos de referência... **para alguns foi facinho, para outros você via que só com muito, muito, muito, muito, muuuito esforço.** Então, aquilo que eu percebo no mapa dentro da sala de aula deu para perceber e vivenciar aquilo ao vivo né, em uma coisa que eu achei que a proximidade ia ser muito mais fácil, mas aí você ouviu alguns suspiros, alguns sofrimentos e aí você fala “ ah não, olha como estão pastando”... e é bom treinar... eles vão ganhando outras perspectivas.

Conforme observado nos excertos acima, mesmo com o fato de investirmos em muitas vivências pensando nas possibilidades de trazer para as aulas as sensações que os estudantes valorizam em suas falas, isso não significa abrir mão de outras atividades que ajudem a conhecer melhor as práticas corporais tematizadas. Nos planos de ensino e nos relatos de prática, evidenciam-se diferentes tipos de conhecimentos.

Dentre os conteúdos estudados, tivemos a gestualidade presente na manifestação corporal *tchoukball*: os fundamentos (arremessos, passes e recepção) e as táticas de jogo, o histórico, as regras e curiosidades sobre a modalidade, inclusive a sua denominação como “esporte da paz”. Também abordamos a importância do equilíbrio técnico entre as equipes, com a intenção da construção de uma prática que permitisse reconhecer as diferenças presentes na escola. (RELATO *TCHOUKBALL*, 2017, p. 242)

A assistência de filmes, os registros, as visitas dos participantes, enfim, outras ações didáticas também acontecem, intencionando a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação das práticas corporais tematizadas. Concordando com Neves (2018), que afirma que durante as aulas os procedimentos didáticos não operam da mesma forma para todos os estudantes, é importante trazer diferentes saberes sobre a manifestação tematizada recorrendo a fontes de informação variadas. Nessa perspectiva, para alguns estudantes que não conhecem a prática corporal, pode ser que esse momento seja de ampliação ou de aprofundamento ou, até mesmo, de ressignificação, enquanto para outros não. Reconhecendo que os estudantes trazem consigo diferentes saberes sobre o tema, os efeitos das atividades realizadas não são iguais para todos.

O professor que se inspira no currículo cultural, ao tematizar as práticas corporais, deseja que os estudantes compreendam o contexto de criação das manifestações da cultura corporal em um contexto de significados produzidos pelos seus representantes, acessando seus diferentes sentidos.

Foi interessante perceber como em cada turma alguns pontos se destacaram mais que outros. Havíamos selecionado seis filmes que achamos interessantes, mas não exibimos os todos eles para todas as turmas. Conforme as discussões se encaminhavam, apresentávamos os próximos vídeos. Os vídeos tratavam das regras, nomes de jogadas, tamanho do campo, os equipamentos utilizados, a pontuação, o retorno da modalidade aos Jogos Olímpicos do Rio, em 2016.. [...] foi notório como a exibição dos vídeos foi um momento de trocas de conhecimentos entre os demais estudantes. As aprendizagens acontecem em todas as direções. Em uma das turmas da tarde, vale ressaltar algumas observações feitas durante a aula. Um dos estudantes relatou sobre a elitização, dizendo que por não possuir arenas ou estádios, isto é, não ser possível um grande número de pessoas assistirem ao vivo, isso gera um distanciamento da prática. Quando nos preparamos para a atividade, em nenhum momento havíamos pensado nessa questão,

achamos muito interessante essa observação, e acabamos socializando com as outras turmas esse comentário. (RELATO GOLFE, 2017, p. 230)

Na aula seguinte o jogador Archimedes, da seleção brasileira de *tchoukball* esteve em nossa escola para conversar com os estudantes e fazer uma vivência com eles. Foi muito interessante. Os estudantes fizeram perguntas de diferentes tipos, compararam as respostas com o que havíamos visto nos vídeos e nas nossas aulas. Em seguida fez vivências práticas com os estudantes demonstrando o som “tchouk”, que a bola faz no quadro, que deu origem ao nome; mostrou jogadas novas, explicou novos arremessos e jogou com os estudantes. Por fim nos esclareceu sobre a denominação “esporte da paz”. (RELATO TCHOUKBALL, 2017, p. 247)

Os estudantes e professores da escola também reconhecem que a utilização dessas outras ações didáticas contribui para maior compreensão das práticas corporais estudadas, o que ajuda a compor a ideia de uma Educação Física que proporciona outras experiências e aprendizagens.

P: Fizemos várias coisas. Luiza, de vez em quando eu passo alguns vídeos, algumas vezes a gente faz alguns registros escritos... você acha que isso também faz parte das aulas de Educação Física?

Luiza (43): Faz, porque ajuda, né. **Vê como eles faz direitinho** e a gente fala: **Olha como que é! Explica melhor um pouco...** é muito importante.

Marcos (47): Ah ajuda, ajuda bastante, praticamente em relação aos vídeos, **a gente fica mais atualizado no esporte né.**

Professora Ruth: **Eles já entendem que não é só fazer uma atividade física, que as vezes fazer uma aula aqui na informática, ou uma aula conjunta também faz parte.** Porque isso vai ser pré-requisito para outra coisa que a gente vai fazer depois, na outra semana. **Eles participam dos vídeos, ou das aulas na sala, eles questionam e depois na prática eles relembram retomam... eles entendem [que é aula de Educação Física] sim.**

Professora Matilde: Eles entendem que mesmo quando você não inicia com uma atividade lá fora, mas tudo que você faz com eles, e assim, é legal porque eu já peguei comentário deles, ou eles me questionando... ah ela fica mostrando isso pra gente por quê? O que ela vai ensinar depois?

Os relatos indicam que a utilização desse recurso tem trazido as pessoas para dentro do currículo:

Nos filmes observamos quem eram os praticantes, as regras, as jogadas, o tamanho da quadra e a altura da rede. Observamos também a existência de campeonatos para os idosos e o quanto a prática da modalidade influencia a vida de alguns deles. Os estudantes, através dos vídeos, identificaram jogadas, movimentos, pontos e faltas. (RELATO VÔLEI, 2018, p. 303)

Ao possibilitar que esses estudantes se reconheçam como produtores de práticas corporais, e que saibam da ocorrência social das práticas tematizadas, a Educação Física exerce um papel importante na valorização dos diferentes sujeitos no currículo escolar.

Segundo Neira (2018), a reconstrução das práticas corporais nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas leva em consideração as particularidades de cada escola e dos estudantes presentes nas aulas. O processo coletivo de reconstrução dessas práticas revela-se como uma experiência concreta da dinâmica cultural, ou seja, a partir da vivência corporal, os estudantes partem para a remodelação dessas práticas através das suas interações. Dessa forma, produzem novas formas de realizar a prática corporal modificando os aspectos necessários à sua participação.

Em muitas pesquisas ou trabalhos que ouviram os estudantes, as pessoas com deficiência dificilmente são representadas. Por entender que constituem o grupo dos estudantes e que muitas atividades propostas nas aulas se preocupam com a garantia das suas participações, ouvir o que os estudantes têm a falar sobre as aulas de Educação Física revelou-se importante.

Reconhecendo que cada sujeito com deficiência tem as suas particularidades, ao entrevistá-los nos atentamos em descrever os comportamentos que julgamos reveladores.

P: E você gosta das aulas de Educação Física?

Douglas (25): Gosto.

P: O que você acha que é legal nas aulas de Educação Física? O que faz você gostar da aula de Educação Física?

Douglas (25): Eu gosto porque a aula é muito boa.

P: Por que que a aula é muito boa?

Douglas (25): É porque a gente aprende!

P: Você aprende?

Douglas (25): É!

P: O que que você aprende?

Douglas (25): (Fica olhando para baixo, para a mesa.) Não sei...

P: Oi, Douglas. O que que você lembra que a gente fez nas aulas de Educação Física?

Douglas (25): A gente faz o vôlei e mais um monte de coisa.

P: O que mais além do vôlei, o que que você lembra desse monte de coisa que você falou?

Douglas (25): Não sei...

P: Você lembra do *tchoukball*?

Douglas (25): Lembro, lembro!

P: Como que era o *tchoukball*?

Douglas (25): Eu acho que era... eu acho que tinha que jogar bola, parece.

P: E jogava a bola *aonde*?

Douglas (25): *Pra* pessoa.

P: E depois, jogava para pessoa e a pessoa jogava *aonde*?

Douglas (25): No gol.

P: Isso! Você lembra do *slackline*?

Douglas (25): Lembro!

P: Como que era o *slackline*?

Douglas (25): É para andar por cima.

P: Isso... tinha que passar por cima?

Douglas (25): É...

P: E que mais que a gente faz nas aulas de Educação Física?

Douglas (25): Tem boliche também.

P: Tem boliche... como que joga o boliche?

Douglas (25): Tem que derrubar os pinos.

P: Como?

Douglas (25): Tem que jogar a bola e derrubar os pinos.

Douglas (25): A gente fez vôlei também.

Durante a entrevista, o estudante Douglas desvia do assunto, se apegando a objetos como brincos, relógio e outros acessórios da pesquisadora. Muito disperso, ele dava respostas curtas, o que é característico dele. Apesar das dificuldades apresentadas durante a entrevista, é possível reconhecer que as aulas de Educação Física contribuíram de alguma maneira para a ampliação dos seus conhecimentos. O estudante reconhece as práticas corporais que foram tematizadas, lembra quais eram os objetos utilizados, quais eram os objetivos das práticas estudadas, entre outras coisas. Além disso, ele afirma que gosta da aula porque ele aprende. Mesmo que em seguida ele não tenha conseguido apresentar o que aprendeu, entendemos que seu discurso esteja atravessado pela participação nas aulas. Essa fala parece estar se referindo ao fato de ter feito coisas novas, ou seja, novas experiências corporais. Além do mais, durante o restante da entrevista ele apresenta os seus conhecimentos sobre as práticas corporais tematizadas. O fato de garantirmos que a fossem exitosas pode ter corroborado com a sua ideia de aprender na aula de Educação Física.

Já o estudante André mostrou-se ansioso durante a entrevista. Ele apertava as bochechas e mordía os dedos das mãos, e esses movimentos surgem quando está ansioso. Durante toda a entrevista, tentamos diminuir sua aflição.

P: E aí quando a gente achava os prismas, o que que tinha que fazer nos prismas?

André (23): (*faz o sinal de carimbar*)

P: Carimbava os prismas, muito bom. E além dos prismas a gente usava outro objeto. Como chamava aquele objeto que a gente usava assim (*mostra o movimento de apertar*), que apertava quando a gente dava os passos?

André (23): Contadores

P: Contadores, muito bem!

André (23): *Estende a mão para a professora, para cumprimentá-lo pelo acerto.*

P: Que mais que a gente estudou esse ano? Você lembra da bocha?

André (23): (*sim com a cabeça*) Lembro!

P: O que a gente fez com a bocha? Como era a bocha?

André (23): Eu jogava ela... só que soltava no pé machucava o meu dedo.

P: Machucava o seu dedo?

André (23): (*sim com a cabeça*) – Sim!

P: A gente foi aonde jogar bocha, você lembra?

André (23): Aqui perto.

P: No clube aqui perto... e o que estava valendo lá? Quem ganhou, ganhou o quê?

André (23): Os troféus.

P: Troféu... muito legal. E como era o jogo da bocha, você lembra?

André (23): Tinha que acertar as bolas.

P: Tinha que acertar as bolas. E tinha duas cores de bolas, quais eram?

André (23): Laranja

P: E a outra?

André (23): A de ferro

P: Isso! Muito bom. E quando a gente estudou o *tchoukball*, lembra do *tchoukball*?

André (23): Aham.

P: O que tinha que fazer no *tchoukball*?

André (23): Acertar no aro de remissão ué... acertar no aro.

P: No aro! Muito bom! E no golfe? Quando a gente fez o golfe, o que que tinha que fazer no golfe?

André (23): Peraí... (*pensando*) acertar as bolinhas no buraco, só.

P: Acertar as bolinhas no buraco! Muito bom, André! E no *slackline*, o que que tinha que fazer no *slackline*?

André (23): Subir em cima da fita (risos).

Apesar da ansiedade, o estudante expõe muitas informações sobre as práticas tematizadas nas aulas. Ele relembra os nomes dos materiais utilizados, os objetivos e acontecimentos. Isso demonstra que as aulas de Educação Física para esses sujeitos têm se configurado como uma possibilidade de novas aprendizagens. Por mais que não leiam ou

escrevam os códigos alfabéticos, eles fazem leituras e interpretações das práticas corporais, além de produzi-las corporalmente, o que se alinha com os objetivos da Educação Física culturalmente orientada.

Ao analisarmos o material iconográfico produzido nas aulas, em um dos vídeos apresentados em uma reunião de pais dos estudantes com deficiência, eles narravam suas participações nas aulas de Educação Física. A utilização desse registro possibilitou que as aprendizagens e as experiências fossem captadas para além das falas, pela gestualidade, já que alguns não se comunicam da forma convencional.

Nesse vídeo estão presentes nove estudantes com diferentes deficiências e de diferentes faixas etárias. Observamos que o que foi vivenciado nas aulas aparece por meio das lembranças dos momentos das aulas, das falas e exemplos, e também pelos materiais utilizados. Alguns estudantes demonstram que estão atravessados por outros discursos.

P.: Salete, você participa das aulas de Educação Física?

Salete: De vôlei.

P.: E o que você fez na aula de hoje?

Salete: Joguei vôlei.

P.: O que mais acontece nas aulas de Educação Física além de jogar vôlei?

Salete faz alguns movimentos de alongamento utilizados nas aulas

P.: Como é o nome disso?

Salete: É braço.

P.: Sim, é o braço, e o que você está fazendo com o braço?

Salete continua mostrando movimentos que realizamos nas aulas.

P.: Muito bom Salete! Esses são os alongamentos. O que mais tem nas aulas de Educação Física além do alongamento e do jogo de vôlei?

Salete: Alongar o braço e o quadrado.

P.: O que é esse? (se referindo ao quadrado)

Salete: É aquele, “vai no seu quadrado”! – se referindo a uma explicação que a professora havia utilizado na aula, quando solicitou que cada estudante ficasse responsável por um quadrante da quadra, e para isso ela brincou dizendo que cada um deveriam lembrar da música “cada um no seu quadrado, cada um no seu quadrado!”

P.: Você cuidou do seu quadrado na hora da aula?

Salete: Eu cuidei.

P.: Observando que a estudante permanecia com os braços na posição dos alongamentos informo que pode abaixá-los. Você gosta das aulas de Educação Física?

Salete: Eu gosto. É bom para emagrecer (passando a mão na barriga).

P.: É bom para emagrecer? E o que mais? É bom para o que mais?

Salete: Pensa um pouco. Pro sangue.

P.: Pro sangue. Que legal. E o que você sente quando está fazendo a aula de Educação Física?

Salete: Eu sinto uma queimada aqui na perna.

P.: Dá uma queimada na perna. E o que mais você gosta nas aulas de Educação Física?

Salete: A bola.

P.: Qual bola?

Salete: A bola laranja.

P.: Aquela bola laranja é a bola de espuma. Por que você gosta dela?

Salete: Porque não dói.

P.: Tem alguma coisa que você gostaria de fazer na aula de Educação Física, que a gente não fez ainda?

Salete: Batatinha quente.

P.: Batata quente? Ah, então na próxima aula nós vamos colocar a batata quente.

Nessa passagem do vídeo a estudante Salete, de 40 anos e que possui deficiência intelectual, relembra com detalhes algumas vivências das aulas e também faz inferências a partir de outros discursos, como sendo a Educação Física boa para emagrecer e para melhorar o sangue. A sua fala também remete a algumas flexibilizações como o uso da bola de espuma, pois o fato da bola não machucar é um fator importante para a sua participação.

Em contrapartida, nesse mesmo vídeo, há um estudante, Erick, de 30 anos, que possui deficiência intelectual e utiliza pouco a oralidade, recorrendo prioritariamente à linguagem gestual. Durante toda a entrevista ele apenas diz o seu nome ou frases bem curtas, mas muitas vezes incompreensíveis. Faz os movimentos na tentativa de responder às indagações. Apesar de não haver uma comunicação convencional, a partir da análise do material notamos que há compreensão das perguntas por parte do estudante e das respostas por parte da professora. Essas outras formas de comunicação também são estabelecidas nas aulas.

P.: Erick, você participa das aulas de Educação Física?

Erick: Sim!

P.: E o que você faz nas aulas de Educação Física?

Erick: *Joga* bola.

P.: E hoje o que a gente jogou?

Erick se levanta e faz o movimento com as duas mãos como se estivesse lançando a bola para o alto, em seguida põe as mãos na cintura.

P.: Como chamava esse daí? Faz de novo.

Erick faz um movimento com um dos braços como se estivesse rebatendo uma bola vinda do alto. A gestualidade pode ser lida como um movimento do vôlei.

P.: Com a intenção de ver se o estudante mencionava o nome da prática corporal, insisto: Faz de novo. Qual é o nome desse esporte que você está fazendo?

Erick: O estudante levanta as duas mãos como se estivessem fazendo um toque no jogo de vôlei.

P.: Vôlei. Era o vôlei que nós fizemos hoje?

Erick: O estudante se senta novamente e acena positivamente com a cabeça.

P.: E você gostou de jogar vôlei?

Erick: Acena positivamente com a cabeça.

P.: Além do vôlei, o que mais há na aula de Educação Física?

Erick: Ele coloca as mãos na cintura e dá uma reboadinha. (movimentos utilizados no início das aulas de Educação Física)

P.: O que é isso? É o aquecimento?

Erick: O estudante mostra um movimento de alongamento dos braços.

P.: Ah, mostra os alongamentos.

Erick: O estudante se levanta e demonstra mais alguns movimentos realizados as aulas de Educação Física.

P.: Você gosta de participar das aulas de Educação Física?

Erick: Sim. Acenando com a cabeça positivamente.

Nota-se que a Educação Física culturalmente orientada contribui na formação desses sujeitos. Apesar de não aparecer dentre os materiais pesquisados mudanças em relação às formas de significar as práticas corporais ou os grupos praticantes, as falas desses estudantes demonstram as diferentes experiências e saberes acessados ao participar das aulas juntamente com os demais colegas de turma.

Se lembrarmos que historicamente esse grupo foi excluído das aulas, é impossível negar que na Educação Física do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano esses sujeitos têm garantido o direito de participar das aulas, sendo vistos como sujeitos que aprendem e produzem as práticas corporais.

Encerrando o trabalho, identificamos aprendizagens, novas experiências e acima de tudo a participação de todos os sujeitos presentes nas turmas, o que vem se configurando como uma tarefa desse componente curricular na escola, pois apesar das diferenças entre os estudantes, reconhecemos o direito de todos participarem das aulas de Educação Física. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 296)

A educação inclusiva implica a decisão ética de compreender os/as estudantes, sejam quem forem, como sujeitos únicos, com direito a partilharem do patrimônio cultural historicamente acumulado, portanto, sendo todos/as passíveis de serem incluídos no processo educativo. Assim,

fica perceptível que todo o processo de compreensão gerado nas experiências de campo, marcado por distintas formas de relação da colaboradora com o currículo cultural, gerou um movimento escolar que dialogou com o paradigma inclusivo. (MARTINS, 2017, p. 226)

Na mesma direção caminham as impressões dos estudantes e dos professores do Cieja. Durante as entrevistas, apesar de diferentes leituras sobre os objetivos da Educação Física para os estudantes com deficiência, todos reconhecem as aulas como um espaço de direito e que se configura como possibilidade de diferentes experiências e aprendizagens.

Professora Marta: Uma coisa que eu também observo é que **me parece que os alunos com deficiência aproveitam mais a Educação Física do que as outras aulas.**

P: Por que você acha que isso acontece?

Professora Marta: Porque talvez eles tenham muita dificuldade com a leitura e a escrita, aí se o professor ficar martelando na leitura e escrita ele não vai atingir, ele não consegue. E outra, às vezes não utilizam outros artifícios como a música, alguma outra coisa... fica muito sentadinho... naquela postura de aula que talvez para eles... na Educação Física eles parece que ficam em outras formas, outras posturas, ficam sentados, em pé.

Professora Simone: Então, é assim... eu acredito que aqui deveria ter outras coisas para os estudantes da educação especial. Outras coisas que eu digo, são coisas mais práticas. O fato de ficarem... [...] em uma sala de aula, sentados, vendo o professor dar uma explicação ou então copiando alguma coisa da lousa... nós temos estudantes bastante comprometidos, que não têm essa condição e acabam tendo que ficar dentro da sala de aula porque essa é a nossa educação né... então, eu acho que o momento que eles têm *pra* sair da sala de aula, é só a Educação Física e de sexta-feira que são as oficinas, que também são diferentes, né. Fora isso, não existe outra coisa para que se faça. **Então eu acho muito importante, é o momento em que eles podem sair, o momento em que eles conseguem extravasar, é o momento em que a gente pode perceber a mobilidade como está, é o momento que a gente percebe coordenação motora...** tudo isso a gente consegue perceber em uma aula de Educação Física porque sai daquele espaço de sala de aula, de cadeira, de carteira, de caneta, de papel e vai para um espaço mais aberto.

P: E o que os estudantes com deficiência aprendem nas aulas de Educação Física?

Professora Simone: O que eles aprendem? **Eles aprendem a ser feliz...** (risos).

P.: O que também é uma coisa muito importante.

Professora Simone: Porque eu acho que... não só a Educação Física, mas é que a gente aqui está falando sobre isso. Mas só o fato de sair de casa já é uma grande coisa, muitos ficam lá presos e nunca tiveram uma oportunidade. Então, o fato de vir para cá e ter uma atividade diferente como a Educação Física, então eles aprendem a se relacionar, eles fazem amizades, eles têm cumplicidade, eles fazem amigos... né... eles sabem com quem eles podem contar, com quem não podem, a gente percebe quem pode ajudar e quem não pode ajudar...e tudo isso a gente percebe lá no entrosamento do grupo.

Professora Ruth: **São atividades que todo mundo participa**, achei muito bacana, atividade que **não precisa assim, de uma adequação, de fazer uma coisa diferente para o aluno especial, ele participa da mesma forma.**

Antonieta (69): É muito bonito e eu gosto de ver, pelo menos eles que tem a deficiência, estão vivendo, *tão* de encontro com as pessoas que é normal e *tão* aprendendo algo, de falar. Aqueles que não *sabe* falar aprende a falar a língua deles, e é muito bom, **é uma ajuda pra eles, conviver.**

Diva (35): Eu acho legal para eles, né. **É tipo um divertimento para eles.** Como eles têm aqueles problemas, eles ficam mais em casa, não tem muita atividade para eles e a escola é boa para eles e **a Educação Física é para eles se interagir.**

P: Você acha que eles conseguem participar igual aos outros estudantes?

Iara (60): Ah sim! Conseguem, **do jeito deles**, mas eles conseguem.

P: Você acha que eles aprendem coisas na aula de Educação Física também?

Luiza (43): Aprendem sim... aprendem.

P: Você já observou alguma coisa que eles aprenderam durante a aula?

Luiza (43): A Raira mesmo, ela joga até melhor do que a gente. Eles jogam... lembra daquele jogo de... jogar a bola no, no... (*faz o gesto de lançar a bola na cesta de basquete*)... como que chama, professora?

P: Qual que era?

Luiza (43): Aquela que tinha um cestinho.

P: Era o basquete, que tinha que acertar a bola na cesta.

Luiza (43): Isso! **Eles acertaram mais que a gente...** não é? **Eles ganharam, até da gente. Ah... eles conseguem sim.**

P: E você acha importante a presença deles no grupo?

Luiza (43): Sim... sim. **Eles são igual à gente.** Igualzinho... acho muito importante. A gente até gosta. **Eles têm que participar de tudo mesmo.**

Lorena (56): Eles também precisam né? **Como a gente tem direito de participar das coisas, eles também têm.**

P: E eles participam igual a todos nas aulas?

Lorena (56): Em algumas coisas sim, em outras não, porque eles também não acompanham a gente no mesmo pique que a gente faz. Porque a gente tem que entender que eles não têm as condições que a gente tem, né. **Mas é importante eles participarem também porque nós não somos melhores que eles, nós somos todos iguais, né?**

P: E o que você acha da participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Marcos (47): Eu acho que ... essa parte eu acho que é das melhores partes, deles estarem, como fala... interferindo (quis dizer interagindo) com a gente, **integrando com a gente, normal, jogando.** E a gente ajuda também eles né, *eles ficam feliz pra caramba.*

P: E eles fazem as mesmas coisas? Ou precisa fazer uma aula diferente pra eles?

Marcos (47): Não, **eles fazem as mesmas coisas, é só a gente ter paciência e calma com eles**, todas as aulas praticamente eu dou uma mãozinha em

tudo em relação ao esporte na aula de Educação Física, e eles participam normal.

Vânia (35): Bom, porque eles estão se divertindo, estão divertindo a gente, **de alguma maneira estão aprendendo, né?** É muito importante.

Aqui notamos que há diferentes entendimentos sobre a participação dos estudantes com deficiência em nossas aulas. Apesar de não haver falas que refutem sua participação, há entendimentos de que a aula para esse público serviria apenas enquanto socialização, ou mesmo como possibilidade de outras aprendizagens e também a afirmação de que a participação está atrelada aos seus direitos. Todas essas falas partem das experiências acessadas por esses sujeitos nas aulas de Educação Física. Reconhecer que todas as pessoas têm o direito de participar das aulas de Educação Física se configura como um ponto positivo, que dialoga com as intencionalidades do currículo cultural de Educação Física ao vislumbrar uma sociedade mais solidária e sensível às diferenças.

6.3. A garantia do direito à participação nas aulas

Com um olhar mais atento aos materiais analisados, observamos que para garantir a participação integral dos estudantes com deficiência empregamos um recurso que os ajude a compreender melhor os momentos das aulas. Em diversas passagens dos relatos de prática identificamos a presença da rotina para os estudantes com deficiência.

Utilizamos como um recurso que visa colaborar com as aprendizagens dos estudantes com deficiência, manter uma rotina nas aulas que demarcam bem os momentos de início e fim da aula de educação física. Sempre iniciamos a atividade em círculo, conversamos sobre o que iremos fazer, apresentamos os materiais que serão utilizados e realizamos alguns movimentos articulares. Para o encerramento das aulas, nos reunimos novamente em círculos e realizamos alguns alongamentos. Essa prática faz com que os estudantes saibam em quais momentos da aula estamos e o que está por vir. Com o passar dos anos, estamos reconhecendo que essas ações têm sido relevantes para o processo de aprendizagens dos estudantes com deficiência. Entre outras coisas, identificamos o quanto eles reconhecem os movimentos e conseguem transferi-los para os seus corpos. Para um público que muitas vezes é visto como os que não aprendem, e que estão na escola apenas para a socialização, essas aprendizagens se revelam como a garantia de que a escola proporciona outras aprendizagens para além dos códigos numéricos e alfabéticos. Durante todo o trabalho, as aulas seguem essa rotina, e por isso não as citaremos em todos os momentos.. (RELATO VÔLEI, 2018, p. 300)

Como forma de contemplar os estudantes com deficiência, as aulas de Educação Física são pautadas por algumas atividades que os ajudam a reconhecer os momentos das aulas. Sempre iniciamos em círculo, com a apresentação do que seria realizado, com alguns movimentos e ao final sempre retomamos o círculo para finalizar a aula com os alongamentos. Essa rotina se mostrou muito adequada para alguns sujeitos, já para outros se apresenta indiferente, mas temos o entendimento de que se é importante para um dos estudantes, é

necessário manter a rotina. Para um dos estudantes, que possui o Transtorno do Espectro Autista, saber o que acontecerá a cada momento o ajuda em relação a sua ansiedade e por esse motivo mantivemos essa prática em nossas aulas. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 280)

A partir do reconhecimento do público da escola, e com a intenção de assegurar a participação desses estudantes nas aulas de Educação Física, o estabelecimento de uma explicação inicial dentro da sala de aula para informar a rotina da aula, o início da aula em círculo com a realização de alguns movimentos das articulações, a realização das demais atividades propostas na aula e a finalização com os movimentos de alongamento novamente no formato de círculo se estabeleceu como uma rotina a ser seguida, intencionando uma maior segurança para os estudantes que necessitam desse recurso. Essa definição não está baseada em propostas curriculares que apontam a necessidade de aquecimento, parte principal e volta à calma, mas no direito a uma participação mais plena dos estudantes com deficiência.

As professoras da sala de recurso multifuncional reconhecem que o estabelecimento dessa rotina contribuiu para a efetivação da participação desses estudantes.

Professora Simone: Eu acho que **a rotina deve ser um princípio de todos os professores daqui para os alunos com deficiência**. Porque quando eles chegam, eles já sabem o que eles vão fazer. E aí, a partir daquela rotina, você vai introduzindo coisas que fazem parte daquela rotina, mas você vai introduzindo coisas novas, que para eles fica mais fácil. É diferente você não ter uma rotina e chegar e falar assim: “Toma uma bola!” Aí eles vão ficar com a bola sem saber o que fazer. Quando você tem uma rotina de atividades físicas, ou de alguma coisa que eles estão vendo os materiais, eles estão vendo as coisas por perto, eles sabem que em algum momento eles vão usar. Então a rotina serve para isso, para eles, eu acho que deveria ter em todas as aulas.

P: Da forma em que está organizada essa rotina da aula de Educação Física, você acha que vem contribuindo para eles?

Professora Simone: Sim, lógico. A gente vê isso ... só o fato de falar que hoje tem Educação Física e eles já vão para lá, isso já é uma rotina para eles. O fato de ter isso organizado e quando fala para eles hoje tem Educação Física, e muitos deles nem precisamos falar, eles já sabem qual é o dia que vai ter Educação Física, para eles já é o suficiente.

Professora Marta: Sim, eu acho que funciona, e eles também já estão acostumados. Eu percebo que eles ficam tão concentrados... eles gostam. Lembra um dia, o Robson lembrou a sequência toda... risos

Os próprios estudantes, incluindo os com deficiência reconhecem a rotina utilizada nas aulas.

P: De vez em quando nas aulas de Educação Física, a gente faz uns alongamentos.

Douglas (25): É...

P: Que hora que a gente faz o alongamento?

Douglas (25): Depois das aulas.

P: E no começo das aulas, como começam as aulas de Educação Física?

Douglas (25): (Abaixa a cabeça) Não sei...

P: Você não sabe? Você não faz a aula comigo?

Douglas (25): Faço.

P: E com que é que a gente começa as aulas?

Douglas (25): A gente faz o aquecimento...

P: E como acontecem as aulas? Como que começa, como termina, o que tem nas aulas?

Iracema (65): Ah... tem, tem... primeiro quando a gente chega, a gente faz exercício, né. Não, primeiro a gente faz os exercícios, depois no final a gente faz alongamento, né?

P: E quando a gente termina a aula, o que a gente faz para acabar a aula? Quando é a hora que está acabando aula, você sabe?

André (23): A sua aula?

P: É

André (23): Despedir de você, ué.

P: Se despedir de mim? Mas antes de se despedir de mim, qual é a coisa que a gente faz, para saber que está acabando a aula?

André (23): *Pensando...* Deixa eu lembrar...

P: Tenta lembrar... se você não lembrar o nome, pode fazer, se você não lembrar qual é o nome, ou se você pode mostrar

André (23): *Pensando*

P: Quando a gente termina, todo mundo, a gente faz o círculo e a gente faz o que?

André (23): Alongamentos

A professora entende que o estabelecimento dessa rotina não compromete a colocação do currículo cultural em ação nas aulas dessa escola. Entendendo que a garantia de direito de participação dos estudantes deva nortear o trabalho, aqui se identifica uma especificidade dele no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano.

Reconhecemos que as especificidades do Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano demandavam algumas ações que não estavam descritas na literatura sobre essa proposta curricular, mas que se demonstraram importantes para a garantia da participação de alguns grupos, como por exemplo das pessoas com deficiência. Durante esse ano, nos aproximamos das professoras responsáveis pelo atendimento educacional especializado (PAEE), visando à garantia e melhoria da participação desses estudantes nas aulas. Com as suas experiências, por conhecer os estudantes e algumas características das deficiências e síndromes, as professoras apresentaram que para alguns desses estudantes ter rotinas bem definidas, fazendo com que eles saibam os momentos em que a aula vai iniciar ou acabar, é importante

para que eles se sintam mais seguros, pois algumas mudanças repentinas fazem com que eles fiquem incomodados e isso acaba gerando alguns comportamentos indesejados como nervosismo, ansiedade, medo, entre outros. (MARTINS, 2018, p. 292)

Entendemos que garantir que os princípios e os demais procedimentos propostos sejam realizados possibilita a realização de uma Educação Física comprometida com a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais, o que é o objetivo da Educação Física no currículo cultural. (MARTINS, 2018, p. 293)

Em pesquisa realizada sobre a inclusão dos estudantes com diferenças funcionais no Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano, Martins (2017) destacou como a perspectiva cultural da Educação Física propicia a inclusão desses sujeitos.

Gostaríamos, ainda, de destacar que o currículo cultural da Educação Física abre possibilidades educacionais junto às pessoas com diferenças funcionais ao posicionar esse público como estudante, como aprendente, como alguém que pode, não apenas, circular pelo espaço escolar, mas agir, aprender e contribuir com o processo formativo de todo o grupo. Entendemos que essa perspectiva possibilita o acolhimento das pessoas com diferenças funcionais de uma forma mais justa e alinhada a princípios democráticos, diferentemente do que acontece com as demais perspectivas do componente, que tendem a separar tais pessoas das demais ou adaptar os conhecimentos a elas destinados, afastando-se de concepções inclusivas. (MARTINS, 2017, p. 234)

Além do olhar sobre a participação dos estudantes com deficiência, há também um olhar para as mulheres, idosos, jovens, enfim, há uma preocupação em garantir um espaço de participação de todos os sujeitos. Dialogando com os princípios ético-políticos do currículo cultural, uma das marcas do trabalho da Educação Física nessa escola é a justiça curricular e a descolonização do currículo.

É notável uma preocupação com esses princípios ético-políticos do currículo cultural. Ao trazer para dentro do currículo escolar as práticas corporais das pessoas com deficiência, dos idosos e dos jovens, há um reconhecimento e valorização da presença desses sujeitos nas aulas simultaneamente à intenção de combater a hegemonia das manifestações esportivas euro-estadunidenses tradicionalmente abordadas nos currículos da área. Neira (2018) reconhece que a definição do tema por parte do professor não está relacionada a questões técnicas, mas sim, como um momento em que se assume um posicionamento político e pedagógico. Ao escolher um tema a partir da justiça curricular, o viés colonialista na descrição do outro é desestabilizado.

A escolha de uma prática corporal e não outra, implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m). A preocupação com o privilégio concedido a certas identidades, conhecimentos e discursos em prejuízo de outros, leva os professores e

professoras que colocam em ação o currículo cultural a modificar as condições de minimização e desqualificação dos saberes pertencentes aos grupos não hegemônicos. Apoiado no multiculturalismo crítico, posso afirmar que a distribuição equilibrada das práticas corporais, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, influencia positivamente na validação daqueles patrimônios culturais tradicionalmente excluídos do currículo e, por consequência, fortalece as identidades presentes na escola e na sociedade. (NEIRA, 2018 p. 48)

O atual documento curricular de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, atribui a devida importância a esses princípios.

Deixar-se influenciar pela justiça curricular implica selecionar um tema representativo de um grupo social cujos saberes são costumeiramente menos privilegiados no currículo, a fim de que se possa estabelecer um diálogo com seus representantes, reconhecendo-os como portadores de conhecimentos e possuidores de um patrimônio cultural digno de estudo. (SÃO PAULO, 2019, p. 97)

A distribuição equilibrada das práticas corporais, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, influencia positivamente na validação daqueles patrimônios culturais tradicionalmente excluídos do currículo e, por consequência, fortalece as identidades presentes na escola e na sociedade. (NEIRA, 2018 p. 49)

Ao analisar os relatos produzidos durante o período da pesquisa, nota-se a emergência de outro critério para a adoção da justiça curricular. Após algumas tematizações, passamos a considerar também quais eram as habilidades motoras que compunham a gestualidade da prática corporal tematizada. Esse olhar não se apresenta com uma preocupação em oportunizar um leque de experiências dentre as diferentes categorias de movimentos (manipulativas, locomotoras ou de estabilização), mas são utilizadas para colocar os estudantes em condições de práticas que não favoreçam sempre os mais fortes, ágeis ou rápidos. Reconhecendo a presença de estudantes com mobilidade reduzida, idosos e pessoas com deficiência, trazer para as aulas apenas práticas corporais que sempre necessitem de uma adaptação ou auxílio significa não lhes conferir uma condição justa. No contexto pesquisado, quando as práticas tematizadas não favoreceram os sujeitos mais ágeis, as aulas se mostraram mais equitativas.

Compreendemos enquanto uma forma de promover a justiça curricular a possibilidade de todos obterem êxito em algum momento das aulas:

O fato de a atividade não exigir nenhuma questão corporal que colocasse alguém em desvantagem e a possibilidade de contarem com a “sorte” em alguns momentos, nos fez avaliar positivamente a escolha da tematização, pois diante dessa prática, todos estavam conseguindo realizar a atividade sem nenhuma adaptação. (RELATO GOLFE, 2017, p. 228)

Esse olhar sobre as diferentes habilidades corporais utilizadas nas aulas do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano não havia aparecido até o momento na literatura do currículo cultural como um aspecto a ser levado em consideração. A literatura recorre aos marcadores sociais da diferença, gênero, etnia, sexualidade, questão geracional, classe social. A utilização desse novo marcador se apresenta como forma de reconhecer as diferenças relacionadas às questões corporais e intergeracionais. Ao estarem presentes nas mesmas aulas, jovens de 15 e idosas de 65 anos, caso as atividades não considerem essa diferença geracional e, por que não, corporal, isso implica colocar os sujeitos mais velhos sempre em condição de inferioridade, visto que naquelas situações didáticas em que determinadas habilidades ou capacidades motoras são requeridas, as mulheres idosas acabam distanciadas.

A consideração das habilidades motoras prevaletentes na prática a ser tematizada como um componente da justiça curricular surge não como uma tentativa de apagamento das diferenças na tentativa de homogeneização dos sujeitos. Pelo contrário, entendemos que ao possibilitar que pessoas com deficiência, idosos, pessoas com mobilidade reduzida, entre outros, se destaquem nas atividades, apresentamos aos demais que esses sujeitos também são capazes de produzir as práticas corporais.

Nesse sentido, caminhamos na tentativa de romper com um discurso presente na contemporaneidade, o da tolerância. Por mais virtuoso que pareça, a “representação” da tolerância para com o Outro, indica certa concepção de superioridade. “Quem tolera é a norma, a identidade. Resta ao Outro, o diferente, os agradecimentos pela possibilidade de ser tolerado”. (NEIRA; NUNES, 2009 p. 183)

Ao possibilitar que grupos com menor poder social se façam representar dentro do currículo escolar, a Educação Física cultural contribui para a redução da desigualdade.

Em meio a essa luta, a cultura diferente é representada pela identidade dominante que confere para si os atributos válidos e para marcar a diferença, estabelece o negativo para o Outro cultural. Foram os grupos dominantes, que ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes. O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença. Quando o currículo da Educação Física por meio de seus procedimentos e escolhas pretende construir uma identidade universal, qual seja, o corpo perfeito da ginástica, o gesto técnico do esporte, o topo dos estágios de desenvolvimento, o estilo de vida ativo etc., nada faz além de promover uma prática pedagógica isolacionista e preconceituosa, pois, ao definir a identidade e estabelecer a diferença, impede qualquer ação dialógica. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184)

Para garantir o direito da participação nas aulas de Educação Física, o material analisado permite destacar mais um aspecto daquilo que denominamos especificidades do

currículo cultural na EJA. São notórias as dificuldades em relação à problematização dos discursos a respeito das práticas corporais e de seus representantes ou da sua ocorrência social.

Porém, ao avaliar o percurso do estudo, percebemos que não conseguimos ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a bocha. Por não conhecerem a prática corporal, acabamos nos dedicando à melhoria do jogo, para que ele pudesse acontecer com maior fruição e não nos preocupamos em discutir quem são os sujeitos praticantes, os custos da prática, a origem, enfim, as questões que permeiam a bocha. (RELATO BOCHA/BOLICHE, 2018, p. 274)

Também sentimos um pouco de falta de outros tipos de registro, além da oralidade, pois sabemos que alguns estudantes são mais tímidos e falam em poucas ocasiões e em alguns casos apenas quando a pergunta é direta. Porém avaliamos que por se tratar de estudantes que estão na etapa de alfabetização e na etapa básica, e que muitos ainda não são alfabetizados, organizar algum tipo de registro escrito não teria tanta função, além do que, para alguns essa condição de não saber ler e escrever os códigos alfabéticos é motivo de vergonha, e colocá-los nessa situação nem sempre é confortável. Avaliamos que precisamos pensar outras possibilidades de registros para esse público, mas que infelizmente isso não aconteceu nesse trabalho. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 203)

Esse distanciamento dos princípios do currículo cultural em algumas tematizações, no nosso entender, relaciona-se ao pouco conhecimento por parte dos estudantes sobre as práticas tematizadas. Os olhares sobre a importância de outros elementos nas aulas não permitiram que alguns temas fossem aprofundados, ampliados e ressignificados.

Identificamos nos fragmentos acima que parte da dificuldade é tratada como equívoco no momento das escolhas das práticas que seriam tematizadas. Ao reconhecer que fizemos escolhas que se distanciam do universo cultural dos estudantes, assumimos que ao olhar apenas para um princípio do currículo cultural, a tematização se distanciou do projeto coletivo da escola.

Entendemos que caminhamos no sentido contrário do que o coletivo de professores desejava. Se a ideia era realizarmos ações para que as escolhas das tematizações se aproximassem dos interesses e das realidades dos estudantes, nesse trabalho nós seguimos outra direção. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 13)

Em algumas passagens dos relatos de prática, é possível perceber que certas representações sobre as práticas corporais foram enunciadas pelos estudantes, mas não foram problematizadas durante a tematização.

Logo que mencionamos a utilização de uma prática da terceira idade, alguns estudantes acharam ruim: “*Jogo de velho professora!?*”, “*Assim vai ser chato!*”. Essas falas demonstraram um certo preconceito em relação às práticas corporais das pessoas mais velhas. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 1)

Já o que consideramos como erros, podemos citar a falta de problematização de algumas questões. Inicialmente quando os estudantes falam que não queriam praticar um esporte de velhos, acreditamos que poderíamos ter problematizado mais essas falas, e ao longo do trabalho ir tentando desconstruir essas falas iniciais. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 13)

Ao analisarmos os relatos de experiência, ficam visíveis a presença de alguns procedimentos didáticos sugeridos pelo currículo cultural, enquanto outros nem tanto. Ora um relato apresenta com mais destaque um procedimento, ora outro, e às vezes revela as dificuldades encontradas no percurso que impediram algumas ações.

Reconhecendo que no currículo cultural os professores são os autores das próprias práticas, chamando-as de escrita-currículo, reconhece-se nessa ação uma possibilidade de construção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos. Bonetto (2016) ao pesquisar sobre essa escrita-currículo realizada pelos professores que afirmavam atuar na perspectiva cultural do componente, identificou a aproximação nas formas de conduzirem as suas práticas. Apesar das ações didáticas do currículo cultural não se apresentarem como um conjunto de técnicas que devam ser seguidas mecanicamente, o pesquisador reconhece que os professores atuam dentro dos agenciamentos a partir de determinados vetores, que podem vir do próprio professor, dos alunos, da infraestrutura da instituição, do clima, dos materiais pedagógicos disponíveis, etc. Isso contribui tanto para as aproximações como para os distanciamentos da escrita-currículo por ele analisada.

O autor afirma que professores e estudantes são os escritores da experiência curricular. Por se caracterizar por conduções de práticas com um caráter aberto, não linear, o currículo cultural é avesso a sequências didáticas prévias ou transposição de experiências pedagógicas.

A partir daí, reconhecemos em alguns tematizações a presença de algumas ações didáticas com maior ou menor destaque, visto que os caminhos trilhados partem dos acontecimentos das aulas.

Observando as tematizações realizadas durante o período da pesquisa é notória a tentativa de equilibrar as práticas corporais e garantir a presença de todos os sujeitos no currículo escolar. Todavia, considerando os espaços físicos disponíveis, as possibilidades são reduzidas, e para tentar garantir a presença de todos, as escolhas feitas nem sempre têm uma relação com as realidades dos estudantes. Mesmo com esses distanciamentos, as escolhas são sempre feitas sob influência dos princípios ético-políticos do currículo cultural. Para isso, o mapeamento se apresenta como um dos procedimentos que conduziram essas escolhas.

A opção pelo estudo da prática corporal Vôlei Adaptado à Terceira Idade foi feita a partir do mapeamento realizado com as quatro turmas, das observações da avaliação do trabalho realizado durante o primeiro semestre do ano e das observações da professora, levando em consideração o que já havia sido estudado com essas turmas em trabalhos anteriores. Também se levou em consideração a possibilidade de realização das práticas no espaço que a escola dispõe - não há quadra na escola e as aulas são realizadas no espaço da rua em frente à escola, à margem da Rodovia Raposo Tavares. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 192)

Nessas conversas, percebemos em todos os grupos avaliações positivas sobre as práticas experimentadas. Esses diálogos nos permitiram ter maior visibilidade sobre os conhecimentos dos estudantes das possibilidades trazidas pela temática do equilíbrio. Alguns relacionaram a prática do pilates, outros da ioga, mas percebemos que um aparelho havia atraído uma maior parcela dos estudantes, o *slackline*. Quando perguntamos, nenhum estudante sabia o nome do objeto, porém informaram que já haviam visto em parques, praias e na televisão, inclusive citaram uma novela onde um dos personagens era instrutor de *slackline*. Ainda no processo de definição da prática a ser tematizada, levamos em consideração os nossos estudos do PEA, que estava tratando de uma questão crescente na EJA: o aumento da quantidade de jovens nessa modalidade de ensino. Os estudos realizados nos nossos horários de formação coletiva revelaram o quanto esse público vem sendo negligenciado nas aulas, quase sempre nos atentamos mais às particularidades dos mais velhos e das pessoas com deficiência, deixando de lado os interesses dos mais jovens. É fato que nos módulos 1 e 2 a presença desses estudantes é pequena, porém eles também precisam ser contemplados nas nossas tematizações, e ao avaliar os percursos da Educação Física nos últimos anos, percebemos que pouco tematizamos as práticas corporais pertencentes ao universo cultural juvenil. Diante do interesse pelo *slackline* e do reconhecimento da existência dessa prática na sociedade, a curiosidade despertada, e também pela participação e envolvimento dos estudantes mais jovens, decidimos pela sua tematização em nossas aulas de Educação Física. (RELATO SLACKLINE, 2017, p. 207)

Para a seleção da prática corporal a ser estudada durante o segundo semestre de 2017, levei em consideração o que havíamos estudado no primeiro semestre do ano (*slackline* e golfe), e notei que as duas práticas corporais tematizadas foram práticas individuais. Atenta ao Projeto Político Pedagógico da escola e às nossas discussões realizadas nos horários coletivos (JEIF e PEA) – onde estávamos estudando/discutindo a participação dos adolescentes e jovens em nossa escola, entendemos que seria necessário tematizar uma prática corporal que fosse mais atrativa aos mais jovens, pois eles haviam avaliado a tematização do golfe pouco desafiadora e desinteressante. Logo no retorno às aulas, no segundo semestre, ao conversar com os estudantes sobre o que estudaríamos em nossas aulas, identificamos muitas falas reclamando da impossibilidade de realização de alguns esportes coletivos como handebol e futebol - percebi aí um interesse pelos esportes coletivos. A partir dessas observações, em pesquisas que realizei, identifiquei que o *tchoukball* seria uma possibilidade de tematização, pois seria possível ser realizado no espaço que dispomos para as nossas aulas: a rua em frente à escola, à margem da Rodovia Raposo Tavares – o que nos causa uma série de restrições para a realização de algumas práticas (RELATO TCHOUKBALL, 2017, p. 239)

Para explicar como chegamos a prática corporal corrida de orientação, é preciso relatar um pouco do trabalho coletivo da escola. Na tentativa de superarmos práticas pedagógicas descontextualizadas e que não dialogam com os interesses dos estudantes, assim como não reproduzir atividades que se aproximam das realizadas na educação de crianças e adolescentes nas escolas regulares, durante os horários coletivos, estudamos diferentes trabalhos realizados em outras escolas de EJA. A partir daí, passamos a planejar uma ação coletiva para tentar descobrir o que provocaria os interesses dos estudantes, como faríamos para escolher temas relevantes que engajassem os estudantes no percurso de estudo. Esse processo ocorreu durante as reuniões de formação do final do primeiro semestre para já iniciarmos a tematização no segundo semestre letivo. Dessa forma, os professores tiveram tempo para elaborar materiais e planejar as ações didáticas.[...] As professoras dos módulos I e II optaram pela escolha de duas imagens que tratavam da mobilidade urbana, pois perceberam que havia uma relação com as histórias de vida dos estudantes, além de ser um contexto que envolve todos da turma, independente da faixa etária. A partir da escolha feita pelos módulos I e II, o componente curricular educação física tentou organizar o seu trabalho a partir desse mesmo tema – mobilidade urbana. Optamos por realizar a mesma tematização com os estudantes do módulo III por uma questão de organização do componente curricular. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, 2018, p. 276)

Ao assumir o papel de autores do currículo, os professores e estudantes delineiam as atividades didáticas de acordo com o que ocorre nas aulas. De acordo com os rumos que o trabalho vai trilhando, as ações didáticas vão sendo propostas. Nessa perspectiva, o registro e a avaliação do trabalho acontecem durante toda a tematização, contribuindo com os professores nas decisões que serão tomadas a cada nova aula. Sobre esse tema, Escudero (2011) e Müller (2016) defendem que esses dois procedimentos didáticos caminham lado a lado, contribuindo com as informações necessárias às tomadas de decisão que fomentam as problematizações nas tematizações realizadas.

Notamos que a respeito dessas ações didáticas, as primeiras tematizações foram permeadas pelas dificuldades em encontrar um jeito de registrar os percursos por parte dos estudantes. Dessa forma, durante algumas tematizações, houve apenas os registros da docente. Com o passar do tempo, através do acúmulo de experiências e de conhecimentos sobre a modalidade, as ações de registro foram construídas a partir das realidades dos estudantes, dialogando com as dificuldades que os grupos apresentavam.

Também sentimos um pouco de falta de outros tipos de registro, além da oralidade, pois sabemos que alguns estudantes são mais tímidos e falam em poucas ocasiões e em alguns casos apenas quando a pergunta é direta. Porém avaliamos que por se tratar de estudantes que estão na etapa de alfabetização e na etapa básica, e que muitos ainda não são alfabetizados, organizar algum tipo de registro escrito não teria tanta função, além do que, para alguns essa condição de não saber ler e escrever os códigos alfabéticos é motivo de vergonha, e colocá-los nessa situação nem sempre é confortável. Avaliamos que precisamos pensar outras possibilidades de registros para esse público,

mas que infelizmente isso não aconteceu nesse trabalho. (RELATO VÔLEI, 2016, p. 203)

Durante o trabalho com o *tchoukball*, realizei um registro coletivo, sendo a professora a escriba e ao final, realizei um registro escrito individual, mas com suporte textual, para que o mais importante fosse o conhecimento adquirido e não a escrita. Sem contar que *tchoukball* não era muito fácil de ser escrito por quem está se alfabetizando. Para os estudantes com deficiência fiz quatro tipos de registros, de forma que tentei oferecer a cada estudante o que lhe era possível de fazer, mas todos associados ao que estudamos nas aulas de educação física. Em um deles era preciso apenas reconhecer os materiais das aulas, outro tinha as imagens dos esportes estudados e o nome, precisando apenas ligar, mas que foi feito com ajuda, para as estudantes surdas, utilizei a fonte libras, e o escrito era a datilologia, elas estavam no momento em que estavam aprendendo LIBRAS. Enfim, oportunizamos a todos os estudantes a possibilidade de registrar os seus conhecimentos. Em alguns casos, filmamos o momento em que realizamos o registro. (RELATO TCHOUKBALL 2017, p. 248)

Com a ideia de finalizarmos o trabalho com um registro dos estudantes, o que não fazíamos há alguns trabalhos porque não estávamos conseguindo realizar um registro mais adequado para os estudantes que estão na etapa de alfabetização. Optamos pela atividade no *Google Formulários*. Produzimos o material de uma forma que não havia a necessidade de escrita, apenas de leitura e para as respostas era necessário apenas clicar nas alternativas. Realizamos as leituras coletivamente e, conforme os estudantes respondiam, nós avançávamos para a próxima questão. [...] A ideia era compreender como havia sido aquele percurso de estudo da corrida de orientação. (RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO 2018 p. 294)

Ao olhar para todo o material da pesquisa, é possível afirmar o currículo cultural como uma possibilidade para a EJA. Relembrando que a presente pesquisa se destinou a estudar uma determinada realidade, e que não enxergamos a sua transposição para outros locais. O currículo cultural não se apresenta como um currículo prescritivo, que apresenta modelos ou afirma verdades. O que descrevemos aqui são possíveis leituras a partir de um ponto de vista. Outras leituras também são bem-vindas, já que reconhecemos que os discursos estão atravessados por diferentes forças.

A análise dos materiais produzidos durante a pesquisa permite constatar que as aulas de Educação Física no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano também foram palco de experiências marcantes para os sujeitos da EJA. Por meio das entrevistas, os estudantes revelam nas suas falas as marcas que as experiências das aulas deixaram.

Rose (62): Bom, eu faço questão de dizer que ... (fica muito emocionada e chora) ... toda vez que eu falo eu me emociono, porque é a primeira escola que eu entro (sorri emocionada) e eu gostei de tudo assim... do vôlei, da caminhada, do parque, do clube escola que nós fomos e **eu ganhei o troféu da bocha** (risos). [...] *Pra* mim, foi ótimo. Foi muito, muito, muito bom. Não tem como agradecer.

Antonieta (69): Eu também gostei daquela aula do... computador, **eu amei**. Inclusive eu falei *pra* minha filha, que **eu vou comprar pra gente usar em casa**.

P: Você lembra ano passado a gente fez o *slackline*, você lembra daquela fita?

Luciana (64): Lembro, **até eu** andei nela (risos).

Marcos (47): **Eu fui o campeão...** o troféu tá lá em casa.

Edgar (52): Aquele jogo de boliche, interessante aquilo né?

P: O do *videogame*?

Edgar (52): É.

P: **Uma experiência diferente que não é na quadra, no caso não é porque já não tem quadra, mas não é na rua e foi uma experiência dentro da sala, mas mesmo assim foi uma vivência...**

Edgar (52): **Deu impressão que *tava* dentro de uma quadra de boliche.**

P: Vocês gostaram daquela vivência né? Ela foi muito bem avaliada.

Edgar (52): **Eu nunca tinha brincado com aquilo e achei interessantíssimo.**

Ana (50): Naquela vez mesmo, eu gostei muito daquela parte... eu *tô* me recordando agora da... é... tipo daquela corrida que a gente fez ... de marcar o tempo. **E que eu corri parecendo uma atleta e todo mundo começou a rir e falar: Olha a como ela tem aquele gingado, de andar bem rapidinho. E eu colocava o pé certinho e ia lá marchando e chegava no tempo certo.**

P: Certinho. (Risos) Você foi super bem naquela atividade

Ana (50): Ali, praticamente eu fiquei... e eu *tava* meio enferrujada... e pensei, eu preciso fazer isso, eu *tô* amando. E as meninas falavam: Olha a Ana! **Eu *tô* amando fazer isso**, porque quando a gente faz, a gente vê a diferença até no nosso físico, né.

Diante disso, é possível reconhecer que a Educação Física culturalmente orientada se apresenta como uma força política, que disputa espaços e mostra ser um componente curricular legítimo para os estudantes dessa modalidade de ensino. Emerge como um espaço de experiências marcantes para a formação/subjetivação dos estudantes e de reconhecimentos das diferenças. Dentro do contexto político que a modalidade de ensino está inserida, a Educação Física se posiciona como resistência.

Em um período político complicado, em que a tentativa de apagamento das diferenças está presente nos discursos, inclusive do atual presidente do país: *“Vamos fazer um Brasil para a maioria, as minorias têm que se curvar às majorias, as leis devem existir para defender as majorias. As minorias que se adequem ou simplesmente desapareçam.”*³⁰, fazer com que as pessoas se preocupem com o “outro”, é papel da escola, local em que as diferenças entram em contato, portanto é papel da escola pública fazer resistência a esse

³⁰ Fala do atual presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro em fevereiro de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sUueYXzr9jE>

discurso, e talvez o Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano esteja dando alguns passos nessa direção. (RELATO BOCHA/BOLICHE, 2018, p. 273)

Esse papel político que o componente alcançou na escola pesquisada, apesar das suas diferentes significações, demonstra que nas disputas de força dentro do currículo daquela escola a Educação Física adquire uma posição de destaque.

Orientadora Pedagógica Luana: Eu vou falar de duas coisas. **Uma do geral, de política da EJA de disputar uma ideia, uma concepção de EJA não só no município, mas como um todo, que é construir uma experiência, uma prática educativa que considere quem são os alunos da EJA, que considere a realidade deles[...].** Então eu acho que tem **uma função importante da Educação Física e desses debates, que é de disputar uma concepção de EJA[...].** E a outra que eu vejo é interna, é que vários debates que a gente faz aqui e que são difíceis e que tem resistência, a Educação Física contribuiu muito para fortalecê-los, talvez nem fosse um objetivo, imagino que não era um objetivo, mas **por exemplo a adaptação curricular... eu acho que tem uma oferta de possibilidades e exemplos bem-sucedidos** e em um contexto que se a gente fosse pensar friamente... pô nem quadra tem... aí eu acho que mostra que é disso que a gente está falando... né? Não pode ser tão difícil, né... é um jeito de pensar que é isso, que é para todo mundo. **E isso é uma disputa muito legal que a Educação Física cumpre aqui. Se a Educação Física faz isso, nós temos que ser capaz de fazer isso em tudo.** E não é possível que a gente não consiga. **E eu acho que tem uma função aqui, que é de articulação,** vamos dizer assim, de iniciativas entre as salas, até pela própria caracterização, então eu vejo assim, as saídas, algumas iniciativas, algumas atividades, então vai criando até outros agrupamentos, outros jeitos, sabe, tem uma mescla das coisas que eu acho que é muito positivo, porque tira as pessoas das suas caixinhas, das suas salas e isso cumpre um papel importante. **E eu vejo historicamente quando começou e agora, que a Educação Física ganhou um status, uma relevância aqui dentro que não tinha no começo. E eu acho que isso mostra e disputa um jeito de fazer né... olha como é que está, olha como está o assunto... então acho que hoje os diversos componentes olham a Educação Física e procuram muito mais do que no começo, que era você procurando os outros...** Acho que isso é um recado que você conseguiu uma mudança. Uma articulação com as professoras da sala de recursos multifuncionais é uma coisa muito legal, porque mostra que o aluno é de todo mundo. **A Educação Física encabeçou uma disputa de que todo mundo vai, todo mundo pode participar, todos podem fazer, de dar certo, de refletir sobre o que fez, de mudar o formato.[...]** Acho que **todo mundo olha com olhos muito mais respeitosos.**

Orientador Pedagógico Cleiton: Eu acho que é importante, porque ... primeiro varia o tipo de aula, e mostra para os alunos que aprender não é só sala de aula, ajuda a você romper com algumas representações que o aluno tem sobre o que que é a escola, o que que é uma aula, o que é um professor, **então esse aluno vivencia outras oportunidades** e a gente percebeu aqui que **hoje em dia a gente não consegue mais viver sem Educação Física.**

A análise das entrevistas com os atores da escola e dos relatos das experiências pedagógicas realizadas durante o trabalho de campo dá a perceber que enfrentar as dificuldades postas para a realização da Educação Física na EJA adquire o *status* de

ferramenta de resistência política. Possibilitar que esses sujeitos acessem determinados locais, práticas e experiências, é enfrentar as forças hegemônicas que atuam na busca de uma educação homogeneizante que se empenha no apagamento das diferenças.

Possibilitar que os conhecimentos de outros grupos sociais adentrem a escola e sejam legitimados, criando espaços no currículo escolar para os saberes de diferentes culturas, como os realizados nas aulas da escola pesquisada, é assumir a postura de que, ao realizarmos um trabalho pedagógico que se preocupe em validar todos os pontos de vista, caminhamos em direção à construção de uma sociedade mais justa, solidária e a favor das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendendo compreender a contribuição do currículo cultural de Educação Física na construção de uma nova configuração desse componente curricular na EJA, a presente pesquisa analisou as significações que estudantes, professores e gestores da escola pesquisada atribuíram à Educação Física após um período de experimentação da proposta. A pesquisa também pretendeu investigar a existência de especificidades da perspectiva cultural quando colocada em ação na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no contexto de um Cieja localizado na cidade de São Paulo.

Os resultados revelam a existência de diferentes significações sobre a Educação Física realizada naquela escola, e isso era de se esperar, pois vivemos em um contexto pós-moderno em que as práticas culturais são passíveis de várias significações, dada a multiplicidade dos discursos que as atravessam. Compreendemos que as significações atribuídas ao componente são influenciadas pelas observações e participações das aulas, assim como pelo acesso aos discursos sobre a Educação Física em outros espaços. Muitas vezes, os mesmos sujeitos apresentam significações contraditórias a respeito da Educação Física, resultantes das disputas por poder travadas no próprio campo e que ganham materialidade nos discursos que circulam no tecido social.

Apesar das diferentes significações, encontramos algumas regularidades que nos levaram a compreender a presença concomitantemente de quatro formas de compreender a Educação Física naquele espaço.

A primeira se refere a um olhar do componente curricular enquanto disciplinador dos corpos, ou seja, os professores reconhecem a função de disciplinar os sujeitos ali presentes. É interessante notar que apenas professores expressaram essa significação.

A segunda concebe a Educação Física enquanto componente curricular responsável por estimular hábitos de vida saudáveis, contribuindo para a formação de sujeitos ativos. Esse olhar permeia tanto as falas dos estudantes quanto dos professores. Em alguns casos, a presença desses discursos é acompanhada de falas alusivas a ações nas aulas distantes desses objetivos, porém, reconhecemos aqui que o discurso neoliberal que sustenta o denominado currículo saudável possui maior força e, por isso, apresenta-se hegemônico, impactando a representação do componente curricular.

Uma terceira significação atribui à Educação Física a função de integradora, conferindo-lhe um espaço de socialização entre os sujeitos da escola. Sobre essa questão, reconhecemos que esse papel é relevante na instituição pesquisada. Durante as entrevistas,

notamos o quanto os estudantes identificam, nas aulas de Educação Física, oportunidades de estabelecerem diferentes formas de se relacionar com os colegas. A esse respeito, notamos que os sujeitos que significam a Educação Física nessa perspectiva não atribuem ao componente apenas essa função; em consonância, trazem outros olhares, mas valorizam a perspectiva integradora, principalmente ao se reconhecerem como sujeitos das camadas populares que enfrentam dificuldades diárias para estarem na escola e que não lhes resta muito tempo para desfrutar de atividades com caráter lúdico.

Por último, reconhecemos um olhar sobre a Educação Física enquanto componente curricular que corrobora com novas experiências e outros tipos de aprendizagens. A respeito desse olhar, notamos o quanto professores e estudantes revelam que, sem o auxílio da escola, provavelmente não acessariam determinados lugares e determinadas experiências.

A partir dessa quarta significação, compreendemos que no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano, a Educação Física cultural se apresenta como um componente curricular que contribui com a formação dos estudantes por meio de diferentes experiências e aprendizagens proporcionadas. Nesse sentido, a Educação Física não se subordina a outros componentes curriculares. Pelo contrário, opondo-se ao atual estágio dos conhecimentos sobre o tema disponíveis na literatura, nesse centro educacional, a Educação Física se configura como um componente curricular articulado com o PPP da escola e não como uma mera atividade recreativa ou compensatória dos esforços laborais, ou seja, os professores e estudantes reconhecem nas ações empreendidas durante o período analisado, diferentes experiências que influenciaram positivamente na formação dos sujeitos, caminhando na mesma direção do que apontam os documentos escolares.

Enquanto achados da pesquisa, também reconhecemos que o componente curricular realiza um papel importante, que denominamos de garantia do direito à participação nas aulas. Isso se refere ao papel que a Educação Física vem exercendo na referida escola. Com um olhar para as diferenças que estão presentes nas aulas, é possível notar que a não tentativa de homogeneização dos sujeitos, característica das teorias pós, se revela como uma ação importante para garantir que todos participem das aulas. Corrobora com essa garantia o olhar para o patrimônio cultural corporal dos sujeitos e a valorização, no currículo da escola, das suas práticas corporais. Nesse ponto, o currículo cultural foi ressignificado em relação às possibilidades de se fazer as escolhas das manifestações são tematizadas nas aulas. Atentar-se às habilidades corporais envolvidas na tematização contribui para a possibilidade de colocar todos os sujeitos como produtores das práticas corporais.

Enquanto efetivação dessa garantia, observamos uma especificidade ao colocar o currículo cultural em ação na instituição que acolheu a pesquisa: a rotina estabelecida diariamente, contemplando os estudantes com deficiência. Esse recurso afirmou a efetivação dos direitos desses sujeitos.

Apesar de termos encontrado resultados que valorizam a Educação Física dentro do contexto pesquisado, também identificamos equívocos e dificuldades na colocação da perspectiva cultural na escola. A análise dos materiais produzidos permite observar que, mesmo legitimando as práticas dos diferentes grupos presentes nas aulas, nem sempre as escolhas se aproximam das realidades dos estudantes, e isso dificulta as problematizações e ações didáticas que contribuem com as ressignificações, o que se revela como um deslize nos caminhos propostos por esta professora/pesquisadora.

Contudo, a pesquisa apresenta o currículo cultural da Educação Física como uma possibilidade na Educação de Jovens e Adultos, visto que ao valorizar o contexto local e o público presente, e ao dialogar com o PPP da escola, o componente rompe com um *status*, que carregou por muitos anos, de mera atividade, passando a compor o currículo escolar como um componente que repercute na formação mais crítica e solidária dos estudantes.

Dessa forma, a presente pesquisa fortalece o discurso sobre a necessidade de revisar e reescrever a legislação que trata sobre a Educação Física na modalidade EJA. É importante que tanto a legislação federal como as estaduais e municipais reconheçam que, ao impossibilitar a participação dos estudantes, negam a esses sujeitos a possibilidade de promoverem a leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica, o que lhes proporcionaria experiências importantes quando se mira a formação de sujeitos a favor das diferenças e comprometidos com relações mais democráticas. Utilizamos o termo “impossibilitar” intencionalmente, pois ao colocar a Educação Física como facultativa e/ou no contraturno dos estudantes, retiramos desses sujeitos o direito de participarem das aulas. Reconhecemos que as discussões sobre a Educação Física escolar já superaram as ideias que embasam essas legislações, e a presente pesquisa pretende atuar como uma força política, na intenção de contribuir para um novo olhar sobre o componente na modalidade educacional.

Admitindo que a Educação Física se fortaleceu politicamente dentro da escola, entendemos que o currículo cultural foi o balizador dessa guinada. Ao se apresentar como um componente que participa dos coletivos escolares, preocupado com a formação almejada dos sujeitos, ao trazer as práticas dos diferentes grupos sociais dialogando com os temas que norteiam as vidas dos estudantes, ao reconhecer as diferenças e valorizá-las dentro do

contexto da escola, ao atuar em busca de experiências e aprendizagens que se relacionem com o que almejam os estudantes, a Educação Física assume um papel de destaque na escola.

É fundamental esclarecer que não esperamos que os resultados aqui descritos sejam transpostos para outras realidades, e nem que as ações políticas tomem como base apenas a experiência narrada. O que nos aventuramos a dizer é que dentro do contexto político-social que estamos enfrentando desde o golpe de 2016, e que a cada dia recrudescer mais, o fortalecimento de ações educacionais que dialoguem com a construção de uma sociedade mais justa e solidária vem requerendo de nós, professores, que atuemos permanentemente nessa direção. Ao demandar propostas que se afastam desses objetivos, que olhem somente para o individual, para a meritocracia e para a competição, não contribuiremos com a formação que reconheça os Outros como sujeitos dignos dos mesmos direitos.

É nessa direção que encerramos a pesquisa, acreditando que o currículo cultural se torna uma perspectiva potente na EJA, pois ao se preocupar com a realidade local, com os sujeitos presentes e com a contribuição na formação de sujeitos que atuem de forma mais justa e solidária, essa proposta se faz possível em diferentes contextos, desde que almejem a busca por uma sociedade menos desigual e mais digna para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher 2016, p. 69- 86, (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.4).

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio .; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19 - 50.

ASSUNÇÃO, Adrileson; ALMEIDA, Anderson; SILVA, Josiane. Discussões sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos/EJA no Município de Cáceres- MT. In: Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, 6. **Anais eletrônicos...** Jataí, p.1-5. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/6concoce/10conef/paper/view/6204/3056>>. Acesso em 23 nov. 2017

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino do município de Natal- RN**. 2016. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Natal: UFRGN, 2016

BARROS, Joyce Mariana Alves.; SANTOS, Antônio de Pádua dos.; OLIVEIRA, Rafaela de Andrade Pinheiro.; BRAUN, Raiza. Buscando a Compreensão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, a partir da Pedagogia do Movimento. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17, Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 4. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5374/2586> Acesso em 20 de out de 2017.

BARROS, Joyce Mariana Alves.; ARAÚJO; Allyson Carvalho de.; SANTOS, Antônio de Pádua dos.; DIAS, Maria Aparecida.; MELO, José Pereira de. A Educação Física traçando caminhos na Educação de Jovens e Adultos. **Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 33-48 jul. /dez. 2014.

BARROS, Joyce; SILVA, Marcilene; SANTOS, Antônio; MELO, José. Problematizando a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Natal-RN. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19. Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 7. 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-14 Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7694> Acesso em: 01.nov.2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edu_fisica.pdf Acesso em 25 jan. 2017.

CAMPOS, Jaqueline; GOMES, Marilene. Lugar das práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15. Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2., 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p.1-7. Disponível em <http://www.cbce.org.br/docs/cd/listaresumos.htm> Acesso em 01 nov. 2016.

CARVALHO, Rosa Malena; MACHADO, Andrea Beatriz. O PIBID na EJA: Por uma Educação Física do recomeço. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015a. p. 1-3. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6938> Acesso em 01 nov. 2016

CARVALHO, Rosa Malena; OLIVEIRA, Jônata Nascimento de. Aproximando a Educação Física da Educação de Jovens e Adultos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015b. p. 1-17. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7352> Acesso em 01 nov.2016

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009. p. 1-14. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/671/574>> .Acesso em: 21.jun. 2015..CBCE. Disponível em: <www.congressos.cbce.org.br>. Acesso em: 01 nov. 2016

CARVALHO, Rosa Malena. (Org). **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Lugares da Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan-Jun. 2013.

CARVALHO, Rosa Malena. (Org). **Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física Educação**. Curitiba: CRV 2017.

CAETANO, Samara de Paula Neves; SANTOS, Michele Rodrigues dos. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um relato de experiência. In. **Congresso Nacional de Educação, 10**, 2011. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4564_3561.pdf Acesso em 01 nov. 2016

CASSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto. (Orgs.) **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. "A educação de jovens e adultos chega a apenas 5% do público ao qual se destina". São Paulo: Editora Globo, 23 jun. 2016. Semanal. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/roberto-catelli-jr-educacao-dejovens-e-adultos-chega-apenas-5-do-publico-ao-qual-se-destina.html>. Acesso em: 11 set. 2018.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Relatório analítico final consolidando os dados da pesquisa de campo e dados secundários com encaminhamento de propostas para a implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade.** Edital número 5/2016. São Paulo; 2017. 273 p.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Orgs). **A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global 2014.

CRUZ, Joice Mari Ferreira da; MADURO, Paula Andreatta. O Ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Digital EFDeportes.com** Buenos Aires, ano 18, n.180, maio de 2013. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd180/educacao-fisica-jovens-e-adultos.htm> Acesso em 01 nov. 2016.

DALARMI, Joelma de Souza Nogueira. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores.** 2017 . 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Cuiabá: UFMGS, 2017.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 23/04/2019

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. IN: CATELLI JÚNIOR., Roberto (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos.** São Paulo, Ação Educativa, 2017, p. 9-21

DI PIERRO, Maria Clara.; CATELLI JÚNIOR, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. IN: GRACIANO, Mariângela.; LUGLI, Rosário S. Genta. **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo, Alameda, 2017, p. 35-60.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso Acesso em 07 set.2017.

DRAIBE, Sonia Mirian. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo v. 17, p. 86-101. 1993 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>

ESCUADERO, Nyna. Taylor. Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

FARIA, Vanessa Elsas Pereira. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.

FROW, John.; MORRIS, Meagan. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.

GASPAR, Viviane R. A Educação Física para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos: panorama da escola Salatiel de Almeida de Muzambinho – MG. In Jornada Científica e Tecnológica, 5, Simpósio de pós-graduação do IFSULDEMINAS, 2. 2013. Inconfidentes. **Anais eletrônicos...** Inconfidentes: Instituto Federal do Sul de Minas, 2013, p. 1-6. Disponível em <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcinc/jcinc/paper/view/97> Acesso em 01 nov.2016

GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GOMES, Mariane Cristina Ferraz; SILVA, Alexandre Oliveira; GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e os documentos legais. In Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar, 14. 2009. Londrina. **Anais**, p.1-10

GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. O direito à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis, v.36, n2, supl. p s400 – s412, abr. / jun. 2014a.

GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores: caminhando em território desconhecido. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17. 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos...**Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014. p.241-250. (2014b) Disponível <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/27%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20E%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES%20CAMINHANDO%20EM%20TERRIT%C3%93RIO%20DESCONHECIDO.pdf> Acesso em 01 nov. 2016.

HADDAD, Sergio. (Org.) **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul. / dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KINCHELOE, Joe. Lyons.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KINCHELOE, Joe. Lyons.; McLAREN, Peter. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L. e BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 210-228, Jan/Abr 2012.

LEMES, Vanilson Batista. **Relatos de uma proposta de Educação Física Escolar: a promoção da saúde na Educação de Jovens e Adultos.** 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LIMA, Allan Benevides.; SILVA, Ana Maria.; MARINHO, Isabel Cristina.; OLIVEIRA, Osvaldo; CARVALHO, Rosa Malena. In: CARVALHO, Rosa. Malena. (Org.) **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos.** Curitiba: CRV, 2011. p. 37-55.

LIMA, Alana. O lugar da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: discutindo a exclusão e as possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19. Congresso Internacional de Ciências do Esporte 6, 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7686/4028>>. Acesso em: 01.nov.2016.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIRA, Nubia Josania Paes de. **Educação Física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador.** 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA. Uma análise das dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da Anped**, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

MAGALHÃES et al. PIBID – a Educação Física na EJA. In **Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**, 5.2014, Lavras. **Anais eletrônicos...**Lavras: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. p.1-3. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sudeste/lavras/paper/viewFile/6221/3186> Acesso em 01 nov. 2016.

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja.** 2017. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica.** CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. 2015 Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08.pdf Acesso em 01/07/2019

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.** CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jacque_atletismo.pdf Acesso em 01/07/2017.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. In. MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. (Orgs.) **Os professores como intelectuais: Novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira.** Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2007

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física.** São Paulo, Blucher, 2011a

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores.** 2011. Tese (Livre-docência em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: carta de navegação.** Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul. / dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultural corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte Editora, 2009

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!** In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: o currículo em ação.** São Paulo: FAPESP/Labrador, 2017.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes.**

2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2018.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física.** 2018. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Título. Texto de subsídio às reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nunes_machado_boscariol_neira.pdf. Acesso em 08 jul.2019.

OJEDA, Tatiana. Relações entre corpo, trabalho e educação física na Educação de Jovens e Adultos. In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 17. Congresso Internacional de ciências do esporte, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. p. 1-8.

OLIVEIRA, Claudio Marcio. Relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos no interior do CBCE: sujeitos, concepções, impasses e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.18, n.39, set/dez 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física:** cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, João Roque de; MOREIRA, Láine Rocha. Análise da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na escola municipal de ensino fundamental Brasil Novo – PA. In: Semana Acadêmica Campus X, 9, 2014, Altamira. **Anais eletrônicos...**Altamira: Universidade do Estado do Pará, 2014. Disponível em <https://xi-semana-academica.webnode.com/files/200000019-66fd067f70/Anais%20de%20Trabalhos%20Científicos%20Aceitos%20na%20XI%20Semana%20Acadêmica-2014.pdf> Acesso em 01 nov.2016.

PAULA, Juliana Araújo de; LINHALES, Meily Assbú. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas de professores de Belo Horizonte. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3, 2011, Porto Alegre. **Anais....** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/2877/1522>>. Acesso em 01 nov. 2016.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva Freireana.** 2013. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

PEREIRA, Ricardo Reuter. SANTOS, Bettina Steren dos. O estado de conhecimento sobre a Educação Física no currículo da educação de jovens e adultos. 2012 Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2144/245> Acesso em 01 nov. 2016.

PEREIRA, Leidiane Soares et al. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): A experiência do PIBID/UNEB/Campus XII. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18. Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 6, 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p. 1-3 Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiMrIW56bZAhWihJAKHYvQAREQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2013%2F5conice%2Fpaper%2Fdownload%2F5415%2F2593&usg=AOvVaw3TLJEieh15Tplb_jrP8QXI Acesso em 01 nov. 2016.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, José Antônio Padilha. **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. 216f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Porto Alegre: UFRGS, 2011.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n.3, p.635 – 650. jul./ set. 2014

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. 1999, vol.20, n.68, pp.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf> Acesso em 07/08/2018

SANTOS, Antônio de Pádua; BARROS, Joyce Mariana Alves; DIAS, Maria Aparecida. A sistematização dos conhecimentos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede municipal de Natal – RN. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi9n8P196bZAhWMg5AKHSYfCdkQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2011%2F2011%2Fpaper%2Fdownload%2F2953%2F1491&usg=AOvVaw2I5nj2Jzr8fvOPkkSvHQ9> Acesso em 01.nov.2016.

SANTOS, Ivan Luis. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

SANTOS, Ivan Luis; NEIRA, Marcos Garcia. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 167-179. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos Silva. Educação Física na EJA no município de Nossa Senhora do Socorro – SE. In Encontro de Formação de professores, 6. Aracajú, 2013. **Anais eletrônico...** Disponível em: <http://ww3.unit.br/genfope/anais/> Acesso em 01 nov. 2016.

SILVA, Gleice Nicola da. **A Educação de Jovens e Adultos nos currículos de Licenciatura em Educação Física na região sul**. Trabalho de Conclusão de Curso

(especialização) Curso de Especialização em Educação Física Escolar. UFSM, Santa Maria, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO . Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de orientação Técnica de Jovens e Adultos – **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: SME/DOT 2015

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: Expectativas de Aprendizagem: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Traçando o perfil de alunos e professores da EJA**. Coleção uma nova EJA para São Paulo. Caderno 3. São Paulo: SME/DOT-EJA 2004.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SORES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.32 n.04 p. 251-268 out. / dez. 2016

SOUZA, Rui Oliveira de; MACHADO, Gilvana; GEMENTE, Floréncia. Slackline: uma proposta de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18. Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 4. 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p.1-3 Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi0gP_nqbZAhWBEpAKHX8tDa4QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2013%2F5conice%2Fpaper%2Fdownload%2F5281%2F2566&usg=AOvVaw0hZI8KbTvwspg5YLSmJzuB Acesso em 01 nov. 2016

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sergio.; GRACIANO, Mariângela. (Orgs.). **A educação ente os direitos /humanos**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006. p. 61-91

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

VALENTE, Fátima; MACHADO, Flora Prata. In. CARVALHO, Rosa. Malena. (Org.) **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 21-35.

ANEXOS

RELATO VOLEI 2016

A experiência aqui relatada refere-se ao trabalho realizado no Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) Aluna Jessica Nunes Herculano durante o segundo semestre de 2016 com as turmas dos módulos 1 e 2 (Etapa de Alfabetização e Etapa Básica) dos períodos da manhã e tarde, um total de quatro turmas. Sou professora supervisora do PIBID e me acompanharam na realização desse trabalho dois bolsistas no período da manhã e três bolsistas no período da tarde. Esses bolsistas são estudantes do curso de pedagogia da Universidade de São Paulo e acompanharam as aulas das turmas que participaram do trabalho aqui relatado.

A opção pelo estudo da prática corporal Vôlei Adaptado à Terceira Idade foi feita a partir do mapeamento realizado com as quatro turmas, das observações da avaliação do trabalho realizado durante o primeiro semestre do ano e das observações da professora, levando em consideração o que já havia sido estudado com essas turmas em trabalhos anteriores. Também se levou em consideração a possibilidade de realização das práticas no espaço que a escola dispõe - não há quadra na escola e as aulas são realizadas no espaço da rua em frente à escola, à margem da Rodovia Raposo Tavares.

Entre as quatro turmas que participaram das aulas temos um total de 26 pessoas com deficiência, sendo quatro estudantes com Síndrome de Down, três estudantes com deficiência física, uma estudante com deficiência auditiva, quinze estudantes com deficiência intelectual e três estudantes com deficiência múltipla – desses três, dois são usuários de cadeiras de rodas. Além dos estudantes com deficiência, o grupo também é composto por jovens, homens e mulheres trabalhadores e idosas e idosos aposentados.

Iniciamos o trabalho com uma conversa com os estudantes retomando o que foi realizado durante o primeiro semestre do ano e quais seriam os interesses para o próximo trabalho. Os estudantes apresentaram interesses em atividades de alongamento, caminhadas, atividades em grupo, atividades competitivas, danças e alguns esportes. Todas as falas foram anotadas para que pudéssemos pensar na escolha do tema das nossas aulas a partir dessas falas e interesses. É preciso relatar que em todas as turmas falas como: “*O que você escolher vai ser bom pra gente!*” estiveram presentes, o que nos mostra o quanto os estudantes não se sentem participantes da construção dos currículos escolares.

A partir dos interesses apresentados pelos estudantes passamos a planejar para as aulas atividades em grupo e de competição, de modo a atender às solicitações da turma. Desse

modo, as aulas seguintes foram compostas por diferentes atividades que garantiram os interesses apresentados inicialmente pelos estudantes. Iniciávamos as aulas com exercício de aquecimento, algumas vezes sendo a caminhada, e em seguida realizávamos brincadeiras competitivas, tentando reconhecer e valorizar as diferenças presentes nos grupos. Esse olhar sobre as diferenças visava garantir que a atividade estivesse sendo interessante para todos e que garantissem o direito de todos de participar das aulas. Observamos que os estudantes gostaram muito de ter essas situações de competição nas aulas, e que estudantes sem deficiência ajudaram os estudantes com deficiência que necessitavam de mais apoio, sem que nós fizéssemos essa solicitação. Também observamos que os estudantes com deficiência se envolveram bastante nas disputas, comemorando muito quando venciam.

A partir das observações feitas, elegemos para as próximas aulas continuar contemplando as atividades coletivas competitivas, mas tentando nos aproximar de uma prática esportiva, que também havia sido solicitada no mapeamento inicial. Como realizamos as nossas aulas na rua, por questões de espaço e de segurança, algumas práticas esportivas ficam mais difíceis de serem realizadas, e eu, enquanto professora responsável pela aula/turma, optei por apresentar o esporte vôlei, pois acreditei que era a prática esportiva que conseguiríamos realizar com mais segurança no espaço disponível. Como de costume, e de grande interesse dos estudantes, iniciamos a aula com exercícios de aquecimento e em seguida realizamos uma atividade em grupo que tinha como objetivo trocar passes sem deixar a bola cair no chão. A bola deveria ser lançada e segurada, sem a necessidade de rebatê-la, e o desafio solicitado foi de realizarem vinte trocas de passes sem deixar a bola cair no chão. Após algumas tentativas conseguimos cumprir o desafio. Durante essa atividade foi possível observarmos que alguns estudantes já conheciam o esporte vôlei, pois queriam realizar movimentos como o toque e a manchete, enquanto outros estavam tendo as suas primeiras experiências com aquela bola e aquele esporte. Amarramos a rede de vôlei nas árvores e passamos para uma experimentação do jogo, mas devido a questões de segurança, o nosso jogo aconteceu com as regras do vôlei adaptado para a terceira idade, que consiste em segurar e lançar a bola ao invés de rebatê-la. Logo que mencionamos a utilização de uma prática da terceira idade, alguns estudantes acharam ruim: “*Jogo de velho professora!?*”, “*Assim vai ser chato!*”. Essas falas demonstraram um certo preconceito em relação às práticas corporais das pessoas mais velhas. Dividimos a turma em duas equipes e o objetivo era marcar pontos lançando a bola por cima da rede de forma que a bola caísse na quadra adversária e impedindo que a bola caísse em seu campo. Era permitido utilizar no máximo de três passes. Ao final da aula observamos que as turmas de modo geral se mostraram muito competitivas e em vários

momentos, alguns estudantes pulavam na frente dos colegas para não deixar a bola cair, outros ficavam bravos quando a sua equipe errava um lance e ainda tivemos os que comemoravam muito a cada ponto. Mas por outro lado, alguns estudantes não conseguiram entender o objetivo do jogo, as regras e as possibilidades de organização coletiva para a prática do vôlei. Percebemos que alguns estudantes se destacaram pelo bom rendimento durante o jogo enquanto outros pegaram poucas vezes na bola justamente por terem poucas experiências com essa prática esportiva.

Para a aula seguinte novamente organizamos o jogo de vôlei no formato adaptado para a terceira idade com a intenção de ajudar os estudantes com mais dificuldades, tanto na vivência corporal, como no entendimento do jogo. Inicialmente alguns estudantes, os mais jovens e os mais habilidosos, solicitaram que fizéssemos o vôlei tradicional, pois aquele da aula passada havia sido muito “devagar”. Retomamos a questão da segurança e eles concordaram em participar do jogo sem problemas. Do mesmo modo da aula anterior, os grupos apresentaram um grande interesse pelo jogo e se mostraram empenhados em organizar estratégias para tentar vencer, o que não havia acontecido na aula anterior. Vimos os estudantes com deficiência pedindo a bola durante o jogo e isso nos mostrou o quanto esses estudantes estavam envolvidos com a atividade, e participando da aula juntamente com os demais, porém percebemos que eles tiveram menos oportunidades nesses jogos. Nessa aula, na maioria das vezes foram os estagiários ou a professora quem passou a bola para eles, porém, mesmo participando menos, quando as suas equipes venciam ou marcavam pontos eles vibravam muito. Alguns estudantes ainda apresentaram dificuldades em compreender algumas regras, e a todo momento precisávamos lembrar o funcionamento do jogo. Outro destaque da aula foi a participação dos estudantes mais jovens, Wellington³¹ e Pedro³². Ambos estavam muito envolvidos com a atividade e travaram algumas disputas entre si que geraram risos entre os demais estudantes da turma.

A partir das observações feitas durante essas primeiras aulas, percebemos o interesse dos estudantes pelo esporte vôlei e enxergamos a possibilidade de estudarmos essa prática corporal em nossas aulas. A partir daí, elegemos o vôlei adaptado à terceira idade como a prática corporal a ser estudada durante o nosso semestre, e a proposta do trabalho com o esporte vôlei adaptado teve como objetivos: conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito dessa modalidade esportiva; compreender a necessidade de participação pessoal e coletiva no processo de construção/ressignificação das regras

³¹ Estudante com 16 anos

³² Estudante com 17 anos

oficiais para atender às demandas específicas do grupo; analisar criticamente a organização tática das equipes durante as aulas, propondo novas possibilidades de ação; participar e explicar o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho visando à equidade da prática; conhecer e vivenciar movimentos, técnicas e táticas do esporte estudado, assim como construir novas formas de se jogar que se ajustem às necessidades do grupo. Após a decisão da prática corporal que estudaríamos nas nossas aulas, passamos a organizá-las a partir das observações do que acontecia em cada uma das aulas, com a intenção de aproximar as nossas práticas aos interesses dos estudantes e aos objetivos traçados.

Uma ação importante que aconteceu durante todo o trabalho é a proposta de se manter uma certa rotina nas aulas, onde ações marcassem bem o começo, o meio e o fim das aulas de educação física. No início do trabalho, em conversa com a professora da SAAI (sala de apoio e atendimento a inclusão), ela nos relatou que para alguns estudantes com deficiência, saber o que vai acontecer na aula os ajuda na sua participação. Pelo fato de as turmas terem vários estudantes com deficiência, e as aulas acontecerem em um espaço onde temos muitos estímulos externos – pois estamos na rua – ter esses momentos que marcaram bem os períodos das aulas ajudaram muito esses estudantes. Em várias aulas eles já chegavam no nosso espaço de aula realizando alguns movimentos de aquecimento, e ao organizarmos o círculo no final da aula, alguns já demonstravam alguns movimentos de alongamento. Concluído o trabalho, entendemos que termos utilizado essa estratégia refletiu em momentos de aprendizagens para esses estudantes.

Na aula seguinte iniciamos o trabalho com uma breve explicação sobre o funcionamento do vôlei e as diferenças em relação ao vôlei adaptado para a terceira idade. Falamos sobre algumas regras, a altura da rede e o tamanho da quadra. Após essa apresentação realizamos exercícios de aquecimento em duplas, utilizando a bola de vôlei, e para os estudantes com deficiência e para as pessoas que apresentavam mais dificuldades, utilizamos as bolas de espuma para garantir que não se machucassem. Nesse momento apresentamos os movimentos manchete, toque e o saque. Mesmo não utilizando esses movimentos no vôlei adaptado à terceira idade, acreditamos que seria importante conhecê-los, visto que o vôlei que aparece na televisão tem essa gestualidade e isso ajudaria esses estudantes a entender um pouco mais esse vôlei televisionado. Após as atividades de aquecimento em duplas, jogamos algumas partidas de vôlei utilizando algumas estratégias para que os estudantes entendessem que o jogo não era apenas se livrar da bola jogando-a para o outro lado de qualquer jeito, mas que tem uma organização da equipe, para que coletivamente participassem do jogo. Houve dificuldade na compreensão da nova regra que

obrigava cada time a passar a bola três vezes antes de lançá-la para a quadra adversária. Para finalizarmos a aula relembramos o tamanho real da quadra, a altura correta da rede, o número de participantes em cada equipe e as regras desse esporte. Nessa conversa final sobre a aula, apresentamos a possibilidade de realizarmos uma vivência em uma quadra oficial e contra uma equipe de jogadores da terceira idade e a turma se empolgou bastante. Essa atividade ficou sob a responsabilidade da professora, que passou a buscar um local que disponibilizasse essa vivência.

Durante essa aula, aconteceu um fato interessante: ao dividirmos o grupo em três equipes para jogar, uma ficou aguardando para ser a próxima. Durante esse período alguns estudantes dessa equipe propuseram para a professora realizar uma caminhada em volta do quarteirão enquanto não era a vez da sua equipe. Essa é uma grande demanda desse público e nas últimas aulas não estávamos realizando a caminhada e por isso o grupo que estava aguardando a sua vez se propôs a realizar a atividade. Registramos essa informação para planejarmos as próximas aulas, mas gostamos de ver os estudantes tomando iniciativas e apresentando os seus interesses e desejos.

Ainda sobre as observações feitas nesta aula, o estudante Miguel³³, que sempre demonstrava preocupação como o grupo, se ofereceu para ajudar e incentivar os alunos com deficiência a participarem. Essa preocupação é demonstrada por atitudes ao passar a bola para eles e os chamando para participar do grupo. Destacamos também a participação da estudante Marilene³⁴, que elogiou o jogo e demonstrou estar muito animada. O grupo de modo geral apresentou-se muito interessado, mais do que normalmente e isso nos fez acreditar que estávamos construindo um trabalho que estava dialogando com os interesses dos estudantes.

A partir da proposta feita pelos estudantes na aula anterior, a respeito da caminhada, iniciamos essa aula com um alongamento e depois partimos para a caminhada durante dez minutos. Após a caminhada realizamos alguns exercícios em duplas utilizando as bolas de vôlei, lançando-as e recebendo-as de diferentes formas. Passamos em seguida ao jogo de vôlei adaptado para a terceira idade e finalizamos a aula com os alongamentos. A essa altura do trabalho já foi possível percebermos alguns avanços em relação a habilidade de lançar e receber a bola, visto que algumas senhoras inicialmente informaram que nunca haviam brincando com “aquela bola”. Nesse momentos exercícios já eram realizados com mais facilidade e ao final das atividades elas relatavam: *Hoje eu não deixei a bola cair nenhuma*

³³ Todos os nomes apresentados no relato são fictícios, com a intenção de preservar a identidade dos estudantes. Miguel é um estudante adulto com 40 anos de idade, que trabalha à noite e vai para a escola direto do trabalho.

³⁴ Estudante com 32 anos

vez; Você viu como eu estou melhorando?; Olha como eu estou conseguindo!. Mesmo sem ser objetivo do trabalho, essa melhora na habilidade fez com que o jogo ficasse melhor e aumentasse a possibilidade de compreensão dos estudantes sobre aquela prática corporal, possibilitando-nos ampliar e aprofundar os conhecimentos do vôlei adaptado à terceira idade. Esses avanços também aconteceram com os mais jovens, que mesmo tendo maior mobilidade que os mais idosos, foram construindo outras formas de jogar, criando o seu próprio repertório gestual. Outro avanço muito perceptível foi como alguns estudantes com deficiência que inicialmente tinham “medo” da bola agora já iam em direção a ela para pegá-la.

Identificamos também que a competição estava gerando alguns problemas. A estudante Iara³⁵ começou a jogar, mas ao perceber que seu time estava perdendo, pediu para sair alegando que o seu time era muito ruim. Percebemos que quando a questão da competição ficou mais a florada, os estudantes com deficiência passaram a participar menos dos jogos, pois com a vontade de vencer os demais estudantes não se preocupavam em passar a bola para eles. Alguns ainda iam atrás da bola, mas outros ainda não tinham essa iniciativa. Ao solicitarmos que a estudante Elisa³⁶ fosse a próxima a sacar, rapidamente a estudante Lúcia³⁷ disse que era melhor ela não jogar, pois já tinha errado uma vez. Propusemos então com que ela realizasse o saque um pouco mais à frente, para que conseguisse realizar o saque, e aí o nosso pedido foi aceito. Contrapondo-se a isso, o estudante Miguel continuava se preocupando com todo o grupo e ficava se certificando que todos do seu grupo estivessem participando do jogo.

Como identificamos que os estudantes ainda apresentavam algumas dificuldades em relação ao entendimento do jogo e algumas regras, iniciamos a próxima aula utilizando a lousa. Relembramos as diferenças entre o vôlei tradicional e o vôlei adaptado para a terceira idade, algumas regras e apresentamos o rodízio (troca de posição dos jogadores durante a partida). Em seguida fizemos uma caminhada ao redor do quarteirão da escola. Após a caminhada, possibilitando aos estudantes que eles treinassem o saque e a recepção dos lançamentos, foi proposta uma atividade em que os alunos foram divididos em dois grupos, um de cada lado da rede e as bolas eram lançadas por cima da rede de forma que cada um se deslocasse para fazer a recepção da bola. Para finalizar a aula realizamos o jogo de vôlei utilizando o rodízio das posições dos jogadores. Para ajudar no entendimento do rodízio,

³⁵ Estudante com 53 anos

³⁶ Estudante com 68 anos

³⁷ Estudante com 54 anos

dividimos o chão da quadra em espaços onde cada jogador “era o responsável pela sua área”, além de setas que indicavam o sentido do rodízio. Os estudantes apresentaram dificuldade em entender o rodízio já que foi algo novo e o recurso que usamos - divisão do espaço da quadra em “zonas” - fez com que eles pensassem que não podiam ultrapassar o seu espaço, gerando erros e dúvidas durante o jogo. A estudante Elisa, ao longo do jogo, demonstrou muita dificuldade de compreensão das regras, do funcionamento do jogo e não entendeu o rodízio, e muitas vezes não sabia o que significavam as setas no chão. Em suas próprias palavras, ao final da aula: *Eu parecia uma barata tonta!*, referindo-se à dificuldade encontrada. Apesar das dificuldades, em geral a turma conseguiu entender e respeitar a regra que dizia que o saque deveria ser feito atrás da linha de fundo. Percebemos que trabalhar com uma regra ou conceito de cada vez seria a melhor opção para ajudar os estudantes com mais dificuldades.

A aula seguinte foi iniciada com a apresentação de alguns vídeos com imagens das equipes de idosos jogando o vôlei adaptado à terceira idade. Nesses vídeos havia imagens de alguns jogos do JORI (Jogos Regionais dos Idosos), e uma reportagem explicando as categorias, as regras e entrevistas com alguns jogadores idosos. Alguns estudantes ficaram espantados em ver os idosos jogando e, principalmente, em saber que existiam os Jogos Regionais dos Idosos. Para alguns a ideia da velhice enquanto momento de se ficar em casa ainda está muito presente. Em algumas turmas alguns estudantes mais jovens fizeram piadinhas dizendo que chamariam os seus avós para jogar, enquanto alguns estudantes mais velhos fizeram falas de que aquilo era um estímulo para que os mais jovens praticassem algum esporte. *Hoje eu trabalhei o dia inteiro e estou bem cansada, mas depois de ver isso, eu vou é fazer a aula de Educação Física porque eu quero ficar velhinha assim, igual a eles!* (Marlene³⁸). Em seguida partimos para a caminhada em volta do quarteirão. A retomada das caminhadas no início das aulas estava sendo bem avaliada pelo grupo e por isso estávamos mantendo essa rotina. Realizamos novamente o jogo de vôlei com as marcações dos espaços na quadra e as setas indicando o sentido do rodízio como havíamos feito na aula anterior. Para isso, retomamos as regras e a explicação de como era feito o rodízio antes de iniciar o jogo. Em todas as aulas até esse momento nós organizávamos as equipes na tentativa de tentar equilibrá-las para garantir um jogo mais disputado, porém nesta aula escolhemos duas estudantes idosas para escolherem as equipes - Assunção³⁹ e a Ana Maria⁴⁰, e o resultado foi muito interessante, pois mesmo com todo o ambiente de competição que acontecia nas aulas,

³⁸ Estudante com 38 anos

³⁹ Estudante com 65 anos

⁴⁰ Estudante com 67 anos

no momento da escolha das equipes elas utilizaram outros critérios para compor as suas equipes. Elas escolheram os participantes por afinidade e amizade, não considerando somente quem jogava melhor. Isso causou desconforto principalmente nos rapazes que não estavam acostumados a não serem os mais requisitados. Eles faziam caretas e estranhavam a cada novo nome chamado que não era o deles. Após a escolha das equipes, a estudante Iara não quis jogar com o seu time alegando que não era justo e que o outro grupo estava mais forte. Mas acabou jogando. No fim, seu time ganhou e ela foi abraçar os seus adversários dizendo: *Parabéns pela derrota!* Já o estudante Wellington teve a sua participação rechaçada pelo grupo, pois ao querer pegar a bola a qualquer custo, acabava invadindo os espaços dos outros colegas, trombando com os demais componentes do grupo e isso fez com que a própria equipe reclamasse da sua atitude, pois o grupo já estava com a sua estratégia montada e essas atitudes estavam atrapalhando a organização apresentada pela própria equipe.

A proposta dessa aula foi que os estudantes se organizassem nas suas equipes e realizassem o rodízio sem a nossa interferência. Ao final da aula percebemos que as equipes já estavam se organizando tanto com relação à estratégia do jogo como à realização do rodízio e isso nos surpreendeu, pois até o momento estávamos enfrentando muitas dificuldades com esse item.

Planejando a aula seguinte, consultamos nossas anotações e vimos que havíamos registrado que os estudantes lançavam a bola para o outro lado da quadra de qualquer forma, sem a intenção de colocá-la em um espaço vazio, simplesmente se “livravam” da bola. Ainda aproveitamos para apresentar uma outra forma de aquecimento, que não fosse a caminhada, com a ideia de ampliar o repertório de exercícios. Para isso realizamos o aquecimento no formato de um circuito que contou com três estações aeróbicas. Em seguida realizamos um treino de arremesso da bola na “quadra adversária”, a atividade consistia em arremessar a bola por cima da rede tentando acertar dentro dos bambolês colocados do outro lado da quadra. Cada bambolê possuía pontuações diferentes, valendo 1, 3 e 5 pontos conforme a distância. O desafio era arremessar dentro dos bambolês e no final vimos quem conseguiu pontuar mais. A distância foi aumentando e a dificuldade também. Para garantir a realização da atividade, no momento dos arremessos os estudantes Jailson⁴¹ e Emerson⁴² ficaram mais próximos da rede, garantindo que eles conseguissem lançar a bola por cima da rede para a quadra adversária. A estudante Ivana⁴³ se destacou muito e foi quem mais pontuou. O fato de ter vencido a

⁴¹ Estudante com deficiência intelectual, com 38 anos

⁴² Estudante com deficiência intelectual, com 34 anos

⁴³ Estudante com 53 anos

competição a deixou muito feliz dando a ela uma sensação de satisfação e de protagonismo. Os colegas da turma diziam: *A Ivana vai ter que ir no dia do jogo lá no SESC, se não vamos perder!* Por ser uma pessoa tímida, ao final da aula a estudante se aproximou de nós e falou: *“Gostei muito da aula de hoje!”*, isso nos mostrou o quanto essas pequenas experiências são importantes para cada um dos estudantes ali presentes. Talvez para esses estudantes que possuem um histórico de fracasso nas suas atividades escolares, sair-se bem em uma atividade escolar é de grande importância. Ao final da aula, o estudante João⁴⁴ apresentou uma preocupação com o jogo que realizaríamos contra a equipe do SESC e falou que era para pedirmos um reforço com o pessoal das outras turmas para que mais pessoas ajudassem no jogo, para que não perdêssemos.

A proximidade da data para a nossa ida ao SESC Pinheiros realizar um jogo contra a equipe de idosos ia tornando o clima das aulas cada vez mais próximo de um treinamento, todos falando *...mas no dia do jogo!; Quero ver como vai ser lá na quadra!; Precisamos melhorar para o dia do jogo contra o SESC!* e toda essa euforia em torno da nossa saída pedagógica fez com que a estudante Dora⁴⁵ solicitasse à professora que ligasse para a sua mãe para que ela pudesse ir realizar a vivência do jogo contra os idosos do SESC.

Alguns estudantes estavam ansiosos para irem realizar o jogo contra os idosos, e com o clima de treino pré-jogo instalado em nossa aula aproveitamos para retomar o que foi estudado durante a aula passada a respeito do vôlei adaptado à terceira idade e realizamos os jogos prestando atenção às regras, à movimentação de cada jogador, às estratégias que a equipe iria adotar, lembrando que lá no SESC o espaço da quadra seria maior e a rede seria mais alta, e isso deixaria o jogo mais difícil para nós, pois estávamos acostumados com o espaço pequeno e com a rede mais baixa. Alguns estudantes demonstraram a preocupação em garantir que os bons jogadores comparecessem ao jogo no SESC. Finalizamos a aula com os exercícios de alongamento.

Novamente observamos as falas dos próprios estudantes mostrando o quanto melhoraram em relação aos primeiros jogos que fizemos no início do semestre e alguns apontaram melhoras nas questões relacionadas a habilidade e outros com relação a mobilidade e a realização de alguns movimentos que não conseguiam fazer inicialmente. Ver que os estudantes reconhecem algumas mudanças a partir do trabalho realizado nas aulas de educação física fortalece nossos argumentos em relação a nossa defesa da presença do componente curricular para essa modalidade de ensino.

⁴⁴ Estudante com 56 anos

⁴⁵ Estudante com deficiência intelectual e física com 27 anos

Caminhando para a finalização do trabalho, participamos de uma vivência do vôlei adaptado à terceira idade no SESC Pinheiros. Iniciamos a atividade com uma conversa com o professor da equipe do SESC momento em que ele retomou como funciona o jogo, quais são as regras e como ele havia pensado a nossa participação na aula do Esporte Idoso – nome da aula em que eles praticam esse esporte. Realizamos alguns exercícios de aquecimento em duplas utilizando as bolas e em seguida realizamos algumas partidas do vôlei contra a equipe do SESC, e acabamos perdendo todos os jogos. Em seguida misturamos os jogadores do SESC com os estudantes do Cieja para que o jogo ficasse mais equilibrado, e por fim realizamos alguns jogos dos estudantes do Cieja contra eles mesmo, para que observássemos as diferenças com relação ao espaço sem que houvesse uma diferença técnica e tática tão grande como acontecera nos jogos contra os idosos do SESC.

Os estudantes do Cieja ficaram surpresos com o tamanho da quadra, com a altura da rede e como os jogadores da equipe do SESC eram bons. Observaram que muitos jogadores mais velhos que os nossos estudantes jogavam muito bem e a cada jogada ou defesa difícil que os idosos faziam, os nossos alunos ficavam surpresos. Uma estudante afirmou: *Nossa, mas esse velhinho é bom mesmo!*, se referindo a um dos jogadores mais velhos da quadra. A turma se sentiu muito acolhida, pois os jogadores do SESC os ajudaram o tempo todo demonstrando algumas técnicas, dando dicas de como lançar e receber melhor a bola, relembrando regras e ajudando na organização da equipe no espaço de jogo. Ao final da atividade, os estudantes do Cieja solicitaram que no ano de 2017 nós treinássemos um pouco mais nas nossas aulas para realizarmos essa vivência mais uma vez, e quem sabe assim ganharíamos pelo menos uma partida. Apesar da atividade ter acontecido de uma forma muito interessante e bacana, alguns estudantes saíram decepcionados por não termos vencido nenhuma partida. Pelo fato de termos pessoas mais jovens em nossas equipes eles acreditavam que conseguiríamos ganhar, afinal a ideia de que os mais jovens se dão melhor nas práticas corporais ainda persistia, não levando em consideração que não é apenas a questão física que está em jogo, e sim toda uma questão técnica e tática que os idosos que treinam esse esporte já possuem, independente da sua condição física. Explicamos isso aos estudantes do Cieja e João afirmou: *Por isso no ano que vem a gente treina e aí conseguiremos vencer!* Essa fala nos mostrou o quanto o trabalho realizado tinha envolvido os estudantes. Afinal nem havia acabado o ano letivo e eles já estavam planejando o próximo.

Encaminhando a última atividade dos nossos estudos, realizamos a nossa aula no espaço da biblioteca, devido à chuva. Iniciamos com um alongamento e em seguida retomamos uma atividade que havia sido realizada no início do semestre, uma atividade em

grupo e competitiva, pois não conseguiríamos realizar o nosso último jogo. Para encerrarmos o trabalho realizamos uma avaliação através de uma conversa sobre como foi a visita ao SESC e sobre o que eles haviam aprendido durante o semestre nas aulas de Educação Física. Tivemos falas distintas, que nos apresentaram diferentes significados que o trabalho realizado teve para cada estudante. Alguns permaneceram nas observações das melhorias das questões corporais e de habilidades; “*Até eu consegui pegar a bola*” (Ângela); “*Meu braço agora até levanta, antes eu não conseguia levantar não!*” (Ana). Outros compreenderam mais o esporte e passaram a fazer algumas leituras sobre aquela prática corporal: *Eu aprendi como joga* (Isabela); *Eu não conhecia o rodízio nem o saque.* (Maria); *Sei que o saque tem que ser atrás da linha.* (Idelson). Ainda tivemos alguns que relacionaram a questão do esporte com a faixa etária: *Elas são muito mais maduras que a gente e jogam demais.* (Isabela); *Aqueles velhinhos jogavam muito!* (Wellington); *Pensei que a gente ia conseguir ganhar pelo menos uma.* (João); *A gente achou que ia ser fácil porque eles eram mais velhos, mas não foi não...perdemos todas!* (Dora). Mas também tivemos algumas falas que nos mostraram que o trabalho atingiu as pessoas de diferentes formas: *Eu ainda não entendo quando faz ponto.* (Ângela); *Aquele negócio de trocar de lugar...o rodízio, eu não sei como que faz não!* (Elisa). Alguns estudantes com deficiência que não se comunicam convencionalmente através da oralidade, demonstraram as suas aprendizagens através das suas formas de comunicação, incluindo a gestualidade. Filmamos cada um respondendo e/ou contando sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física e isso nos mostrou outras possibilidades de aprendizagens. Eles apresentaram movimentos do jogo, lembraram momentos das aulas, demonstraram exercícios de alongamentos, relataram o que mais gostaram das aulas, cada um à sua maneira.

Essas diferentes aprendizagens que cada estudante nos apresentou, reforçaram a nossa convicção de que as aulas de educação física alicerçada em uma pedagogia que valorize o diálogo, as diferenças e que atenda aos interesses dos estudantes, contribui com a construção de uma prática escolar mais democrática.

Avaliando todo o trabalho realizado, enxergamos, durante o percurso, erros e acertos durante toda a construção da nossa prática. Olhando para o que consideramos os acertos, podemos afirmar que conseguimos trazer para as nossas aulas práticas que partiram dos interesses dos estudantes, e para além de ficarmos no que eles gostam ou conhecem, o trabalho realizado ajudou esses estudantes a ampliarem e aprofundarem os conhecimentos a respeito dessas práticas. Também consideramos positivo o fato de dialogarmos muito com esses estudantes. Durante todo o nosso semestre suas vozes ecoaram durante as aulas, fazendo

com que cada nova ação viesse a partir do que vimos e ouvimos nas aulas. Lembrando que grande parte dos estudantes da EJA são sujeitos que já tiveram uma relação conturbada com a escola, também elegemos como positivo o fato de em muitos momentos eles terem sorrido, se divertido e experimentado novas sensações durante as aulas (vencer, perder, errar, acertar) e de maneira alguma isso é um olhar recreativo sobre o componente curricular, mas um olhar mais humano, que também proporciona a esses sujeitos fora da idade escolar, algumas experiências novas.

Ainda no campo do que consideramos nossos acertos, acreditamos que a participação dos estudantes com deficiência nos surpreendeu, tanto nas formas como participaram das aulas como nas aprendizagens relatadas. Em todas as aulas, os estudantes com deficiência participaram de todas as atividades, sendo necessárias, em alguns casos, pequenas adequações para que realizassem a aula juntamente com todo o grupo. Algumas vezes colocá-los um pouco mais à frente para a realização de um saque, outras vezes utilizar as bolas de espuma, ou apenas ter que chamar o seu nome para que eles se preparassem para receber a bola, enfim, a participação dos estudantes com deficiência em alguns momentos surpreendeu os próprios estudantes da turma, que valorizavam cada passe correto, defesa feita ou ponto marcado.

Já em relação ao que consideramos como erros, podemos citar a falta de problematização de algumas questões. Inicialmente quando os estudantes falaram que não queriam praticar um esporte de velhos, acreditamos que poderíamos ter problematizado mais essas falas, e ao longo do trabalho ir tentando desconstruir essas falas iniciais. Também sentimos um pouco de falta de outros tipos de registro, além da oralidade, pois sabemos que alguns estudantes são mais tímidos e falam em poucas ocasiões e em alguns casos apenas quando a pergunta é direta. Porém avaliamos que por se tratar de estudantes que estão na etapa de alfabetização e na etapa básica, e que muitos ainda não são alfabetizados, organizar algum tipo de registro escrito não teria tanta função, além do que, para alguns essa condição de não saber ler e escrever os códigos alfabéticos é motivo de vergonha, e colocá-los nessa situação nem sempre é confortável. Avaliamos que precisamos pensar outras possibilidades de registros para esse público, mas que infelizmente isso não aconteceu nesse trabalho. Também avaliamos que teria sido importante levá-los a uma quadra com tamanho oficial do vôlei, antes de termos ido realizar o jogo contra os idosos. A surpresa com o tamanho do espaço e a altura da rede fez com que o nervosismo dos estudantes aumentasse durante o jogo contra os idosos, afinal eles só tiveram a dimensão real da quadra quando chegaram lá. Mas só tivemos esse olhar após a visita ao SESC.

Contraoondo o que acreditamos ter sido positivo e o que foi negativo, saímos do trabalho com a sensação de que ele foi um importante disparador para pensarmos sobre as práticas corporais dos idosos e das pessoas com deficiência. A vivência trouxe benefícios, aprendizagens e experiências tanto para os estudantes como para os bolsistas e para a professora, e nos fez acreditar que o trabalho de educação física na educação de jovens e adultos vem se consolidando como uma experiência importante e valiosa para todos.

RELATO SLACKLINE 2017⁴⁶

A experiência aqui narrada ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2017, nas turmas de módulos 1 (etapa de alfabetização), módulos 2 (etapa básica) e módulos 3 (etapa complementar) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), unidade educacional que contempla apenas a modalidade EJA nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano⁴⁷ fica localizado na região do Butantã, às margens da Rodovia Raposo Tavares, e possui algumas particularidades como a ausência de espaço físico no interior da escola para a realização das aulas de Educação Física, um grande número de estudantes com deficiência e as turmas frequentam as aulas de Educação Física uma vez por semana. Durante o período de duração do trabalho, as graduandas do curso de Pedagogia da FEUSP, que participam do subprojeto *O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I* do PIBID⁴⁸, envolveram-se em todas as atividades, o que foi de grande importância, pois acompanharam os momentos de reflexão sobre as aulas, planejamento, organização dos registros e das formas de avaliações, e isso nos possibilitou a construção coletiva do trabalho, algo relevante para que as ações didáticas fossem pensadas e realizadas.

Compuseram as turmas os jovens, adultos e idosos. Dentre eles, havia trintaestudantes com deficiência: dezessete com deficiência intelectual, seis com Síndrome de Down, quatro com deficiências múltiplas – associando deficiência intelectual e física, dois usuários de cadeira de rodas, uma estudante surda, uma com Síndrome de Prader Willi e um com transtorno do espectro autista. Acreditamos ser importante relatar aqui a presença desses estudantes para que possamos mostrar que é possível a sua participação nas aulas, necessitando em alguns momentos de adaptação ou de algum apoio, o que nos remete ao conceito de flexibilização.

⁴⁶ Este trabalho contou com o apoio das bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID: Adriana Alves Martins, Amanda Rossi Gomes, Aline Aparecida Gama Vieira, Nathalia Campelo Ferraz Guirao, Rayssa Fernandes Rojas e Valeria Santos Peso.

⁴⁷ Jessica Nunes Herculano era uma jovem com Síndrome de Williams, que foi aluna do Cieja Butantã (nome antigo do Centro). Em 2010, aos 19 anos, Jessica faleceu com complicações após um transplante cardíaco. Posteriormente ao seu falecimento, e reconhecendo a importância daquela escola na vida de Jessica, a sua mãe solicitou que a escola recebesse o nome de sua ex-aluna. A partir dos trâmites legais, a partir de 12/05/2011 o Cieja passou a ter o nome de Jessica.

⁴⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Programa do Governo Federal, coordenado pela CAPES que tem como principais objetivos: o incentivo à formação inicial de professores; a valorização do magistério; a melhoria da qualidade da educação básica; promover o diálogo entre a Educação Superior com a Educação Básica do sistema público; ascender à qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das IFES (Instituições Federais de Educação Superior).

Após a apresentação da escola e dos atores que construíram o trabalho, passemos a narrar a experiência realizada, e logo o primeiro ponto a ser apresentado é por que escolhemos estudar o *slackline*. Antes de mais nada, é preciso deixar claro que não foi uma escolha arbitrária ou pré-determinada, mas uma seleção feita a partir das observações realizadas durante as ações didáticas realizadas com os estudantes.

Em nossas primeiras aulas com cada uma das turmas, relembramos o que foi estudado nos anos anteriores, relatando também o que mais gostaram e o que tiveram dificuldades nas tematizações anteriores⁴⁹. A maioria das falas deram destaque a sugestões de práticas corporais que trouxessem “melhoria” para o próprio corpo, ou seja, com exercícios individuais. Se interessavam por atividades aeróbicas, exercícios de força, de equilíbrio e de flexibilidade. Esses interesses sempre aparecem entre os estudantes mais velhos nas turmas da EJA, mas é preciso levarmos em consideração que já havíamos estudado as práticas ginásticas durante um ano, contemplando esse interesse, e acreditávamos que era importante conhecermos outras práticas corporais, na intenção de atender outros grupos presentes nas turmas.

Prosseguindo com o mapeamento, nas aulas seguintes realizamos vivências a partir das falas apresentadas inicialmente. Atividades de alongamentos, exercícios de equilíbrio e exercícios de força. Pretendíamos com essas novas vivências identificar a possibilidade de uma prática corporal a ser tematizada que se relacionasse com o patrimônio cultural da comunidade. Durante essas aulas, observamos que as propostas que desafiavam os estudantes foram bem recebidas, principalmente as que testavam o equilíbrio. Diante dessa constatação, na aula seguinte nos propusemos a vivenciar práticas corporais que utilizassem o equilíbrio como princípio, fazendo uso de diferentes aparelhos, como o bozu, banco sueco, bola de pilates, almofada de equilíbrio e *slackline*.

Dando continuidade ao trabalho, com a disponibilidade de materiais desconhecidos pela maioria dos estudantes, as vivências foram interessantíssimas. Pessoas com muitas dificuldades de mobilidade se arriscando nos aparelhos, os mais jovens interessados pelos desafios, as pessoas com deficiência necessitando apenas de apoios para realizarem as atividades. Percebemos, então, que ali havia alguma potencialidade de seleção de uma prática a ser tematizada. Durante essas aulas, organizamos a atividade de uma forma a garantir um revezamento entre os estudantes, para que todos pudessem experimentar as sensações promovidas pelos diferentes aparelhos. Ao final da aula, perguntamos de qual dos materiais

⁴⁹ Em 2015 tematizamos as práticas ginásticas e em 2016 tematizamos no primeiro semestre o atletismo nos jogos olímpicos e paralímpicos e no segundo semestre o vôlei de idosos.

tinham gostado mais e se havia diferenças entre eles, além de solicitarmos sugestões para próxima aula, com o objetivo de planejar as atividades de maneira democrática, abrangendo os interesses dos estudantes.

Nessas conversas, percebemos em todos os grupos avaliações positivas sobre as práticas experimentadas. Esses diálogos nos permitiram ter maior visibilidade sobre os conhecimentos dos estudantes das possibilidades trazidas pela temática do equilíbrio. Alguns relacionaram a prática do pilates, outros da ioga, mas percebemos que um aparelho havia atraído uma maior parcela dos estudantes, o *slackline*. Quando perguntamos, nenhum estudante sabia o nome do objeto, porém informaram que já haviam visto em parques, praias e na televisão, inclusive citaram uma novela onde um dos personagens era instrutor de *slackline*.



Cenas das atividades de mapeamento

Ainda no processo de definição da prática a ser tematizada, levamos em consideração os nossos estudos do PEA⁵⁰, que estava tratando de uma questão crescente na EJA: o aumento da quantidade de jovens nessa modalidade de ensino. Os estudos realizados nos nossos horários de formação coletiva revelaram o quanto esse público vem sendo negligenciado nas aulas, quase sempre nos atentamos mais às particularidades dos mais velhos e das pessoas com deficiência, deixando de lado os interesses dos mais jovens. É fato que nos módulos 1 e 2 a presença desses estudantes é pequena, porém eles também precisam ser contemplados nas

⁵⁰ Projeto Especial de Ação – momentos de formação coletiva em que se estudam e discutem possibilidades de ações e intervenções em determinados temas presentes na escola.

nossas tematizações, e ao avaliar os percursos da Educação Física nos últimos anos, percebemos que pouco tematizamos as práticas corporais pertencentes ao universo cultural juvenil.

Diante do interesse pelo *slackline* e do reconhecimento da existência dessa prática na sociedade, a curiosidade despertada, e também pela participação e envolvimento dos estudantes mais jovens, decidimos pela sua tematização em nossas aulas de Educação Física.

Elencamos como objetivos gerais do trabalho: conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os saberes dos alunos a respeito da prática do *slackline*. E como objetivos específicos: experimentar e vivenciar o *slackline*; reconhecer as diferentes formas de praticar o *slackline*; analisar como a prática corporal acontece em nossa sociedade.

Iniciando os estudos sobre o *slackline*, enfrentamos a primeira dificuldade para a realização do trabalho, a existência de apenas um *slackline* na escola. Pensando em minimizar o problema, e também com a intenção de ajudar os estudantes que possuem mobilidade reduzida, juntamente com o *slackline* disponibilizamos outros materiais que proporcionassem a sensação de desequilíbrio/equilíbrio de uma forma mais fácil, pois considerávamos importante que as pessoas se sentissem seguras para experimentar o aparelho. É importante ressaltar que temos estudantes idosos, na faixa dos 80 anos, e isso requer um cuidado nas questões de segurança na realização das atividades, pois uma queda pode trazer graves consequências. Durante todo o trabalho, oferecemo-nos para ajudar todos os estudantes em todos os momentos, na tentativa de que se sentissem seguros para as experimentações. Como parte das estratégias para driblar as dificuldades pela existência de apenas um *slackline*, acrescentamos nas primeiras aulas alguns objetos para a colaboração da realização das atividades - dois “caibros”⁵¹ e uma corda esticada no chão para possibilitar as vivências. Essa primeira proposta nos ajudou a problematizar as diferenças de equilíbrio. Alguns grupos se posicionaram dizendo que realizar esses exercícios de andar sobre a trave de equilíbrio ou sobre a corda, ajudaria na melhoria do equilíbrio e, conseqüentemente, facilitaria andar no *slackline*. Já outro grupo se posicionou dizendo o contrário, pois pelo fato de serem fixos não ajudariam em nada, pois o *slackline* era “bambo”.

Outro ponto positivo dessa primeira vivência foi o fato de garantir que os estudantes com deficiência realizassem as atividades sem a necessidade de adaptação, apenas flexibilizando a sua participação com o uso de um apoio, muitas vezes, conseguiram realizar a proposta sozinhos e, ao nosso olhar, isso é importante para o reconhecimento de que esses

⁵¹ Madeira utilizada na construção civil, que foi comprada pela escola para a realização das atividades.

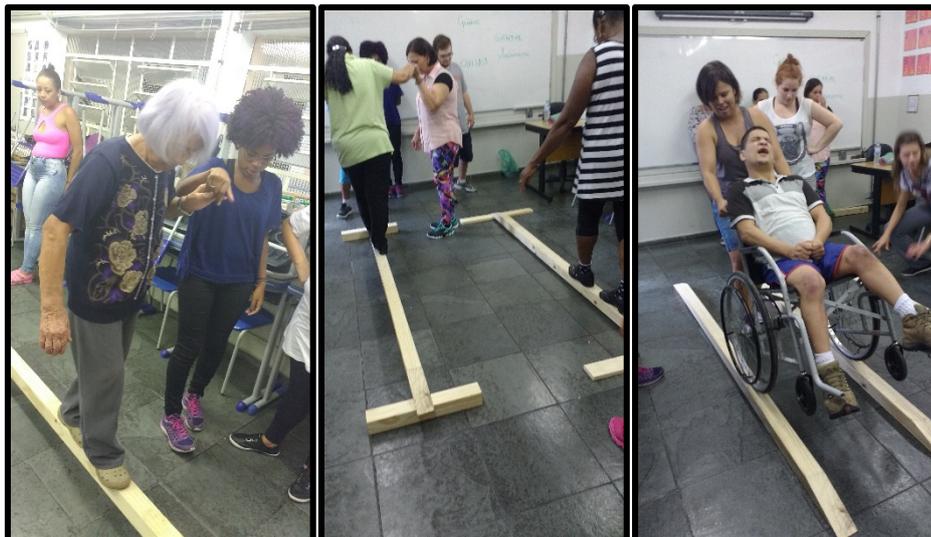
estudantes podem participar das aulas realizando as mesmas práticas que os demais, conferindo-lhes a garantia dos seus direitos.

No dia da aula em que experimentamos as várias possibilidades de equilíbrio, o estudante usuário de cadeira de rodas foi ajudado pelos colegas da turma que o tiraram da cadeira e o colocaram em cima do *slackline* para que ele pudesse experimentar a sensação, mesmo sabendo que seria difícil tirá-lo da cadeira em muitos momentos e em todas as aulas. Para solucionar essa questão, levamos os caibros adquiridos ao marceneiro e solicitamos que fizesse um corte em diagonal, transformando-os em rampas de acesso para as rodas da cadeira.



Experimentando novas sensações

Na aula seguinte, surgiu mais uma dificuldade. O dia estava chuvoso, e, portanto, não conseguimos montar o *slackline* na rua. Retomamos a proposta da aula anterior, só que dessa vez dentro da sala, o que foi um pouco difícil por conta do espaço, porém era o único lugar possível para a realização das vivências. Na tentativa de proporcionar outras experiências, acrescentamos diferentes formas de se equilibrar sobre os materiais (de frente, de costas, na ponta de pé, com o calcanhar), ora facilitando, ora dificultando a passagem, sempre considerando e reconhecendo as especificidades de todos os estudantes. Também perguntávamos se o estudante gostaria de algum apoio, e em caso positivo, auxiliávamos. Dessa forma, deixávamos que eles se sentissem à vontade para experimentar da forma que achassem mais seguro. Nessa aula uma estudante caiu e isso refletiu na desistência de vários estudantes que não queriam mais participar, por medo e receio de se machucarem. Ao final da aula, em nossas reflexões, apontamos que precisamos pensar em soluções para despertar o interesse e atenção dos estudantes e ficarmos mais atentas no quesito da segurança, pois isso poderia gerar um desinteresse pela tematização do *slackline*.



Experimentando a trave de equilíbrio

Iniciamos a próxima aula assistindo a alguns vídeos com imagens do *slackline* em diferentes situações: um tutorial onde a pessoa ensina como se anda no *slackline*, um vídeo com uma competição e um com uma apresentação⁵². O objetivo da atividade era que os estudantes vissem como essa prática acontece no contexto social, na tentativa de ressignificar o que eles imaginavam sobre ela, ou seja, compreendessem que o *slackline* não é uma prática para melhoria do equilíbrio, pois tem um fim em si mesma⁵³. Em seguida, debatemos o que foi apresentado, sendo um momento rico de trocas de conhecimento. Na sequência, fomos para as atividades realizadas na rua, começando com uma caminhada em volta do quarteirão da escola - atividade muito solicitada pelos estudantes - e retomando as experimentações no *slackline*, reforçando a todo o momento a recapitulação das informações dos vídeos, principalmente, as dicas. Durante essa aula, muitos estudantes se remetiam aos colegas informando sobre o que haviam visto nos vídeos. “Arruma o pé!”, “Dobra o joelho”, “Olha pra frente”. Foi interessante ver como eles haviam se apropriado das informações. Alguns também se entusiasmaram em tentar a travessia sem o uso do apoio.

Em contrapartida, os estudantes com deficiência não conseguiram se concentrar durante a apresentação dos vídeos e não conseguimos pensar em alternativas que solucionassem esta dificuldade. Para tentar minimizar o obstáculo exposto nos momentos de assistência aos vídeos, imaginamos que enquanto os demais estudantes caminhassem no entorno da escola, retomariamos no próprio *slackline* as dicas apresentadas nos vídeos com a intenção de ajudá-los a aprofundar os conhecimentos sobre a prática corporal. Contudo, todos

⁵² O vídeo utilizado está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Oc_gYAxIRI

⁵³ *Slackline* é um esporte de equilíbrio sobre uma fita elástica esticada entre dois pontos fixos, o que permite ao praticante andar e fazer manobras por cima. Algumas variações de *slackline* incluem “*Waterline*” (*slackline* sobre água) e “*highline*” (*slackline* em grandes alturas, como por exemplo montanhas e pontes).

eles quiseram ir à caminhada junto com o restante da turma, se recusando a fazer uma atividade à parte. Essa atitude acabou promovendo uma autocrítica sobre a maneira que estávamos conduzindo a aula. Por pertencerem ao grupo e os demais estudantes estarem realizando a caminhada, eles também queriam fazer a mesma atividade. Isso nos mostra o quanto esses estudantes se sentem parte da turma e querem participar das aulas da mesma forma que os demais. Avaliamos positivamente o fato, o que mostra que mesmo com uma atitude em que estaríamos acreditando que seria benéfica, qual seja, receber as informações contidas nos filmes, para eles, o mais importante é estar junto com o seu agrupamento. A partir daí, seguimos todos para a caminhada. Em uma das turmas, a empolgação durante as vivências no *slackline* foi tamanha que ao final da aula não quiseram voltar para a sala, solicitaram um tempo a mais para as vivências e foram atendidos.

Iniciada a tematização do *slackline*, alguns estudantes passaram a comentar que haviam observado a presença dessa prática corporal em parques, praias, e um estudante que trabalha na região da avenida Paulista, afirmou que aos domingos a prática acontece, mas de uma forma um pouco diferente daquelas que assistimos, pois pelo fato de ser muito alto e embaixo ser asfalto, eles ficam “amarrados à fita” com um material de segurança. Foi interessante perceber que eles já identificavam os locais e as diferentes formas de praticar o *slackline*. Alguns começaram a perguntar os valores dos equipamentos, onde se adquiria, e um estudante demonstrou interesse em comprar um para levar quando fosse à praia, pois afirmava que com areia embaixo se sentiria mais seguro nas experimentações.

Em algumas turmas, o interesse pelo *slackline* foi aumentando e, de vez em quando, os estudantes solicitavam uma ida ao parque para realizarmos a vivência em um espaço onde o solo fosse mais seguro, pois muitos tinham medo de se machucar caso caíssem no asfalto.





Experimentando o *Slackline*

Na continuidade, experimentamos outros modos de se praticar o *slackline* para além da travessia. Queríamos arriscar manobras e saltos conhecidos como *trickline*, modalidade vista nos vídeos, mas nos faltou coragem e um espaço mais seguro. Alguns estudantes sugeriram que colocássemos colchões embaixo, mas não possuíamos esses materiais na escola. Também contribuiu para a dificuldade de vivenciar o *trickline* o tipo de fita de que dispúnhamos. Durante as pesquisas, detectamos tipos distintos de fitas, e a nossa não era adequada para saltos e manobras. Assim, tentamos apenas permanecer parados, sentados ou manter o equilíbrio em uma perna só. Isso permitiu aprofundar os conhecimentos das técnicas empregadas no *slackline*, saber que o esporte não é apenas atravessar a fita, mas também a possibilidade de realizar saltos e manobras



Ressignificando as possibilidades de utilizar a fita do *slackline*

Com o decorrer das aulas, mais estudantes traziam informações sobre o tema, na maioria das vezes obtidas nos programas televisivos, pois naquela época do ano uma emissora estava exibindo uma série chamada Circuito Radical⁵⁴ com reportagens que contemplaram essa modalidade e suas variações, como o *waterline* (versão onde a fita é esticada sobre um rio, mar ou lago e são feitos os saltos e manobras).

Com o passar das aulas começamos a perceber que já não estávamos conseguindo proporcionar atividades que contribuíssem para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos do *slackline* pois as limitações físicas, espaciais e de materiais impediam os estudantes de se arriscarem mais para, a partir daí, provocarmos novas problematizações. Ao percebermos que as aulas já estavam se tornando cansativas para os estudantes e, com a intenção de finalizar o trabalho, organizamos uma ida ao parque para realizar uma vivência em condições semelhantes àsquelas narradas por alguns dos participantes.



Adaptação à estudante com mobilidade reduzida

Infelizmente, o dia agendado amanheceu chuvoso, impossibilitando a saída. Acabamos realizando as vivências dentro da sala e encerrando o trabalho com uma conversa sobre o que havíamos estudado. Lançamos aos grupos as seguintes questões: Como foi estudar o *slackline* nas aulas de Educação Física? Já conheciam essa prática corporal antes das nossas aulas? Em caso positivo, onde viram? O que sentiram ao experimentar o *slackline*? O que aprenderam durante as aulas? Quem pode praticar o *slackline*?

De forma geral, as avaliações dos estudantes foram positivas, com respostas entusiasmadas por terem a oportunidade de vivenciar uma prática corporal nova. Em algumas falas percebemos um certo grau de satisfação por terem experimentado uma prática corporal

⁵⁴ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=quPED0qaD28>

diferente. “*Já tinha visto no parque, mas nunca pensei que teria a oportunidade de fazer, foi muito bom!*”. A maioria dos estudantes conheceu o *slackline* na escola. Apenas uma jovem estudante já havia tido contato com a prática. O nome *slackline* ainda se apresenta como algo difícil, e muitas vezes perguntam como se chama. Percebemos que a prática não foi representada como específica dos jovens ou que os idosos não poderiam participar. Fizeram leitura de que o exercício e a experiência fariam com que as pessoas conseguissem realizar a travessia sem a ajuda de algum apoio. Isso não significa que todos os estudantes experimentaram o *slackline*. Dona Mitiko⁵⁵, uma senhora de 85 anos, não se sentia segura em subir na fita mesmo com o nosso apoio e incentivo. Durante todo o trabalho ela participou das atividades nas traves de equilíbrio, nas assistências dos filmes, nos momentos de alongamento. Além do seu receio em se machucar, havia uma certa dificuldade na comunicação, pois mesmo morando no Brasil há muitos anos, em sua casa ela só falava japonês. O que a levou à escola foi o interesse de aprender o português.

A respeito das sensações oriundas das vivências no *slackline*, foi interessante perceber como as experiências geraram diferentes impressões. Alguns estudantes afirmaram que se sentiram desafiados a vencerem seus medos e suas inseguranças; outros afirmaram que ao ver determinado colega realizando a travessia se sentiram instigados a realizá-la; outros não gostaram da sensação da perna “tremendo” e houve quem dissesse que o medo e a insegurança fizeram desistir da travessia. Apesar das diferentes sensações, muitos estudantes que não quiseram se arriscar colaboraram com o trabalho de outras formas, ajudando os demais colegas como apoio. Nesses momentos percebemos o quanto os estudantes com deficiência colaboraram com os grupos. Em diversas ocasiões, ajudaram os colegas sem deficiência. Novamente constatamos o quanto eles estão se sentindo incluídos de fato nas aulas.

Pelo *slackline* ser uma modalidade que gera a vertigem, sensação de desequilíbrio e medo de cair, precisávamos garantir essas sensações para os estudantes usuários de cadeira de rodas. E como fazer isso? Acreditamos que a estratégia de usar as madeiras como traves de equilíbrio onde subíamos as cadeiras trouxe o resultado esperado. Em muitas aulas notamos nas faces desses estudantes as mesmas sensações descritas pelos demais alunos. Sorrisos, temores, olhos fechados, enfim, percebemos o quanto estavam experimentando novas sensações advindas da prática corporal.

⁵⁵ O nome foi alterado para preservar a identidade da estudante.



Experimentando as sensações advindas do *slackline*

Finalizado o trabalho, avaliamos que a ênfase recaiu nas vivências do *slackline*. Acreditávamos que a partir dessas experimentações surgiriam possibilidades de problematização e, com isso, poderíamos aprofundar, ampliar e ressignificar a prática corporal, mas não conseguimos alcançar esse intento. Também notamos que a falta de um conhecimento sobre a modalidade - os estudantes tinham poucas representações sobre o *slackline* e sobre os seus praticantes - prejudicou as atividades de problematização e ressignificação mas, em contrapartida, essas poucas representações colaboraram na construção das práticas inclusivas.

Consideramos como ponto positivo, a oportunidade desses estudantes conhecerem e vivenciarem uma prática que poucos conheciam de longe, mas que não se imaginavam praticando. Idosos, adultos e jovens, com ou sem deficiências, puderam conhecer um pouco mais sobre o esporte, sem qualquer tipo de segregação ou classificação. Apesar dos poucos momentos de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, avaliamos que passaram a entender a prática corporal não como uma atividade para a melhoria do equilíbrio, mas como uma prática corporal onde os participantes a realizam pelo prazer proporcionado, pelos desafios gerados, sem um caráter instrumental. Acreditamos que o trabalho realizado gerou diferentes experiências para cada estudante e isso soa como algo positivo. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, as falas dos estudantes durante os trabalhos e na avaliação final nos fazem ver que a Educação Física no Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano vem se configurando como um espaço de garantia de participação de todos os estudantes.

RELATO GOLFE 2017

As atividades presentes neste relato aqui apresentado foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2017 nas aulas do componente curricular Educação Física na modalidade Educação de Jovens e Adultos. As aulas de educação física acontecem uma vez por semana e, de acordo com os registros, o trabalho foi realizado com doze aulas para as turmas da manhã e dez aulas para as da tarde. Essa diferença advém do dia da semana em que as aulas são ministradas. Algumas coincidiram com feriados ou atividades da escola (reuniões pedagógicas, saídas para passeios, assembleia de estudantes) e impossibilitaram a realização da aula.

Com a intenção de situar o leitor, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano, local onde o trabalho foi realizado, é uma escola que atende apenas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos períodos da manhã, tarde e noite, com seis turnos de duas horas e quinze minutos. A escola não possui quadra ou pátio para a realização das aulas de educação física e por isso as aulas acontecem na rua, em frente à escola.

Os estudantes que participaram desse trabalho são da Etapa de Alfabetização e da Etapa Básica e as turmas são compostas por pessoas de 15 a 88 anos. Dentre os estudantes, temos pessoas que vêm direto do trabalho para a escola, pessoas que vão para o trabalho logo após a aula, aposentados, pessoas que não trabalham e estudantes com deficiência. Entre as quatro turmas que participaram do trabalho, havia vinte e quatro estudantes com deficiência.: dez com deficiência intelectual, seis com Síndrome de Down, uma com deficiência múltipla – associando deficiência intelectual e física, três usuários de cadeira de rodas, duas estudantes surdas, uma com Síndrome de Prader Willi e uma com Transtorno do Espectro Autista. Essa composição das turmas, que abarca muitas diferenças, é uma das características dessa escola e o que faz com que o trabalho precise percorrer diferentes caminhos na tentativa de não deixar ninguém de fora.

Durante o período de duração do trabalho, as graduandas do curso de Pedagogia da FEUSP que participavam do subprojeto *O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I* do PIBID⁵⁶, envolveram-se em todas as atividades, o que foi de grande importância, pois

⁵⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Programa do Governo Federal, coordenado pela CAPES que tem como principais objetivos: o incentivo à formação inicial de professores; a valorização do magistério; a melhoria da qualidade da educação básica; promover o diálogo entre a Educação Superior com a Educação Básica do sistema público; ascender à qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das IFES (Instituições Federais de Educação Superior).

acompanharam os momentos de reflexão sobre as aulas, planejamento, organização dos registros e das formas de avaliação, isso nos possibilitou a construção coletiva do trabalho, algo relevante para que as ações didáticas fossem pensadas e realizadas.

O caminho perorrido para a escolha da prática corporal golfe passou pelo estudo realizado anteriormente, entre os meses de fevereiro e março de 2017, quando estudamos a prática corporal *slackline*⁵⁷. O trabalho foi relevante, proporcionou novas experiências e possibilitou outros conhecimentos, porém percebemos que por ser uma prática que requeria uma questão corporal um pouco mais “arriscada”, os estudantes mais velhos e/ou os que possuíam alguma dificuldade com a mobilidade acabaram por vivenciar com menor intensidade as experiências do *slackline*. Um dos motivos que trouxeram a prática do *slackline* para as aulas de educação física naquele momento, foi o fato de estar relacionado ao Projeto Especial de Ação (PEA)⁵⁸ da escola, que durante aquele ano se debruçava sobre a presença e participação dos estudantes mais jovens em nossa escola, visto que há uma crescente desse público nessa modalidade educacional. Com o intuito de atrair mais o interesse desses estudantes para a participação das atividades na escola, reconhecemos que o estudo do *slackline* foi uma boa escolha, pois percebemos uma maior participação desses estudantes nas atividades, porém, percebemos que para os demais estudantes as vivências foram permeadas pela necessidade de ajudas, adaptações e flexibilizações, o que tornou o estudo um pouco mais monótono.

A partir da constatação de que um grupo teve a sua participação nas aulas dificultada pelo fato da prática corporal estudada exigir algumas questões corporais nas quais eles não tinham tanta facilidade, para a escolha da próxima prática corporal que estudaríamos, levamos em consideração o fato de que força, equilíbrio e velocidade não poderiam ser as características principais da modalidade, pois novamente os colocaria em uma situação de subjugados. Essa atitude de equilibrar a participação de todos os sujeitos presentes nas nossas aulas é importante para que todos se reconheçam como componentes do grupo e tenham as suas características reconhecidas e seus interesses presentes no currículo escolar e da educação física.

Consideramos, também, que nos módulos 2 e 3 a presença de jovens é pequena, a maioria se concentra no módulo 4, ou seja, na Etapa Final. Com isso, mesmo nos afastando da proposta do PEA, garantiríamos outros princípios do currículo cultural para a seleção da

⁵⁷ O relato de prática está disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_12.pdf

⁵⁸ Projeto Especial de Ação – momentos de formação coletiva em que se estuda e discute possibilidades de ações e intervenções em determinados temas presentes na escola.

prática corporal que seria estudada, como a justiça curricular, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a ancoragem social.

Na aula seguinte à finalização do trabalho com o *slackline*, o dia estava chuvoso, o que impossibilitava a realização de atividades na rua, portanto, nesse dia a aula foi realizada dentro da sala. Reconhecendo que as salas são pequenas, e que as turmas têm em média vinte estudantes, organizamos uma atividade em que todos pudessem participar sem a necessidade de muitos movimentos e/ou deslocamentos. Lembrando que estávamos pensando em escolher uma prática corporal que dialogasse com os conhecimentos dos estudantes e que não privilegiasse as capacidades físicas já citadas. Em uma tentativa extrair dos estudantes mais informações sobre as relações que eles tinham com as práticas corporais, organizamos atividades com copos de plástico e bolinhas de tênis. Os estudantes permaneceram sentados e um círculo e tinham que lançar a bola no copo dos colegas. Ora a bola era lançada com a mão, ora com o próprio copo. Durante a atividade observamos as falas e percebemos um momento de descontração entre os estudantes. Ao propormos um “desafio”, em que deveriam conseguir dez lançamentos consecutivos sem deixar a bolinha cair, o clima ficou mais animado e as pessoas passaram a sorrir e fazer brincadeiras entre si. Também observamos uma maior preocupação em lançar a bola de um jeito mais fácil, para que conseguissem cumprir o desafio. Um fato curioso é que em todas as quatro turmas houve grande participação dos estudantes com deficiência sem a necessidade de adaptações ou flexibilização das regras. Foi interessante como cada pessoa com a sua especificidade criou suas formas de arremessar e receber a bola. Quando observamos esses acontecimentos nas aulas, percebemos que a proposta inclusiva está se realizando, pois não requer que a atividade da aula seja diferente para esses estudantes.

Ao final da aula conversamos sobre o que estava envolvido naquela atividade, os estudantes responderam “mira”, “acertar o alvo”, “encaçapar”. Reconhecendo que eles relacionaram a ação principal da atividade, acertar um alvo com a bolinha, solicitamos que eles relatassem quais eram as práticas corporais que eles conheciam que envolvessem o mesmo princípio, que era de acertar um alvo com o lançamento/arremesso de algum objeto. Entre as quatro turmas, surgiram: sinuca, golfe, *curling* (não sabiam o nome, mas descreviam um jogo que entendemos como esse), basquete, futebol, bolinha de gude, tiro ao alvo, argolas, boliche, boca do palhaço e taco. O vôlei também foi citado, mas após explicação sobre as formas de pontuar no vôlei, não entendemos como uma atividade que tenha um alvo específico, pois pontua em qualquer lugar que caia, variando apenas para que equipe vai o ponto.

Quando percebemos a riqueza de práticas corporais que foram citadas pelos estudantes, nós nos entusiasmos, pois percebemos que eles possuem muitos conhecimentos sobre as práticas corporais, mesmo sem as ter vivenciado. Reparamos que a mídia é uma das grandes formas de acesso aos conhecimentos sobre as práticas corporais, e que mesmo sem a possibilidade de terem experimentado algumas das modalidades citadas, eles reconhecem as suas existências.

Falamos para os estudantes que experimentaríamos algumas das práticas citadas para que pudessemos escolher qual ou quais estudaríamos, e eles se mostraram entusiasmados por estudar essas novas práticas. Alguns se remetiam a experiências da infância quando falaram da bolinha de gude enquanto outros se encantavam com a possibilidade de vivenciar uma prática nova.

Apesar do nosso contentamento com as muitas possibilidades de trabalho que surgiram, ao mesmo tempo ficamos preocupadas, pois precisaríamos verificar quais materiais estavam disponíveis na escola para a realização das práticas, quais seriam possíveis comprar, como planejar esses estudos, entre todas as dificuldades específicas de ter que realizar a aula na rua.

Após a aula nas quatro turmas, de posse dos registros que fizemos com as falas dos estudantes, recorremos a um livro chamado **O livro dos esportes**⁵⁹, um livro muito bonito e que chama a atenção, pois sua capa é coberta com uma grama sintética e sempre que as pessoas o veem querem tocá-lo e manuseá-lo. Ao folhearmos o livro em busca de informações sobre as práticas citadas pelos estudantes nos deparamos com a forma de classificação que ali foi utilizada. Dentre as categorias apresentadas, havia uma chamada “esportes de pontaria” e entre os esportes presentes nessa categoria estavam alguns daqueles citados pelos estudantes. Continha nessa categoria: golfe, *croquet*, *curling*, boliche na grama, petanca, boliche com dez pinos, boliche com cinco pinos, *atlatl*, *skittles*, arremesso de ferradura, sinuca, bilhar, bilhar americano, dardos, arco e flecha, tiro com pistola, tiro ao alvo com carabina e tiro ao alvo com rifle. Entendendo que essa era uma possibilidade de categorização dentre tantas outras e observando a presença de algumas das práticas citadas pelos estudantes, resolvemos utilizar essa nomenclatura no nosso trabalho: jogos de pontaria.

⁵⁹ O Livro Dos Esportes - Os Esportes, As Regras, As Táticas, As Técnicas / consultor editorial Stubbs, Ray; [tradução de Alexandre Tuche et al.] – Rio de Janeiro: Agir, 2012 - O livro traz informações sobre mais de 200 esportes praticados no mundo, trazendo fatos e tabelas numéricas sobre vencedores e eventos especiais; regras e funcionamento dos esportes, as técnicas, as táticas e os segredos dos tidos como grandes campeões do mundo, entre outras coisas.

Antes de iniciar a aula seguinte, levamos o livro para os estudantes conhecerem e propusemos o estudo dos jogos de pontaria, pois reconhecíamos que nem tudo que havia sido dito por eles eram esportes, como por exemplo a boca do palhaço ou a argola. Eles concordaram e assim como nós, quando lemos o nome dos demais esportes presentes na lista do livro, eles informaram que nunca haviam ouvido falar em vários deles. Dando continuidade à aula, realizamos as atividades em um formato ainda não experimentado nas nossas aulas de educação física: o circuito. Organizamos quatro estações com diferentes jogos denominados “de pontaria”. Uma estação reproduzia o arremesso do “basquete”, uma segunda estação tinha um jogo de argolas, a terceira era a da boca do palhaço, e a quarta simulava um jogo de boliche.

Antes de iniciar a vivência, perguntamos se os estudantes identificavam quais eram as práticas ali representadas e se reconheciam quais eram seus espaços de ocorrência social. Os estudantes reconheceram os jogos de pontaria em diferentes espaços, como nos Jogos Olímpicos, nas festas juninas e em parque de diversão. Em sua grande maioria os estudantes reconheceram as quatro modalidades presentes e sobre a experiência que já tiveram com alguns desses jogos, eles apresentaram que já haviam praticado a argola e a boca do palhaço pois esses jogos existem em parques e em festas juninas, muitos já brincaram nas escolas de seus filhos. Já o basquete e o boliche eram mais conhecidos através da televisão, porém alguns estudantes já haviam praticado em alguns momentos - em sua grande maioria esses sujeitos eram os homens mais jovens.

Divididos em equipes, a proposta da aula foi experimentar cada uma dessas possibilidades de acertar diferentes tipos de alvos com diferentes materiais. Em um formato de competição entre as equipes, onde cada uma permanecia por um tempo determinado em cada uma das estações com o objetivo de fazer o maior número de pontos que conseguissem. Utilizamos os materiais disponíveis para reproduzir as práticas corporais que haviam sido citadas. Para a cesta de basquete utilizamos um cesto de plástico com o fundo cortado; para o boliche utilizamos garrafas de plástico de 600ml com água dentro e as bolinhas de *softball* que são pesadas; para o jogo de argolas utilizamos minicones e argolas de plástico e a boca do palhaço pegamos emprestava em uma escola próxima à nossa.



Experimentando os jogos de pontaria - Basquete; Boliche; Argolas e Boca do Palhaço

Após a realização de todas as rodadas, onde cada estudante passou pelas quatro estações, notamos um grande interesse pelo basquete, afinal, é um jogo conhecido e que a maioria já viu pela televisão, o que lhes garantia maior segurança para praticar. Deixamos essa anotação “na manga”, pois poderia ser uma possibilidade de escolha de tematização.

Observamos que foi uma aula em que a maioria dos estudantes participou intensamente, mostrando-se bem competitivos e animados. Vale ressaltar a surpresa relatada nas falas dos estudantes que não possuem deficiência no momento da competição acerca dos estudantes com deficiência que se saíram muito bem.

Na aula seguinte, ainda tentando reconhecer os saberes dos estudantes e propondo a experimentação de algumas das práticas citadas no mapeamento, realizamos novamente a aula no formato de circuito, mas agora com outras quatro modalidades que haviam sido relacionadas: o golfe, o dardo, o alvo e o *gateball*. Para essas vivências, utilizamos canos de PVC cortados para fazer o papel do buraco do golfe, e pedaços de papelão no chão fizeram a vez dos arcos do *gateball*. O alvo estava desenhado no chão e era acertado com o *medicineball* de 1Kg e os dardos eram de ímã, para garantir a segurança de todos.



Experimentando os jogos de pontaria – Dardo; Golfe; *Gateball*; Alvo

Em uma das turmas da manhã um episódio ocorreu e acabou marcando as vivências daquela turma durante algumas aulas. Logo que chegamos na sala de aula para conversar com a turma e recordar o que havíamos feito na aula anterior, um dos estudantes com deficiência, o André, logo relatou que havíamos feito os jogos de “putaria”, e o riso correu solto na turma. Relembramos que o nome correto era pontaria, mas durante algumas aulas os estudantes brincavam que estavam indo para a aula de “putaria”. Apesar do erro da palavra, André demonstrou saber sobre o que estávamos falando e relembrou o que havíamos realizado, demonstrando inclusive ter compreensão do que foi discutido. Isso nos mostra o quanto as pessoas com deficiência também aprendem, e que a inclusão escolar não é apenas a socialização, mas é a oportunidade que eles têm de acessarem diferentes conhecimentos.

Novamente iniciamos essa aula com algumas questões sobre essas práticas corporais. As respostas nos mostraram que essas novas modalidades já se distanciavam um pouco mais da vida desses estudantes. Com exceção da Dona Myuco, uma senhora de 88 anos, que jogava *gateball*, os demais estudantes apenas conheciam essas práticas da televisão. Percebemos que algumas práticas como o golfe é vista apenas na mídia, principalmente em filmes ou programas, eles nunca assistiram a uma partida de golfe, assim como nós, professora e estagiárias. Isso significa que eles conhecem essa prática a partir de algumas cenas vistas em novelas e filmes, reconhecem alguns equipamentos, ou o espaço de jogo, mas não sabem as regras, o objetivo do jogo, quem são os praticantes, entre outras coisas.

O fato dessas quatro novas modalidades experimentadas trazerem novos elementos para as vivências, como as bolas de 1Kg para a tentativa de acertar um alvo demarcado no chão, o manuseio dos dardos e a manipulação de tacos para fazer com que as bolinhas atingissem o alvo geraram algumas dificuldades, e tivemos alguns alunos dizendo que as atividades estavam mais difíceis. É claro que havia um componente a mais que atrapalhava, que é o fato de o asfalto fazer com que a bolinha de golfe trepidasse bastante e a inclinação da rua que atrapalhava a bolinha do *gateball* manter o seu traçado, mas seguimos na tentativa de superar os obstáculos, pois não temos as condições ideais de espaço para a realização das aulas.

Ao final da aula, observamos que estudantes demonstraram bastante interesse nas vivências e gostaram do formato competitivo, e isso é algo que notamos em nossas aulas. Diferente da aula anterior, observamos uma competitividade mais saudável durante os jogos. A aula aconteceu sem a necessidade de adaptação aos estudantes com deficiência, que participaram de todos os jogos, inclusive obtendo boas pontuações, superando as expectativas de alguns colegas. O fato de não ter sido necessária nenhuma adaptação ou flexibilização para a participação dos estudantes com deficiência é muito importante, pois percebemos que a cada aula em que não há a necessidade de organizarmos muitas outras formas de participação das pessoas, mais próximo estamos chegando de aulas que incluam todas as pessoas, e isso nos parece essencial para um grupo de estudantes que possuem grandes diferenças entre si.

Finalizando essas duas aulas, já tínhamos alguns elementos para direcionar as nossas tomadas de decisão sobre o que estudaríamos em nossas aulas. O primeiro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de o golfe ter sido um esporte que apareceu em todas as turmas. Em nossas cabeças uma questão incomodava: *como um esporte tão elitista e distante da realidade desses estudantes aparece em todas as turmas?* E um segundo ponto que nos ajudou na tomada de decisão foi a presença da estudante Myuco, uma senhora japonesa de 85 anos, que joga *gateball* em um clube municipal próximo à nossa escola. Ela havia ingressado havia pouco tempo no Cieja com a intenção de aprender a falar português e a nossa comunicação com Dona Myco ainda era difícil, pois ela só falava em japonês, e conhecia poucas palavras em português. As falas com ela eram mediadas por outra senhora japonesa, também aluna da escola, que já dominava bem a língua portuguesa. Não sabíamos se daria certo, mas imaginávamos que colocá-la em evidência seria uma oportunidade de nos aproximarmos, além de entrarmos em contato com outra cultura, pouco conhecida mas que está presente no bairro da escola, pois o clube onde ela joga fica a 700 metros da nossa escola. Também observamos que tanto o golfe como o *gateball* eram práticas que não privilegiavam

o mais ágil, o mais rápido ou o mais forte e isso favoreceria a participação de todos. A partir daí, optamos por tematizar o golfe e o *gateball* em uma tentativa de entender como um esporte tão distante da realidade dos estudantes aparecia na fala de todas as turmas, e por que uma prática que acontece ao lado da nossa escola não é conhecida.

Após a tomada de decisão, passamos a pesquisar sobre essas práticas corporais. No livro que havíamos utilizado como referência para a nossa classificação em jogos de pontaria, não havia nada sobre o *gateball*, então a *internet* foi uma grande aliada nessa busca. Filmes, informações, regras, locais de prática, tudo nos ajudou a entender um pouco mais sobre aquela prática corporal. Já sobre o golfe, o livro trazia muitas informações, conseguimos um livro de regras da modalidade, acessamos muitos filmes que explicavam regras, história, jogadas, materiais, custos etc. De posse de algumas informações sobre esses esportes, percebemos que o *gateball* se assemelhava muito com um outro esporte que constava no livro, o *croquet*.

Ainda em busca de conhecer mais sobre o *gateball*, fomos ao clube onde ele é praticado (foram a professora e uma das estagiárias em uma manhã fora do horário de trabalho). Chegando lá vimos a Dona Myuco, acenamos para ela, mas quem veio nos atender foi outra pessoa, que se denominou responsável pelo grupo. Foi muito simpático, nos apresentou as regras, objetivos, formas de pontuação, filosofia de jogo e nos convidou para ir um dia jogar com eles. Aproveitamos e perguntamos sobre a possibilidade de levarmos os demais estudantes, e fomos informados que seria possível. Essa possibilidade já nos deixou contentes, pois conseguiríamos a aproximação com os praticantes, e isso seria muito importante para o trabalho proposto.

De posse dessas informações começamos a vivenciar o golfe e o *gateball*, nas duas próximas aulas. As primeiras experiências com essas modalidades aconteceram ao mesmo tempo. Organizamos um espaço com os materiais que representavam o golfe e outro espaço com os materiais que simulavam o *gateball*.

Grosso modo, o *gateball* é um esporte em equipe, jogado em um espaço de terra batida, que utiliza tacos e bolas numeradas de 1 a 10 separadas pelas equipes par e ímpar. Tem um percurso demarcado por arcos (chamados de *gate*⁶⁰) e um pino central que deve ser alcançado após a realização do percurso. O jogo tem duração de trinta minutos e vence a equipe que marcar mais pontos. Já o golfe é um esporte individual, que tem como objetivo acertar a bolinha nos dezoito buracos do percurso com o menor número de tacadas, sem tempo determinado. Entre tantas diferenças existentes entre esses dois esportes, uma está na

⁶⁰ Gate em inglês significa portão; no jogo é como se a bola passasse pelo portão.

forma como se dá a tacada. No golfe o taco encosta diretamente na bolinha que será derrubada no buraco; já no *gateball*, bate-se o taco em uma bolinha que deve bater na outra bolinha, que deve passar pelo *gate*.



A tacada no *gateball* é feita em uma bola para que ela impulse a outra bola que deve passar pelo *gate*.

Para a realização em nossa escola, utilizamos caixas de papelão para confeccionar os arcos, mas a cada momento que a bolinha acertava o papelão o arco desmontava. Um estudante, que é marceneiro, se prontificou a fazer alguns arcos de madeira para ajudar nas nossas aulas e na aula seguinte ele trouxe o material. Outro ponto que estava dificultando o estudo do *gateball* era a inclinação acentuada da rua. Isso atrapalhava muito as jogadas e acabava por deixar o jogo chato, pois as jogadas sempre acabavam com a bola na sarjeta da rua.



Experimentando o *Gateball*

Já para simular o buraco do golfe, com pedaços de madeira que foram doados e cortados com a “serra copo⁶¹” por um marceneiro que tem sua marcenaria próximo à escola. Encaixamos os pedaços de PVC que faziam com que a bolinha entrasse e permanecesse no “buraco”. Apesar de ser diferente de um buraco onde a bola cai, a proposta de ter que acertar um alvo pequeno, quase do tamanho da bolinha no próprio chão fez com que a prática na escola se aproximasse de como ela é de fato. A dificuldade aqui estava no tipo de solo que tínhamos disponível em nossas aulas, o asfalto. Após o primeiro dia, quando identificamos essa dificuldade, fizemos uma arrecadação de tapetes velhos entre estudantes, professores e estagiárias e conseguimos um material que amenizou esse problema.



Como eram os "buracos" do golfe

Notamos que os estudantes estavam atentos a algumas regras apresentadas inicialmente. Também não se apresentavam tão competitivos como nas duas aulas anteriores. Reparamos que se ajudavam com dicas e instruções. Uma das estudantes com deficiência intelectual teve dificuldades de compreender que era uma competição individual, pois não foram utilizados coletes como na aula anterior. Isso nos mostra que em alguns casos os usos de determinados itens nas aulas são importantes para a melhor compreensão dos estudantes com deficiência e não afetariam a realização das atividades.

Para os estudantes com deficiência não foi necessária nenhuma adaptação na atividade, apenas uma orientação no momento em que eles realizavam as tacadas, demonstrando em qual arco deveriam tentar acertar a bolinha ou em algumas turmas a colocação de setas no chão indicando qual era o percurso. Esse tipo de recurso não ajudou apenas os estudantes com deficiência, muitos estudantes que não haviam compreendido a ordem correta dos *gates* também foram ajudados. Isso é importante, pois quando realizamos alguma flexibilização visando garantir a participação das pessoas com deficiência, não

⁶¹ Tipo de serra que faz cortes circulares em madeiras

supomos que algumas pessoas sem deficiência também se utilizarão desse suporte, dessa forma, entendemos que a flexibilização das atividades não é apenas para os estudantes com deficiência, mas para todos que necessitam de mais suporte independente da sua condição física ou intelectual.

De posse dos novos arcos de madeira, organizamos a aula com as vivências do *gateball*, e acreditávamos que a aula teria um andamento melhor. Organizamos as atividades da aula em um formato que possibilitasse aos estudantes experimentarem diferentes tipos de tacada e para isso montamos três estações com distâncias e percursos diferentes. Na 1ª estação apenas um arco mais distante; na 2ª estação, havia dois arcos que incluía uma curva em L no percurso; e por último, na 3ª estação, havia 3 arcos no sentido reto. Apesar dos arcos de madeira terem funcionado e deixado o jogo um pouco mais dinâmico, a inclinação da rua prejudicava muito a realização das partidas, o que deixava as disputas entediadas. Em muitos momentos os estudantes se afastavam da aula e ficavam batendo papo sobre outros assuntos e a aula findava por falta de interesse.

Mesmo com as dificuldades vistas nas aulas, a essa altura, nós já havíamos produzido alguns tacos, tínhamos os arcos/*gates* de madeira e já pensávamos na ida com os estudantes ao clube escola para conhecer quem eram os praticantes, o local de jogo, as regras, os equipamentos, enfim, imaginávamos aprender um pouco mais sobre o *gateball*. Porém, um acidente com a Dona Myuco a tirou da escola. Nesse novo contexto, com a ausência da praticante que nos fez escolher aquela modalidade, optamos por permanecer apenas com o estudo do golfe, visto que o uso dos tapetes já havia, minimizado algumas das dificuldades iniciais.

Ao optarmos pela continuidade do estudo do golfe, na aula seguinte, já com mais alguns tapetes para diminuir as dificuldades geradas pelo asfalto, experimentamos as tacadas em diferentes distâncias. Para essa atividade a regra era conseguir colocar a bolinha no buraco com o menor número de tacadas. Cada tapete possuía distâncias diferentes, justamente para que os estudantes calculassem a força necessária em cada situação. Nessa aula lemos algumas regras do jogo e de etiqueta existentes na modalidade. Os estudantes acharam-nas muito rígidas e afirmaram que não conseguiríamos cumpri-las. Uma das regras de etiqueta dizia que o golfe é jogado em silêncio para não desconcentrar os golfistas. Alguns estudantes riram e diziam nomes de pessoas que falam bastante... “*Ei, fulano, quero ver você ficar em silêncio a aula toda*”, e os outros retrucavam com o nome de outros colegas, mas tudo em um clima de brincadeira e coleguismo.

O fato de ser uma atividade rápida, desafiadora, de terem vários espaços para a experimentação fez com que a aula acontecesse em um clima divertido, com risos, comemorações e empolgação, diferente do que havia acontecido nas últimas aulas nas quais a atividade ia sendo findada por desânimo. Mas logo ao seu final reconhecemos que a regra do silêncio não se fez valer em nossas aulas.

Além da avaliação positiva da forma como a aula foi organizada, algo que contribuiu muito para que a aula fosse bem avaliada, foi o fato de muitas pessoas conseguirem acertar os buracos na primeira tacada, inclusive muitos estudantes com deficiência. A cada acerto “de primeira” as comemorações atravessavam a aula. O fato de a atividade não exigir nenhuma questão corporal que colocasse alguém em desvantagem e a possibilidade de contarem com a “sorte” em alguns momentos, nos fez avaliar positivamente a escolha da tematização, pois diante dessa prática, todos estavam conseguindo realizar a atividade sem nenhuma adaptação. Novamente entendemos que as aulas têm se aproximado do objetivo de garantir a participação de todos, o que consideramos ser importante para os estudantes da EJA, visto que historicamente esses sujeitos não têm acessado esse componente curricular.

A estudante Gracinha, apesar da dificuldade de segurar o taco (ela tem uma deficiência física que inclui má formação nos dedos da mão) e de ficar em pé, acertou praticamente todas as tacadas de primeira e os demais estudantes ficaram surpresos. As estudantes que usam cadeiras de rodas também estavam conseguindo acertar. No caso da Dona Mara, uma senhora com deficiência múltipla, que não tem os movimentos dos braços, nós posicionávamos o taco em sua mão e empurrávamos a cadeiras para que assim o taco acertasse a bolinha e a bolinha fosse em direção ao buraco. Em todas as vezes que ela acertou o buraco o sorriso dominou o seu rosto. Apesar de não se movimentar, e de falar pouco e com muita dificuldade, as suas expressões revelavam a satisfação em participar das aulas.

Observamos que os estudantes tiveram mais facilidades de entender as regras do golfe do que do *gateball*, porque já tinham visto em algum momento esse esporte na mídia. Entretanto, observamos algumas falas preconceituosas e machistas. Um dos estudantes não se conformava quando perdia para alguma mulher e ficava zombando de outros colegas que perdiam para outras mulheres. Esse fato nos incomodou muito, mas sabemos do trato que devemos ter com estudantes da EJA, pois uma fala em que ele se sinta depreciado pode fazer com que ele abandone a escola novamente, e o nosso papel não é esse. Entendemos que eram necessárias intervenções, mas no momento não sabíamos como fazer, e por isso deixamos para pensar sobre a questão ao final da aula, pois a ideia era problematizar tais atitudes, sem expor nenhum estudante.

Levando em consideração o ocorrido na aula anterior, trouxemos para essa próxima aula alguns vídeos sobre o golfe. A intenção era de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o esporte e também tentar abordar a questão de gênero levantada na aula anterior, por isso garantimos que os vídeos trouxessem a presença de jogadoras, pois isso faria com que esse estudante reconhecesse as mulheres como praticantes do golfe e a partir daí pudéssemos abordar as questões de gênero presentes nas nossas aulas.

Foi interessante perceber como em cada turma alguns pontos se destacaram mais que outros. Havíamos selecionado seis filmes que achamos interessantes, mas não exibimos os todos eles para todas as turmas. Conforme as discussões se encaminhavam, apresentávamos os próximos vídeos. Os vídeos tratavam das regras, nomes de jogadas, tamanho do campo, os equipamentos utilizados, a pontuação, o retorno da modalidade aos Jogos Olímpicos do Rio, em 2016. Um dos filmes era uma animação do Pateta (da Disney), e isso nos gerou alguns questionamentos. Pelo fato de serem jovens e adultos deveríamos ou não passar esse filme? Será que estaríamos infantilizando as pessoas? Isso nos fez levar o vídeo até a coordenadora pedagógica para que ela nos ajudasse a tomar uma decisão. Assim como nós havíamos pensado, na leitura dela não haveria problema, pois, apesar de ser animação, o filme trazia informações em um formato que ao nosso ver ajudaria os estudantes a compreenderem melhor aquela prática corporal.

Observamos que os estudantes com deficiência não prestaram muita atenção nos filmes. Acreditamos que os formatos dos vídeos não contribuem muito, e nós ainda não conseguimos alternativas para auxiliá-los nesses momentos. O filme do Pateta foi passado para apenas uma das turmas, pois achamos que não ajudou muito, pois às vezes as brincadeiras do personagem mais dificultaram do que ajudaram os estudantes, mas percebemos que esse outro tipo de vídeo (animação) pode ser uma possibilidade. Pensamos que talvez um vídeo produzido por nós, utilizando elementos da escola pudesse ajudar, mas essa ideia logo foi superada pelas questões de tempo e recursos disponíveis.

Para as duas estudantes surdas as exibições dos vídeos também não foram interessantes, pois não havia legenda em libras. Mesmo tendo uma intérprete, quando se trata de vídeos há um grande problema, ou elas olham para o filme ou para a intérprete, e aí perdem as imagens na televisão. Outro ponto que dificultava nesse caso, era a presença de muitos nomes em inglês (jogadas, materiais) o que tornou a tradução para as libras impraticável, pois tanto a intérprete como as estudantes não dominavam esse vocabulário.

Percebemos que a falta de tecnologia assistiva prejudica muito quando a ideia é ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes através do uso de outras linguagens. O

que se desenhava até o momento como aulas que estavam conseguindo garantir o direito de todos, mostrou-se completamente restrita a um grupo. Isso nos faz repensar o quanto precisamos melhorar o nosso planejamento, pois não é aceitável que a aula não garanta a participação de todos que estão presentes. Se não for para contemplar todos, não devemos realizar as atividades.

Apesar das dificuldades ocorridas com a falta de legenda em libras nos filmes, foi notório como a exibição dos vídeos foi um momento de trocas de conhecimentos entre os demais estudantes. As aprendizagens acontecem em todas as direções. Em uma das turmas da tarde, vale ressaltar algumas observações feitas durante a aula. Um dos estudantes relatou sobre a elitização, dizendo que por não possuir arenas ou estádios, isto é, não ser possível um grande número de pessoas assistirem ao vivo, isso gera um distanciamento da prática. Quando nos preparamos para a atividade, em nenhum momento havíamos pensado nessa questão, achamos muito interessante essa observação, e acabamos socializando com as outras turmas esse comentário.

Seguindo as indagações sobre o que foi observado nos vídeos, Maria uma estudante que já trabalhou na casa de uma família em que a figura paterna jogava golfe nos trouxe algumas informações. Ela tinha conhecimentos sobre os preços dos materiais, o peso dos tacos (ela informou que tinha que limpar os tacos e as bolinhas), a quantidade de bolinhas, etc. Ela disse que não sabia quanto, mas que jogar golfe era caro, e que seu patrão pagava R\$250,00 para a sua irmã carregar os tacos durante as partidas. Segundo ela, a elitização não era só pelo fato de poucas pessoas poderem assistir, mas também pelos custos da modalidade.

Outro comentário se deu após essas falas sobre a elitização do esporte. Severino questionou sobre um dos vídeos ser de uma reportagem de um jornal de Pernambuco. Ele questionou se no Nordeste havia golfe, pois lá a pobreza era muito grande. Como pode ter um esporte caro assim em um lugar com tanta pobreza? Aí essa discussão foi grande, pois os demais estudantes diziam que para os ricos havia de tudo, e que mesmo tendo muita pobreza em alguns lugares daquele estado, sempre tem os espaços dos ricos.

Apesar de inicialmente a utilização dos vídeos ter sido pensada para propor uma discussão sobre a presença das mulheres no golfe, nessa aula em que assistimos aos vídeos, o estudante que emitia as falas machistas faltou. Dessa forma apenas ressaltamos a presença de mulheres e falamos dos brasileiros golfistas que participaram dos Jogos Olímpicos no Rio 2016. Comparamos a posição deles no ranking mundial e olímpico e percebemos o quanto o Brasil não tem tradição na modalidade.

Poucos estudantes com deficiência, apesar de assistirem aos filmes, conseguiram apresentar as informações vistas nos vídeos. André recordava do nome do “tee⁶²”, e do taco, e dizia que tinha que acertar a bolinha no buraco. Já o Nilton – que não possui uma comunicação oral convencional – fazia os movimentos das tacadas.

Em mais de uma turma os estudantes informaram saber da existência de um campo de golfe na região de Osasco, a mais ou menos 7 km da nossa escola, mas todos afirmaram nunca ter entrado lá. Diziam que era chique, coisa de rico.

Após essa atividade e a partir dessas falas dos estudantes imaginamos a possibilidade de tentar uma visita a esse clube, mas após conversarmos entre nós acreditamos que poderia ser uma experiência não muito agradável, pois reconhecendo que os nossos estudantes são das camadas mais populares, não saberíamos como as pessoas os tratariam em um local onde a presença dessas pessoas em geral não existe, ou quando existe é nas funções de serviços. Acredito que nós acabamos por fazer um prejulgamento, mas ante a possibilidade de fazer os estudantes passarem por uma situação ruim ou vexatória, optamos por nem tentar a visita.

Diante das observações feitas através dos vídeos, as nossas aulas foram tomando outros contornos. Conforme vimos, havi diferentes tipos de tacos, para cada situação do jogo, existe um equipamento de onde é feita a primeira tacada, o “tee”, havíamos visto como se segura o taco, o movimento do “swing⁶³”. A assistência dos vídeos nos ajudou a enxergar melhor o golfe. A partir daí, passamos a tentar fazer algumas das coisas vistas no vídeo.

Uma grande dificuldade foi o fato de os “jargões” do golfe serem em grande parte em inglês. Isso gerou muitas dificuldades entre os estudantes. Lembrando que são os estudantes das etapas de alfabetização, e que têm poucas vivências com a língua inglesa. Essa também foi uma observação feita por eles. “*Professora, por que os nomes são todos em inglês?*”. Nós acabamos por inferir que esse também possa ser um dos fatores que distancia a maioria dos brasileiros das camadas populares desse esporte, começando pela ausência de conhecimentos de outro idioma que acaba dificultando o entendimento dos códigos do esporte.

Na tentativa de nos aproximarmos um pouco mais do esporte, para que pudéssemos entender melhor aquela prática corporal, compramos dois saquinhos de “tee”. Esse é um dos equipamentos mais baratos do golfe, cada saquinho com dez custou R\$9,90. Acreditamos que a tacada de cima do “tee” seria diferente, pois em muitos momentos das aulas eles arrastavam

⁶² Suporte para colocar a bola, na primeira tacada de cada buraco, para facilitar a primeira tacada.

⁶³ Movimento de rotação que o corpo faz para efetuar a tacada de golfe e que produz o efeito de propulsão, que dá distância às tacadas

o taco no chão para conseguir acetar a bolinha. A partir da tacada nesse novo equipamento, a gestualidade teria que ser diferente, um pouco mais próxima do que vimos no filme.

O “tee” é um equipamento que precisa ser fincado na grama, na areia ou na terra, a as nossas aulas aconteciam no asfalto. Para solucionar esse problema, fizemos algumas bases de massinha para colocá-los e assim os estudantes puderam experimentar outra forma de dar as tacadas.



Adaptação com a massinha para conseguirmos colocar o "tee" nos nossos jogos

Com essa nova possibilidade de realizar as tacadas, os estudantes se encorajaram um pouco mais em tentar algumas coisas vistas nos vídeos como o jeito de segurar o taco e o próprio “swing”. Eles riam e diziam: *Não esqueça de dar a reboladinha!*

Durante essas aulas observamos que os estudantes se ajudavam, mas muitas vezes não usavam o que havia sido visto nos filmes, pois as condições eram muito diferentes. *Professora, no vídeo fala pra continuar os movimentos até o final, mas isso é só para tacadas longas...aqui eu tenho que bater bem curtinho, para que a bolinha vá rápido e na direção.* Alguns estudantes já faziam as leituras das diferenças entre jogar no campo de golfe (gramado) e na rua.

De maneira geral, todos se mostraram participativos e concentrados no jogo. Observamos um contentamento dos estudantes com deficiência por estarem participando de maneira efetiva assim como os outros estudantes, diferente do que havia acontecido no *slackline*. As alunas mais velhas também se apresentavam envolvidas com o trabalho. Em alguns momentos notávamos as pessoas sentadas observando as aulas, mas percebíamos que estavam aguardando a sua vez. O local onde as aulas acontecem geram esse “problema”. Por ser um espaço pequeno, e ter uma sombra de uma árvore na beirada da rua, os estudantes acabam por se sentar durante a espera. Se não estivermos atentas ao que está acontecendo, temos a sensação de que eles não estão na aula, mas ao observarmos bem, essa é uma prática

comum de alguns estudantes. Muitas vezes eles se sentam para assistir aos colegas. Enfim, a aula na rua gera outras configurações.



Enquanto alguns jogam os demais aguardam sentados.

As partidas durante as aulas começaram a ficar mais disputadas, pois alguns estudantes entenderam a lógica do jogo, porém não conseguíamos mudar de um espaço para o outro com as tacadas por causa da questão do asfalto e da inclinação da rua. Portanto o nosso jogo não tinha um percurso, mas uma ordem de tapetes em que se jogaria na sequência.



Diferentes tapetes para as jogadas

Aconteceram disputas bem acirradas e não tivemos um perfil de vencedores. Homens, mulheres, pessoas com deficiência, idosos, seja quem fosse, todos tiveram êxito nas disputas, visto que em alguns momentos contavam com a sorte, e que por não haver ninguém em condição superior com relação a essas vivências, todos estavam em condição de vencer.



Comemoração do estudante após vencer a partida

Um professor da escola tinha um taco de golfe e ao ver o trabalho que estávamos realizando o levou para a escola e nos emprestou, mas ele tinha apenas um, e era o taco que se utiliza para finalizar a jogada no buraco, o que nos interessou bastante, pois era o que mais se aproximava da nossa realidade. Também conseguimos emprestada uma luva de golfe, e na aula seguinte levamos esses dois equipamentos para que os estudantes experimentassem. Vieram perguntas do tipo: *cadê a outra luva? Por que se utiliza apenas em uma mão?* Para essas respostas precisamos retomar o que havíamos visto nos vídeos. E a resposta era que se utiliza apenas uma luva para dar mais aderência ao taco.

Alguns estudantes gostaram de utilizar o taco oficial, outros acharam mais difícil. Afirmaram que o nosso taco de madeira tinha uma superfície maior, o que facilitava na hora da tacada. Em relação aos tacos, percebemos que mesmo após os vídeos, cada um continuou fazendo a pegada que se sentia mais confortável, porém afirmávamos o tempo todo que para tacadas de longa distância aquela forma de segurar o taco não seria vantajosa.



Cada estudante escolheu a melhor forma para segurar o taco

Percebendo que as poucas possibilidades que o espaço físico nos oferecia estava esgotando a realização das práticas, sugerimos que na próxima aula fossemos realizar o jogo no Parque da Previdência, que fica a 900 metros da escola. O parque não possui nenhum espaço específico para o golfe, apenas imaginamos a possibilidade de jogarmos em um espaço maior, plano e gramado. Os estudantes aceitaram a sugestão e então combinamos que permaneceríamos lá durante todo o período da aula. Conversamos com as professoras das turmas e deixamos tudo organizado para a atividade no parque, o que incluía a autorização de saída para a participação em atividades externas para os estudantes menores de 18 anos e para os estudantes com deficiência. Quando marcamos atividades da escola nesse parque, alguns estudantes vão direto, pois seus ônibus param no ponto em frente ao parque e outros combinam de se encontrar na escola e vão caminhando em grupo.

No dia da atividade no parque, montamos todo o percurso com os nossos “buracos” e iniciamos a aula retomando o objetivo do golfe, que é de acertar a bolinha em todos os buracos com o menor número de tacadas. Recordamos algumas regras e evidenciamos que naquele contexto – espaço maior – seria necessária a utilização de mais força para as tacadas de longa distância, por isso algumas formas de segurar o taco não dariam certo. O objetivo desta aula era que os estudantes pudessem ter uma vivência um pouco mais aproximada do que é o golfe, e entendemos que foi o formato mais próximo que chegamos.

Para essa aula no parque, pintamos os “buracos” de vermelho para que fossem mais visíveis no meio do gramado, montamos o percurso utilizando bandeiras para mostrar onde estavam e cada estudante recebeu uma bolinha com uma marca diferente para que não houvesse confusão com as dos colegas e um “tee”. A experiência nesse outro contexto foi mais difícil, mas ao mesmo tempo gerou mais desafios e quando eles conseguiam algumas jogadas/tacadas bem-sucedidas eles comemoravam muito. Observamos que faltaram alguns estudantes, mas os que foram estavam bem animados e competitivos. Vimos disputas, brincadeiras, tentativas de superação e momentos em que retomavam o que havia sido visto nas aulas.

Os estudantes com deficiência tiveram mais dificuldades com as jogadas de longa distância, principalmente pela maneira como seguravam no taco, e mesmo com as nossas informações, eles permaneceram usando as técnicas que já haviam criado. Também notamos que eles não se importavam muito com a quantidade de tacadas que davam antes de conseguir acertar o buraco, o que lhes interessava e era comemorar cada acerto no buraco. Nesse momento identificamos que a maioria dos estudantes com deficiência não haviam compreendido o objetivo do jogo – de cumprir o percurso com menos tacadas - mas eles compreendiam que acertar os buracos era uma das formas de pontuar. Pensando um pouco sobre essa questão, percebemos que não verificamos se esses estudantes compreendiam os conceitos de maior ou menor, enquanto eles viam que quando a bolinha entrava no “buraco”, todos comemoravam. Infelizmente nos demos conta disso ao final do trabalho, durante a nossa avaliação final, mas isso será um ponto importante para os nossos próximos trabalhos.

Muitos estudantes afirmaram que a vivência no parque foi muito mais legal do que na escola porque permitia que a jogada acontecesse sem a intervenção da inclinação da rua.

Em alguns momentos, quando alguém ia ajudar o colega buscando o taco ou a bolinha os outros se referiam a eles como o “carregador de tacos”, que havíamos visto no vídeo, mas eles não se recordavam no nome correto que é “caddie”. Essas dificuldades com as nomenclaturas em inglês além de atrapalharem durante as aulas, nos fez abrir mão da tentativa de um registro escrito. Já estávamos enfrentando as dificuldades com registros escritos há alguns trabalhos, pois por se tratar de um grupo que está no início da alfabetização nem sempre os registros escritos revelam os seus conhecimentos, pois ao se preocuparem com a escrita correta, focam mais os seus esforços em escrever correto do que em registrar os conhecimentos. Estamos tentando pensar em novas possibilidades para esses registros.



Imagens da vivência do golfe no Parque da Providência

Finalizando o trabalho, conversamos com os estudantes e fizemos um levantamento do que foi estudado. Perguntamos o que eles haviam aprendido, o que gostaram, o que ficou faltando nas aulas, o que aprenderam. As respostas nos surpreenderam, pois achávamos que algumas coisas haviam passado despercebidas, mas eles mostraram que não.

Os estudantes nos disseram que gostaram de conhecer um esporte novo, mas os mais jovens acharam que foi chato, pois a rua atrapalhava muito as jogadas. Em geral, gostaram mais do golfe do que do *gateball*, pois não compreenderam muito bem aquela prática corporal. Também gostaram das aulas que tivemos algum tipo de competição. Em algumas turmas as mulheres gostaram de fazer homens contra mulheres, e essas não eram as turmas que tivemos a fala machista.

Percebemos que as falas dos estudantes em geral se remetem ao que foi vivenciado nas aulas. Não trazem muitas falas sobre as questões discutidas sobre o grupo social que pratica, ou os porquês dos nomes em inglês, dentre outras questões.

Perguntamos se havíamos seguido as regras, e um estudante prontamente disse que a regra do silêncio não passou nem perto. Outra estudante disse que algumas regras sim, outras não porque não tínhamos o espaço adequado. “*Tirávamos a bola da sarjeta ou da árvore, e isso não é permitido – o Pateta dizia: Nunca mexa na bola!*” Essa fala foi muito interessante porque além de trazer uma alteração que fizemos na regra para o nosso jogo na escola, ela ainda retomou algo visto no vídeo, vídeo esse que nós nem passamos para todas as turmas por achar que não seria interessante.

Dessa forma percebemos que apesar da distância existente entre o golfe e os estudantes dessa escola, de alguma forma essa prática já cruzou suas vidas em algum momento. Ora como trabalhadores que se deparam com pessoas que praticam o golfe, ora com imagens em novelas ou filmes, ora como pessoas que circulam nos espaços e conhecem os lugares de prática. Eles sempre tinham informações ou dúvidas sobre a prática corporal, o que nos ajudou a conduzir o trabalho.

Apesar de o trabalho ter mudado de rumo no início, quando desistimos de estudar o *gateball*, o que traria uma prática que está muito próxima de nossa escola, e termos ficado com uma modalidade tão distante dos nossos estudantes, percebemos que a prática garantiu a participação de todos. Com exceção do episódio dos filmes, onde não tivemos tecnologia assistiva para nos ajudar, o estudo do golfe se mostrou equitativo, garantindo diferentes experiências para todos os estudantes presentes nas turmas, e essa tem sido uma busca nas aulas de educação física nessa escola.

RELATO *TCHOUKBALL* 2017

O Cieja Aluna Jessica Nunes Herculano, local onde aconteceram as experiências aqui relatadas, está localizado no Km 11 da Rodovia Raposo Tavares, no bairro do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. O estabelecimento de ensino atende apenas a Educação de Jovens e Adultos e se caracteriza por ter espaços físicos menores que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, pois o prédio em que a unidade escolar está alocada é uma casa que foi reformada para receber a escola. Não possui quadra ou outro espaço apropriado para a realização das aulas de Educação Física, por isso as aulas acontecem na rua em frente à escola.

O trabalho foi realizado durante o segundo semestre do ano de 2017 com as turmas dos módulos 1, 2 e 3 dos períodos da manhã e da tarde. O módulo 1 se refere a etapa inicial, o módulo 2 se refere a etapa básica e o módulo 3 se refere a etapa complementar da Educação de Jovens e Adultos. As aulas acontecem uma vez por semana.

As turmas que participaram do trabalho aqui relatado são compostas por adolescentes e jovens, homens e mulheres trabalhadores, idosos e idosas e pessoas com deficiência. Dentre todas as turmas que participaram do trabalho, temos estudantes com Síndrome de Down, Síndrome de Prader Willi, Deficiência Intelectual, alunas surdas, estudantes com deficiência física com e sem uso de cadeiras de rodas, e estudantes com deficiência múltipla (intelectual e física).

Para a seleção da prática corporal a ser estudada durante o segundo semestre de 2017, levei em consideração o que havíamos estudado no primeiro semestre do ano (*slackline* e golfe), e notei que as duas práticas corporais tematizadas foram práticas individuais. Atenta ao Projeto Político Pedagógico da escola e às nossas discussões realizadas nos horários coletivos (JEIF e PEA) – onde estávamos estudando/discutindo a participação dos adolescentes e jovens em nossa escola, entendemos que seria necessário tematizar uma prática corporal que fosse mais atrativa aos mais jovens, pois eles haviam avaliado a tematização do golfe pouco desafiadora e desinteressante. Logo no retorno às aulas, no segundo semestre, ao conversar com os estudantes sobre o que estudaríamos em nossas aulas, identificamos muitas falas reclamando da impossibilidade de realização de alguns esportes coletivos como handebol e futebol - percebi aí um interesse pelos esportes coletivos. A partir dessas observações, em pesquisas que realizei, identifiquei que o *tchoukball* seria uma possibilidade de tematização, pois seria possível ser realizado no espaço que dispomos para as nossas aulas: a rua em frente à escola, à margem da Rodovia Raposo Tavares – o que nos causa uma série de restrições

para a realização de algumas práticas. Para tanto, seria necessário a compra dos quadros de remissão – material para a realização do jogo – e ao solicitar, a escola prontamente atendeu ao pedido e comprou os quadros. Vale ressaltar que não é um material barato, e a decisão da gestão por comprar o material nos apresenta uma valorização do componente curricular dentro da escola.

Em nossa primeira aula, apresentei a proposta do estudo de um esporte coletivo e expliquei que devido à restrição espacial que tínhamos, eu estava sugerindo um esporte pouco conhecido no Brasil, chamado *tchoukball*. Perguntei se alguém o conhecia, se já havia visto ou ouvido falar, e em todas as duas turmas as respostas foram negativas. Os estudantes ficaram desconfiados por não conhecer essa prática corporal, e combinamos de experimentá-la, e a nossa decisão de estudá-lo ou não partiria das nossas experiências. Iniciei a aula falando sobre como funciona o esporte e apresentando o material (bola e quadro de remissão). Também demonstrei alguns arremessos. Logo de cara todos acharam interessante essa nova experiência de arremessar e receber a bola no quadro. Expliquei também que utilizaríamos a bola de vôlei no lugar da bola de handebol, pois por questões de segurança (a presença de idosos/idosos e de pessoas com deficiência) a bola de vôlei nos permitiria arremesso com menos força. Expliquei as regras, e a grande maioria ficou confusa, pois o fato de não haver um campo ou um aro de cada equipe rompe com as lógicas dos esportes coletivos, e isso causou algumas dúvidas. Após a apresentação do material e da explicação do funcionamento do jogo, passamos então a experimentação do *tchoukball* com atividades individuais e coletivas de arremessos e defesas da bola no quadro de remissão. Essas primeiras experiências foram importantes para que os estudantes vivenciassem esses novos movimentos e reconhecessem as diferentes formas de lançar e receber a bola, visto que essas ações se diferenciavam de todas as práticas que já realizáramos em nossas aulas.

Ao final da aula conversamos sobre o *tchoukball*, apresentei sua origem, enfatizando que foi um esporte concebido por um médico, a partir de estudos, na tentativa da criação de um esporte sem contato entre os participantes, para que se diminuísse o número de lesões por contato. Também apresentei uma denominação que o *tchoukball* carrega consigo, o de ser o “esporte da paz”. Expliquei que devido ao fato de não haver contato entre os jogadores, o esporte recebeu esse nome, pois essa ausência de contato afasta a existência de brigas e confusões. Os estudantes se apresentaram empolgados e curiosos em aprofundar os conhecimentos a respeito dessa prática corporal nova, alegaram que o fato de ser um esporte novo seria interessante.



Espaço utilizado para a realização das aulas de Educação Física

Na aula seguinte, entendemos que antes de realizarmos os jogos, eram necessárias mais experimentações dos passes, das diferentes formas de arremessar a bola e de defendê-la. Nessa aula, os estudantes criaram estratégias para a realização dos movimentos, observavam a aplicação de força, calculavam a distância necessária para o arremesso no quadro de remissão e davam dicas uns para os outros, sugerindo lançar no centro do quadro, e apresentando formas mais fáceis de segurar a bola. Notei que estavam construindo as suas gestualidades e as suas estratégias para a realização do jogo. Nessas aulas, a única flexibilização necessária para os estudantes com deficiência foi a utilização da bola de espuma para os que não estavam conseguindo lançar e receber, dessa forma a bola não os machucaria. Para as três estudantes surdas, a cada exercício apresentado, realizávamos a demonstração para que elas visualizassem o que era para ser feito.



Experimentando o quadro de remissão

A partir daí, estabeleci os nossos objetivos do trabalho, com a intenção de nortear os nossos estudos:

- ✓ Conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito do esporte coletivo *Tchoukball*.
- ✓ Experimentar e vivenciar o *tchoukball*;
- ✓ Entender as regras e o funcionamento do esporte;

- ✓ Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e como se deu a construção da sua nomenclatura como “esporte da paz”;
- ✓ Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam de outros esportes coletivos;
- ✓ Organizar estratégias de jogo pensando nas ações coletivas.

A escolha desses objetivos conduziu as ações pedagógicas durante todo o semestre. Dentre os conteúdos estudados, tivemos a gestualidade presente na manifestação corporal *tchoukball*: os fundamentos (arremessos, passes e recepção) e as táticas de jogo, o histórico, as regras e curiosidades sobre a modalidade, inclusive a sua denominação como “esporte da paz”. Também abordamos a importância do equilíbrio técnico entre as equipes, com a intenção da construção de uma prática que permitisse reconhecer as diferenças presentes na escola.

Dando continuidade ao trabalho, percebemos que os estudantes já estavam familiarizados com o material e já haviam construído os movimentos necessários para a realização do jogo. Apresentamos então alguns vídeos retirados do *Youtube*, que apresentavam a história da modalidade, as regras e as jogadas. A assistência do vídeo foi bem interessante. Os estudantes gostaram de saber a origem do nome do esporte, ficaram surpresos com algumas jogadas e também apresentaram dificuldades na compreensão das regras. Como eu não consegui vídeos com descrição em LIBRAS, para as estudantes surdas, a professora explicou o conteúdo do vídeo antes, para que elas pudessem observar as jogadas, e após o vídeo retomou à explicação do que foi apresentado no vídeo, pois não seria possível fazer a tradução ao mesmo tempo do vídeo, porque ou elas assistiam ao vídeo ou olhavam para a professora traduzindo.



Assistindo aos vídeos sobre o Tchoukball

Na tentativa de ajudar no entendimento das regras, fomos para a nossa “quadra” colocar em jogo o que havíamos visto. Alguns estudantes, que possuem experiências em

outros esportes coletivos demonstraram certo desinteresse pelo jogo, pois a impossibilidade de “roubar” a bola, e a falta de dinâmica do jogo acabou por deixá-lo chato. Além disso, muitas faltas aconteciam por deixarem a bola cair no chão, e muitas vezes os estudantes com deficiência eram os que deixavam a bola cair. Essa aula acabou por gerar em mim uma desconfiança se deveríamos dar prosseguimento ou não aos estudos do *tchoukball*.

Nas aulas seguintes, na tentativa de melhorar a realização dos jogos, com a ajuda das estagiárias que estavam me acompanhando nas aulas, demos as regras através de jogadas, exemplificadas passo a passo. Essa estratégia foi uma boa opção, pois os estudantes visualizavam as jogadas e tiravam as dúvidas no momento das ações. Nessa aula, percebemos algumas falas comparando e diferenciando o *tchoukball* de outros esportes coletivos. Essas relações ajudaram os estudantes a compreender um pouco mais a lógica desse novo esporte. Mesmo com esses avanços, tivemos dificuldade em equilibrar os times para o jogo, visto que as questões de mobilidades comprometem bastante a formação das equipes, e essa dificuldade está tanto entre as pessoas com deficiência como com os idosos. É preciso lembrar que nas turmas, a faixa etária vai de quinze a sessenta e cinco anos. Mesmo com essas dificuldades, percebemos uma melhora na dinâmica do jogo, um espírito competitivo começando a aparecer em algumas turmas, principalmente entre os mais jovens e os homens.

Pensando nas dificuldades apresentadas nas aulas anteriores, resolvi realizar algumas flexibilizações e adaptações em algumas turmas. Para garantir a participação dos estudantes com deficiência e com mobilidade reduzida, e dos que não conseguiam lançar e receber a bola com facilidade, permitimos que esses estudantes recebessem a bola em suas mãos e também que os demais estudantes pudessem vir até eles para receber a bola, sem a necessidade de que ela fosse lançada. Em uma turma, uma estudante que possui um problema de locomoção participava sentada em uma cadeira. Nós a colocávamos sentada na lateral da quadra e por ter facilidade em lançar e receber a bola ela participava do jogo, apenas com o diferencial de estar sentada. Para os estudantes que utilizam a cadeira de rodas, levávamos a bola até eles e conduzíamos a suas cadeiras para o lançamento no quadro. Essas alterações pouco interferiram na dinâmica do jogo, e garantiram a participação de todos.

Após algumas aulas percebemos que os jogos estavam acontecendo, inclusive com muita competição e já havia turmas tentando formar “panelas” para a montagem das equipes. Esse foi o momento em que aproveitamos para falar da importância de equipes equilibradas na realização de qualquer esporte coletivo. Essa discussão foi bem interessante, os estudantes apresentaram alguns exemplos de outros esportes. Nesse momento também discutimos a participação dos estudantes com deficiência em nossas aulas. Percebemos que em alguns

jogos mais disputados, os estudantes com deficiência pouco recebiam a bola e em alguns jogos quase não participavam. Reafirmamos que nas nossas aulas, o importante era a construção de forma de jogar onde todos pudessem participar, afinal eles são estudantes da escola e possuem os mesmos direitos. Posteriormente a essa discussão percebemos mudanças no comportamento dos estudantes, mas em uma turma, em alguns momentos era necessário fazer falas lembrando da importância da participação de todos. Percebemos que essas ações estavam relacionadas ao envolvimento dos estudantes com o jogo.



Jogando o Tchoukball

Durante a realização dos jogos, percebemos que as equipes não utilizavam de ações coletivas, e que não haviam criado estratégias de jogo. Também notamos que lançavam a bola no quadro de remissão de qualquer forma, sem intenção de tentar colocar a bola no chão, em um local sem defesa. A partir dessas observações organizamos nas próximas aulas atividades que intencionavam essas organizações coletivas e essas ações. Em uma das atividades, os estudantes lançavam a bola no quadro de remissão com a intenção da bola retornar dentro de bambolês posicionados no chão. Em outra aula foram colocados cones com cabos de vassoura em diferentes distancias e ângulos do quadro de remissão, na tentativa de que os estudantes fizessem arremessos com intenções de acertar os alvos. Também realizamos desafios em duplas, com arremessos e defesas. Essas ações foram interessantes, e pudemos perceber o quanto alguns estudantes tinham melhorado nos aspectos de lançar e receber a bola, inclusive os estudantes com deficiência. Esse aspecto também havia contribuído para a melhoria do jogo. Mesmo não sendo o objetivo central do trabalho, essa melhora técnica nos proporcionou novas ações nos jogos, o que conseqüentemente propiciou novas possibilidades de problematização.

Outro ponto que permeou o trabalho está relacionado a uma das características da EJA -há uma grande quantidade de estudantes faltosos, além de estudantes que se matriculam nas

turmas em diferentes momentos. Essa rotatividade nos faz ter que retomar as regras, o histórico, a organização do jogo em todas as aulas, mas percebemos que isso não estava sendo ruim, pelo contrário, ao retomar o que já havia sido feito para os estudantes que faltaram ou para os novos, o restante da turma acabava por lembrar.

Vale ressaltar, que alguns estudantes sem deficiência passaram a auxiliar muito os estudantes com deficiência, e essa ajuda não é no plano do assistencialismo, muitas vezes é na cobrança de que eles realizem as atividades, é nos momentos em que parabenizam quando eles conseguem, é na colaboração fazendo duplas com eles, enfim, e a ampliação da participação de todos foi acontecendo sem a necessidade da nossa intervenção. Entendemos que essas ações compõem um processo de inclusão dos estudantes com deficiência em nossas aulas, e isso nos alegra muito, pois entender as pessoas com deficiência como sujeitos de direito, assim como os demais estudantes, que devem participar das aulas é o que acreditamos ser a inclusão escolar.

Percebemos que já havia uma compreensão a respeito do esporte, que o jogo já acontecia e haviam montado esquemas táticos. Na intenção de ampliar e tentar experiência mais intensa com esse esporte, sugeri realizarmos uma vivência no Parque da Previdência – local próximo da escola, onde poderíamos ir a pé até lá. Prontamente todas as turmas aceitaram.

No dia da vivência do *tchoukball* no parque, foram as turmas dos módulos 1, 2 e 3. Em todos os horários as turmas foram numerosas. Os estudantes foram divididos em equipes, misturando os estudantes de todas as salas. Montamos a “quadra”, em um espaço gramado com dimensões bem maiores do que as que usamos na escola. Foi uma experiência muito bem avaliada pelos estudantes. Inicialmente tiveram dificuldades pela diferença de espaço, mas depois foram se organizando de forma que os jogos ficaram disputados e equilibrados. Muitos estudantes apontaram novas formas das equipes se organizarem para que os lances de ataque e defesa fossem mais efetivos.



Vivência do jogo de *Tchoukball* no parque

Em um dos horários de aula, havia a presença de quatro estudantes usuários de cadeira de rodas. Para a viabilização dos jogos, os professores e estagiário conduziam as cadeiras (pois nos quatro casos eles não conseguem conduzir a própria cadeira).



Vivência do *Tchoukball* no parque

Na aula seguinte, após a vivência no parque, logo no começo da aula alguns alunos solicitaram uma nova aula no parque, pois apontaram que a aula foi muito mais legal e o jogo ficou muito melhor. Afirmei que veríamos a possibilidade e aproveitei para questionar uma das afirmações que o *tchoukball* carrega consigo, o título de “esporte da paz”. Questionei sobre alguns episódios que aconteceram nos jogos e nas últimas aulas. Onde aconteceram alguns desentendimentos por questionarem se foi falta ou não, se a bola havia saído ou não e até de algumas provocações de quem havia feito ponto ou uma defesa. *Será que não há briga no tchoukball?*, questionei. *Será que ser da paz, significa ausência de conflitos?* Essa problematização colocou em xeque o título que o esporte carrega consigo, e os estudantes afirmaram que em qualquer atividade em que haja competição haverá desentendimentos. Afirmei que tentaria descobrir de onde vinha o termo “esporte da paz”.

Percebendo a aproximação do fim do ano letivo, entrei em contato com um jogador de *tchoukball* e o convidei para vir até a escola fazer uma conversa e uma vivência com os

estudantes. Ele se disponibilizou a vir e marcamos a data. Sabendo da visita desse praticante da modalidade, deixei para que ele explicasse o título de “esporte da paz”, visto que ele traria explicações para além do que eu já havia pesquisado – esporte sem contato físico.

Na semana seguinte teríamos um sábado letivo – reposição de ponte do feriado – onde realizaríamos a aula na própria escola. A pedido dos estudantes organizamos nesse sábado uma nova vivência de *tchoukball* no parque, na visão dos próprios estudantes seria mais interessante para um sábado ir jogar *tchoukball* do que ter aulas na escola. Confesso que essa atitude dos estudantes me deixou feliz, pois eles estavam interessados no que estávamos estudando nas aulas de Educação Física.

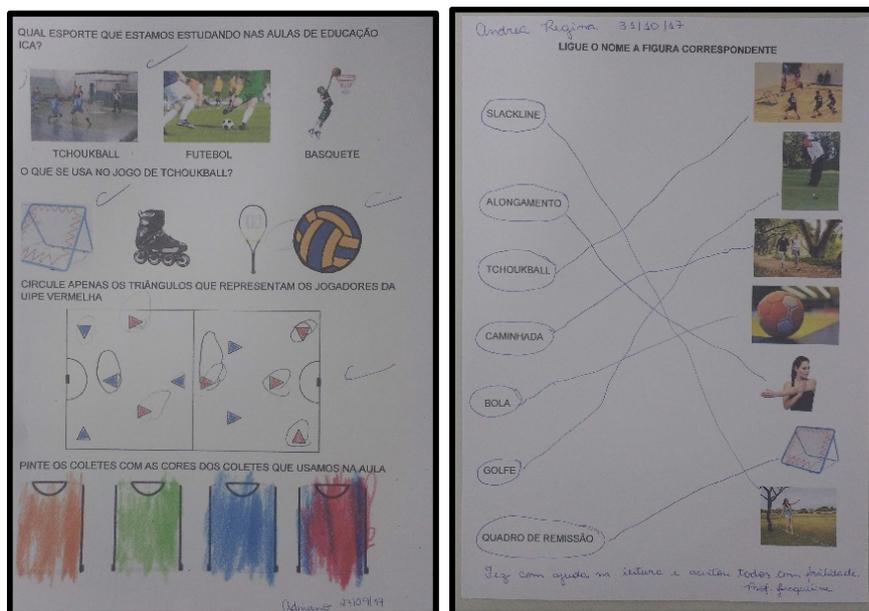
No sábado marcado realizamos mais uma vivência no parque, mas dessa vez, por ter chovido durante a madrugada tivemos um número menor de estudantes, apenas dois times, mas que segundo eles: *valeu a pena pois não precisava ficar de próximo*. É interessante ressaltar que nesse dia tivemos adolescente, homens e mulheres. Percebi um dos objetivos da escola, que era a aproximação dos estudantes mais jovens das atividades da escola estava acontecendo em nossas aulas, e que a escolha do *tchoukball* talvez tivesse contribuído com essa participação, pois em pleno sábado eles estavam no parque para a atividade de reposição.

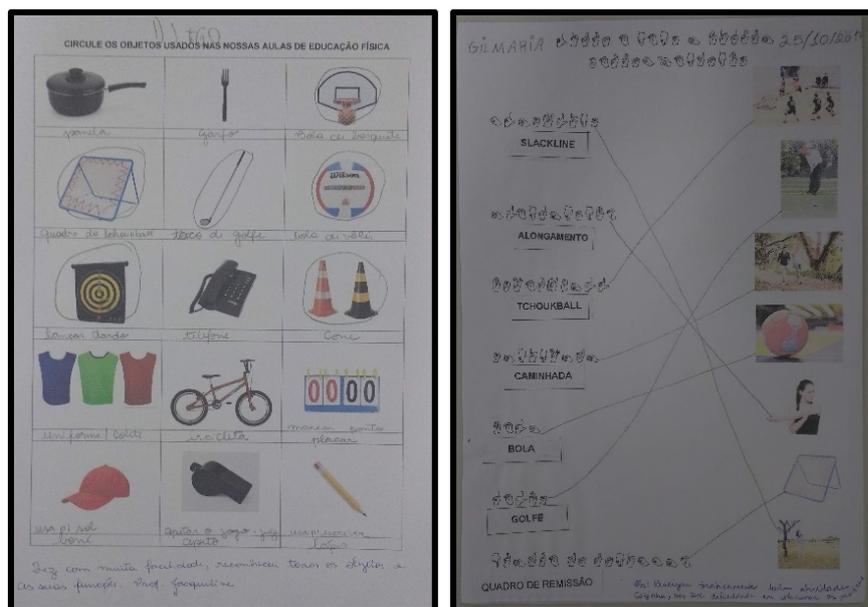
Na aula seguinte o jogador Archimedes, da seleção brasileira de *tchoukball* esteve em nossa escola para conversar com os estudantes e fazer uma vivência com eles. Foi muito interessante. Os estudantes fizeram perguntas de diferentes tipos, compararam as respostas com o que havíamos visto nos vídeos e nas nossas aulas. Em seguida fez vivências práticas com os estudantes demonstrando o som “tchouk”, que a bola faz no quadro, que deu origem ao nome; mostrou jogadas novas, explicou novos arremessos e jogou com os estudantes. Por fim nos esclareceu sobre a denominação “esporte da paz”. Ele nos informou que nesse esporte há brigas e desentendimentos sim, mas que há um acordo entre os participantes na tentativa de deixar o esporte mais justo e equilibrado, mas que essa denominação se deu a partir de uma recomendação que a ONU (Organização das Nações Unidas) fez a respeito do esporte. Por conta de a ONU ser uma entidade voltada para a paz, associaram esse termo ao esporte.



Visita do jogador de *Tchoukball*

Após essa visita, encerramos o trabalho com um registro escrito sobre o que estudamos durante o semestre. Considero que registros escritos com os estudantes que estão na etapa de alfabetização, principalmente na EJA precisam estar em conformidade com a fase de lectoescritura dos estudantes, pois pode acabar por constranger os estudantes, ou em alguns casos, não representam o que foi apropriado por eles durante o trabalho. Durante o trabalho com o *tchoukball*, realizei um registro coletivo, sendo a professora a escriba e ao final, realizei um registro escrito individual, mas com suporte textual, para que o mais importante fosse o conhecimento adquirido e não a escrita. Sem contar que *tchoukball* não era muito fácil de ser escrito por quem está se alfabetizando. Para os estudantes com deficiência fiz quatro tipos de registros, de forma que tentei oferecer a cada estudante o que lhe era possível de fazer, mas todos associados ao que estudamos nas aulas de educação física. Em um deles era preciso apenas reconhecer os materiais das aulas, outro tinha as imagens dos esportes estudados e o nome, precisando apenas ligar, mas que foi feito com ajuda, para as estudantes surdas, utilizei a fonte libras, e o escrito era a datilologia, elas estavam no momento em que estavam aprendendo LIBRAS. Enfim, oportunizamos a todos os estudantes a possibilidade de registrar os seus conhecimentos. Em alguns casos, filmamos o momento em que realizamos o registro.





Diferentes tipos de registros escritos, utilizados com os estudantes com deficiência

É importante ressaltar que durante todo o trabalho, a cada aula fiz o registro em meu caderno de bordo. Nesse caderno são registradas falas, perguntas, comportamentos dos estudantes e observações que eu fazia sobre a aula – entre eles, erros e acertos na organização das aulas, dos tempos, dos espaços, etc. Dessa forma, conseguia pensar as próximas ações didáticas a partir do que aconteceu na aula. Essa avaliação diária da aula, me permitiu organizar ações didática mais próximas daquilo que os estudantes estavam solicitando.

As conversas com os estudantes também são indicadores avaliativos, pois estabelecer um diálogo com os estudantes é uma forma de percebermos o que está sendo compreendido dos nossos estudos.

Durante todo o trabalho também registrei o processo através de filmagens e fotografias. Esse recurso me ajuda muito a observar coisas que não notei no momento da aula, além de ser um recurso que utilizo muito com os estudantes com deficiência, pois na ausência de registros escritos, entrevistas e vídeos deles realizando as atividades são importantes para o registro do seu percurso escolar.

Durante todo o trabalho, o que foi avaliado é conhecimento apropriado sobre o tema estudado e a participação na construção de um espaço democrático de respeito às diferenças para a realização das práticas.

Ao analisar todos os registros produzidos, ao ouvir as falas dos estudantes, ao assistir os filmes das aulas, finalizei o semestre acreditando que tínhamos realizado um trabalho que havia proporcionado aos estudantes entrar em contato com diferentes experiências e isso lhes proporcionou aprendizagens diferentes. Se no começo do trabalho eu havia me questionado se

deveria ou não continuá-lo, pois a prática era distante da realidade dos estudantes, ao final entendi que mesmo sendo um esporte distante dessa realidade, as ações didáticas lhes oportunizaram outras ações que foram importantes para a sua formação. Momentos de prazer durante as aulas, momentos em que reconheceram as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, momentos em que as suas vozes foram valorizadas, enfim, por mais que a tematização do *tchoukball* não tenha se aproximado da realidade desses estudantes, a tematização desse esporte foi importante tanto pela ampliação dos conhecimentos de diferentes práticas corporais que existe em nossa sociedade como também pela possibilidade de reconhecimento das diferenças presentes nas turmas e na valorização das vozes dos estudantes.

RELATO BOLICHE E BOCHA 2018

Durante o primeiro semestre de 2018, nas aulas de Educação Física do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano intencionamos uma aproximação dos conhecimentos dos estudantes sobre as práticas corporais que existem no entorno da escola. Essa pretensão objetivava uma aproximação da escola com esses espaços, contribuindo para que tanto os estudantes conhecessem os espaços existentes no entorno, como também que os nossos vizinhos conhecessem a escola e o trabalho que nela se realiza.

Para isso, fizemos um levantamento dos espaços públicos e privados onde acontecem práticas corporais num raio de 1 km da escola. Levantamos a existência de uma quadra de tênis a 400 metros, uma academia a 500 metros, uma ciclovia a 500 metros, um parque a 950 metros, um clube escola a 600 metros, o SP Diversões (local de jogos eletrônicos, boliche, sinuca e *kart*) a 800 metros e, ultrapassando um pouco a distância estipulada, um local de locação de quadras de badminton, a 1200 metros da escola.

Após esse levantamento, notamos que a escola está cercada de espaços para a realização de práticas corporais e que por não morarem nas proximidades os estudantes não conhecem e não frequentam esses locais. Alguns espaços citados são privados e sabemos que os acessos a esses locais também ficam impossibilitados pelas questões financeiras e isso contribui para o distanciamento a falta de conhecimento sobre as práticas corporais que são realizadas nesses locais.

Entre os espaços públicos, temos o Parque da Previdência que possui algumas trilhas na mata, uma pista de caminhada, alguns equipamentos de ginástica e um gramado que permite a realização de algumas atividades. Não há quadras e nem ofertas de atividades corporais. Já a estrutura do Clube Escola Solange Nunes Bibas é composta por dois campos de futebol, três quadras poliesportivas, duas piscinas (infantil e semiolímpica), salões para a prática de judô e ginástica artística, uma cancha de bocha e quatro quadras para *gateball*. São oferecidas aulas de judô, futebol de campo, ginástica artística, ginástica para a Melhor Idade (localizada e postural), vôlei (convencional e adaptado), futsal e basquete, além de oficinas de polo aquático. Já a ciclovia da Avenida Eliseu de Almeida foi inaugurada em 2014 e é um espaço público e gratuito que além de ser utilizada pelos ciclistas também é muito utilizada por pedestres para a prática de corrida e caminhada.

Os locais para práticas corporais privados que existem no entorno da escola abarcam uma academia de tênis com 3 quadras de saibro e uma de cimento; uma academia com musculação, aulas de diferentes modalidades ginásticas, *sppining*, *fit dance* e pilates; o *SP Diversões* é um espaço que abriga uma pista de *kart*, pistas de boliche, mesas de sinuca e

jogos eletrônicos. Por fim, temos um espaço com três quadras de badminton cobertas. Esse espaço oferece a locação de quadra diária ou mensalmente, além de aulas da modalidade.

Reconhecendo as diferenças entre os espaços públicos e privados, a nossa ideia de trabalhar com essas práticas corporais possibilitaria a comparação, incluindo os custos de participação, na tentativa de verificar se todas as práticas corporais estão disponíveis a todas as pessoas.

Selecionamos como objetivos do trabalho:

- ✓ Experimentar e vivenciar as práticas corporais estudadas;
- ✓ Entender as regras e o funcionamento das práticas corporais estudadas;
- ✓ Conhecer os locais onde essas práticas são realizadas em seus contextos;
- ✓ Conhecer os custos dos materiais utilizados nas práticas corporais estudadas;
- ✓ Comparar os gastos para realização dessas práticas corporais em espaços públicos e privados;
- ✓ Organizar estratégias de participação;
- ✓ Reconhecer quem são os praticantes das modalidades estudadas;
- ✓ Ocupação dos espaços da cidade;

A partir da identificação de dois espaços que possuem práticas corporais que utilizam raquetes, as quadras de badminton e de tênis, e por termos esses materiais na escola, optamos por iniciar o trabalho com essas modalidades.

Reconhecendo que os dois esportes que estudaríamos eram realizados com raquetes, para a nossa primeira atividade em nossa aula, levamos os materiais que tínhamos disponíveis na escola, raquetes de tênis, tênis de mesa, frescobol e badminton e as suas respectivas bolinhas e petecas. Essa primeira atividade tinha a intenção de reconhecer quais materiais e quais práticas com raquetes já eram do conhecimento dos estudantes.

Iniciamos o trabalho com a exploração dos materiais disponíveis na escola (raquetes e bolinhas das modalidades frescobol, tênis, badminton, tênis de mesa) – explorando as diferenças e aproximações entre as quatro modalidades. Apresentamos as quatro raquetes, perguntamos quem conhecia aqueles materiais, quais os nomes, onde são jogados, quais regras e em quase todas as turmas eles conheciam a raquete e a bolinha do tênis, identificando como se joga e que já viram na televisão ou no Parque Villa Lobos. A raquete de frescobol sempre era reconhecida como “*aquela que joga na praia*”, mas não lembravam o nome do esporte, a raquete de tênis de mesa, quase sempre foi reconhecida como raquete de pingue-pongue e a raquete de badminton não foi reconhecida por nenhum grupo. A chamaram de “*escumadeira para fritar pastel*” e “*mata mosquito*”.

Após esse primeiro contato com os objetos, exploramos as possibilidades de movimento de cada uma das raquetes, apresentamos a proposta de estudarmos o tênis e o *badminton* devido à presença de espaços dessas práticas corporais no entorno da escola. Os estudantes ficaram surpresos quando informamos sobre a existência da quadra de tênis tão próxima a nós. Muitos disseram que passam pelo muro e nunca reconheceram que ali havia uma quadra de tênis. Achamos interessante reconhecerem que muitas vezes passamos pelos lugares e não sabemos o que funciona naquele espaço. Avaliamos como positivo esse desconhecimento do bairro em que a nossa escola está inserida, e isso nos incentivou a manter o trabalho nessa direção.

Informamos sobre as dificuldades que enfrentaríamos durante o estudo por conta do local em que as aulas são realizadas. Explicamos sobre a existência de alguns materiais que minimizam esses problemas, como por exemplo uma base fixa com um girador, onde a bolinha fica presa por um cordão e mesmo após ser golpeada pela raquete ela se mantém presa girando no eixo, o que permitiria experimentarmos as rebatidas do tênis. Também mencionamos a existência de uma base fixa onde a bolinha de tênis com um cordão elástico é amarrada nele e, a cada golpe dado, a bolinha é lançada para a frente e após tocar o chão retorna em direção ao jogador. Em geral, esses objetos são utilizados para melhorar a performance dos atletas de tênis, porém, para as aulas do Cieja, essa era uma oportunidade de experimentarmos os movimentos sem o risco de causarmos algum acidente, visto que estamos na rua, próximo à Rodovia Raposo Tavares. Um dos estudantes é serralheiro e se disponibilizou a construir o material. Ele solicitou que desenhássemos como deveria ser o objeto e que ele faria sem nenhum custo. Ficamos muito felizes com a disponibilidade dele. Em outra turma, outro estudante, que já é aposentado, se disponibilizou a fazer a base de cimento com a argola para fixar a bolinha de tênis. Novamente, ficamos contentes ao ver que os estudantes estão se envolvendo com o trabalho, afinal de contas, acreditamos que se o que fazemos nas aulas não fizesse sentido para eles, não se disponibilizariam a contribuir com a melhoria das condições das aulas.



Material feito por um dos estudantes para contribuir nas experimentações do tênis.

Para o trabalho com o tênis, tínhamos dez raquetes e muitas bolinhas. Temos um aluno que trabalha em uma quadra de tênis, e muitos jogadores descartam as bolas após um período de uso. Ele as recolhe e doa para a nossa escola. O fato de termos alguns estudantes que trabalham em clubes de tênis também contou para a escolha do tema. Além desse estudante, tínhamos em nossas turmas mais dois que trabalham em clubes onde existe a prática de tênis.

Na aula seguinte, partimos para a tematização do tênis. Logo de cara informamos novamente algumas diferenças no trabalho que realizaríamos por conta das dificuldades espaciais e pelas questões de segurança. Essa repetição é necessária, dada a rotatividade da presença dos estudantes nas aulas. Entendendo que nem todos conseguem estar nas aulas seguidamente⁶⁴, sempre retomamos as informações, regras, histórias, combinados, com a intenção de colocar todos em contato com o que estamos tematizando. Como os dois estudantes já haviam trazido os materiais que produziram para a nossa aula, na tentativa de minimizar essas questões, utilizamos esses materiais. Com o uso da base fixa, apresentamos os movimentos de *backhand* e *forehand*. Também experimentamos esses movimentos com a base de concreto. Os dois aparelhos permitiram a exploração de alguns movimentos, mas não

⁶⁴ Alguns estudantes possuem trabalhos que alternam dias e horários, como por exemplo cargos em que eles são os folguistas, isso quer dizer que em cada dia da semana ele trabalha em um turno diferente. Isso também acontece com estudantes que trabalham em turnos de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso. Isso faz com que esses estudantes frequentem as aulas em um outro formato, e a escola possibilita isso, garantindo assim que todos possam estudar.

a realização de um jogo. Por reconhecer que as condições não nos possibilitariam o jogo, logo após essa segunda aula fomos até a quadra de tênis verificar a possibilidade de uma vivência naquele local.

Chegando lá, nós nos surpreendemos. Mesmo sabendo da existência dessa quadra, acreditávamos que o lugar era pequeno, achávamos que só havia uma quadra no local, e para a nossa surpresa havia quatro quadras. O dono do estabelecimento foi muito atencioso e nos falou que já havia nos visto jogando na rua em frente à escola e que ficara curioso com que estava acontecendo. Apresentamos o trabalho e perguntamos sobre a possibilidade de realizarmos uma vivência na quadra com a intenção de superar as dificuldades encontradas nas aulas. Prontamente, ele verificou a disponibilidade dos horários que solicitamos e nos ofereceu o uso da quadra nos dias e horários pedidos.

A próxima aula já seria realizada na quadra. Organizamos as autorizações para os estudantes menores e para os estudantes com deficiência, pois sairíamos da escola e iríamos a pé até o local. Também solicitamos a ida com tênis, pois utilizaríamos a quadra de saibro.

No dia da vivência, além das dez raquetes que temos na escola, que são do tamanho infantil, conseguimos emprestadas mais seis raquetes tamanho adulto, e portanto tínhamos um total de dezesseis raquetes. Também levamos as nossas bolinhas, que por serem muitas, deixaram as atividades bem dinâmicas apesar de um número grande de pessoas.

Com a intenção de valorizar o espaço disponível, exploramos os gestos que não eram possíveis de serem feitos nas aulas na rua. Brevemente, apresentamos algumas regras e o funcionamento do jogo. Exploramos as técnicas do saque, retomamos as formas de rebater a bola, *forehand*, *backhand* e *smash* e jogamos em duplas com a intenção de facilitar o jogo e de possibilitar mais experiências, pois eram muitos estudantes a jogar. Uma das professoras da escola joga tênis e no dia da ida à quadra ela nos acompanhou. A sua participação contribuiu muito com o trabalho, pois ela demonstrou as técnicas, deu dicas aos estudantes e apresentou algumas regras.

Durante a atividade um dos estudantes demonstrou saber jogar, e quando perguntamos, explicou que já havia trabalhado como catador de bolinhas em um clube quando criança, mas já fazia alguns anos que não jogava.

A ida à quadra foi muito bem avaliada pelos estudantes e eles solicitaram a possibilidade de fazermos mais aulas lá, porém a isenção do pagamento do horário da quadra foi feita apenas para esse dia. Alguns estudantes cogitaram a possibilidade de fazermos uma “vaquinha” para alugarmos o horário mensalmente e garantirmos um espaço adequado para as aulas de educação física, mas não faziam ideia do valor da hora da quadra.



Conhecendo a quadra de tênis

Na aula seguinte discutimos os custos da prática do tênis e avaliamos se seria possível a prática dessa modalidade por qualquer pessoa. Reconhecemos que a continuidade do estudo do tênis seria inviável, pois as condições espaciais não nos permitiriam avançar para a realização de jogos que permitissem aprofundar os conhecimentos da modalidade.

Na tentativa de fazer uma comparação com outro esporte de raquete, passamos para o estudo do *badminton*, pois tínhamos os materiais e havia uma quadra para locação, que pretendíamos visitar, próximo à escola, e logo de início o *badminton* se apresentou possível de ser estudado naquele espaço, pois a peteca não avançaria na rua como as bolinhas.

Nas primeiras experimentações, os estudantes acharam muito difícil jogar com a raquete do próprio *badminton*, e para minimizar as dificuldades colocamos as raquetes de tênis para quem quisesse, pois dessa maneira ficava bem mais fácil rebater a peteca. As primeiras vivências foram em duplas e em grupos, sem jogos, apenas na tentativa de manter a peteca “no alto”. Alguns formatos como disputas entre grupos e duplas para ver quem conseguia manter por mais tempo a peteca no alto sem deixá-la cair foram envolventes, mas quando alguns desafios coletivos, com a participação de todos, foram usados nas aulas, quase sempre se apresentaram como impulsionadora dos momentos de risos e diversão. Temos a sensação de que muitas vezes, ao realizarem essas atividades, os estudantes se desprendem de algumas amarras da vida social e se entregam ao que estão fazendo.

Enquanto em nossas aulas explorávamos as técnicas do badminton, entramos em contato com a quadra que existe próximo à escola, na tentativa de conseguirmos uma visita. Lá se oferecem aulas e a locação do espaço por hora. No primeiro contato explicamos o

trabalho realizado e o nosso interesse em conhecer o local onde a prática corporal acontece de fato, indicamos que o nosso interesse era de possibilitar algumas vivências. Em contato pelo telefone o proprietário nos informou que não havia a possibilidade de fazermos a visita gratuita. Imaginamos então a possibilidade de alugarmos a quadra por uma hora, pois isso já nos possibilitaria o conhecimento do espaço para a comparação entre as modalidades, além de permitir algumas experimentações. Porém, ao propormos isso ao proprietário, ele não aceitou. Disse que seria muita gente para jogar em apenas uma hora e que não daria certo, pois os jogos demoram e não daria tempo de todos jogarem. Insistimos na tentativa de mostrar a ele que o que nos interessava era experimentar, não seria necessário fazermos jogos com pontuação oficial, poderíamos fazer jogos com menos pontos. Em sua última proposta ele sugeriu que ele poderia disponibilizar as três quadras por uma hora, mas que cobraria a entrada por pessoa, sugerindo o valor de R\$ 30,00 por pessoa. A visita ficou inviável. Nem todos os estudantes têm condição de pagar esse valor para participar de uma atividade pedagógica e a escola não dispunha de recursos para isso. Mesmo sem realizarmos a visita ao local, essa situação já nos demonstrou uma coisa: muitas práticas corporais não são conhecidas e acessadas por parte da população por questões financeiras. Ao permitir apenas que quem tem condição financeira acesse aquele local, uma parcela da população fica impossibilitada de conhecer várias práticas corporais.

Em nossas aulas na própria escola, passamos aos jogos. Logo no início utilizamos a rede de vôlei para jogar badminton, mas a peteca passa por entre a rede, e em alguns momentos isso gerava algumas divergências. Além disso, pelo espaço reduzido que temos, ficávamos apenas com uma “quadra” para jogar, e muitas pessoas ficavam aguardando do lado de fora, o que acabava desestimulando a participação.

Para minimizar essas questões, compramos uma rede de badminton portátil. O que nos ajudou bastante, pois conseguíamos manter duas “quadras” com jogos ao mesmo tempo e os estudantes experimentavam mais vezes, e quanto mais vezes eles experimentavam, mais melhoravam as partidas e a partir daí as nossas problematizações aconteciam. Falamos sobre a dinâmica do jogo, sobre quem são os praticantes, e sobre a origem e a existência de disputas mistas (duplas formadas por homens e mulheres). O fato de o badminton ser muito praticado e apreciado pelos asiáticos faz com que ele seja um dos mais assistidos e jogados ao redor do mundo, e isso foi um fato curioso, afinal poucos conheciam a modalidade. Há de se ressaltar que alguns estudantes mais jovens já haviam jogado o badminton em suas passagens pelas escolas regulares. Esse fato nos motivava como ponto de apoio para sustentar o trabalho, pois também traríamos a voz dos jovens para as aulas.



Experimentando o *badminton*

O trabalho estava ficando interessante, mas devido à época do ano, início do outono, os ventos começaram a atrapalhar bastante. Por estarmos em um local aberto isso começou a desestimular os estudantes, pois muitas vezes eles faziam boas jogadas, conseguiam fazer defesas difíceis, mas a jogada era atrapalhada pelo vento. Isso acabou desanimando-os e optamos por findar a tematização. Combinamos de tentar retomar o estudo do badminton mais para o final do ano, mas não foi possível.

Ainda com a intenção de trabalhar com o território observamos a possibilidade de estudar duas práticas corporais que estão no entorno da escola, sendo um espaço público e o outro privado com duas modalidades que poderiam ser realizadas no ambiente escolar sem maiores intervenções espaciais: a bocha, pois existe uma cancha no clube escola que fica a 600 metros da escola, e o boliche, cuja pista se localiza a 800 metros da escola. Quando optamos por essas modalidades reconhecemos que as bolas não iriam para longe e que por se tratar de bolas pesadas o vento não iria atrapalhar as vivências, afinal de contas já havíamos sofrido com essas duas questões em nossas aulas, e não queríamos interromper mais um estudo.

Inicialmente a ideia era trabalhar com essas duas práticas em todas as turmas intencionando fazer as comparações entre as duas práticas corporais e principalmente entre os espaços públicos e privados, pois planejávamos visitar os locais. Também pesava a favor o fato de serem práticas com princípios parecidos – lançar a uma bola pesada em direção a um

alvo, mas que possuem objetivos diferentes. Enquanto o boliche intenciona derrubar todos os pinos, a bocha objetiva a aproximação das bolas do *bolin*⁶⁵.

Antes de iniciar o trabalho, pesquisamos sobre as possibilidades das visitas a esses espaços e um problema foi encontrado: o *SP Diversões* abre após às 12 horas, o que tornaria a visita inviável para os estudantes dos turnos da manhã, visto que um deles é das 7h30 às 9h45 e o outro é das 10h às 12h15 e muitos estudantes trabalham ou possuem outros compromissos após as aulas. A partir dessa informação, organizamos os trabalhos de forma a garantir que conseguíssemos estudar uma prática corporal que nos permitisse conhecer um local no bairro que acolhe a manifestação. Para tanto, ao invés de tentarmos comparar as práticas e os locais de realização, intencionamos conhecer mais profundamente a prática corporal escolhida. Optamos por trabalhar com a bocha com as turmas da manhã e com o boliche com as turmas da tarde.

O ESTUDO DO BOLICHE

A tematização do boliche foi realizada com os estudantes dos períodos da tarde, e as turmas possuíam algumas características particulares. As turmas do horário das 12h45 eram compostas majoritariamente por mulheres acima de 50 anos e pessoas com deficiência. Havia poucos jovens. Em algumas aulas aconteceu de o número de pessoas com deficiência participando ser maior do que o número de estudantes sem deficiência. Isso se torna importante para a organização das ações pedagógicas de forma que contemplem a participação de todos. Já as turmas do horário das 15h15 eram compostas majoritariamente por adultos que vinham direto do trabalho. Tínhamos a presença dos estudantes com deficiência, mas em nenhum momento eles foram a maioria dos presentes.

Para o estudo do boliche, as primeiras experiências foram realizadas com alguns materiais que ao nosso olhar cumpririam a finalidade proposta. No lugar dos pinos utilizamos garrafas PET com areia dentro e no lugar das bolas de boliche utilizamos *medicineballs* de 1kg.

Logo no início do trabalho alguns estudantes disseram que conheciam o boliche, e alguns revelaram que já haviam jogado. Isso nos soou interessante visto que queríamos tentar uma maior problematização das vivências, cientes de que sentíamos falta dessas questões em nossas aulas.

⁶⁵ Bola que serve como o alvo a ser alcançado em um jogo de bocha e que é lançada pelo primeiro jogador da partida.

A princípio, o entendimento do jogo do boliche foi fácil, pois se apresenta como simples e de fácil compreensão: o objetivo é derrubar todos os pinos com o lançamento de até duas bolas por jogada. Mas com o passar das aulas e com o aprofundamento do estudo fomos percebendo que o jogo possui algumas técnicas, nomes de jogadas e formas de pontuação que aumentam a complexidade do jogo.

As primeiras vivências foram muito fáceis e de certa forma não ofereceram muitas motivações, pois o *medicineball* de 1kg que estávamos usando era fácil de segurar e de lançar, o que facilitava as jogadas. Para os estudantes com deficiência, as únicas adaptações necessárias era a aproximação dos pinos para aqueles que usam cadeira de rodas, pois além da questão da locomoção, todos apresentavam dificuldades com o movimento dos braços.



Experimentando o jogo de boliche

A partir dessa observação, notamos que precisaríamos nos aproximar mais de como é o jogo em relação entre a distância dos pinos e o local de lançamento das bolas, e também ao peso e formato da bola, pois nos espaços de prática do boliche com a bola oficial, a gestualidade é diferente da que estava sendo feita nas aulas.

Naquela mesma semana, recebemos um *e-mail* informando que havia alguns materiais de Educação Física disponíveis para doação na diretoria de ensino. Eram materiais usados, doados pelo SESC. Fomos até lá ver quais eram os materiais e nos deparamos com umas *medicineballs* que já estavam bem velhas, mas que eram maiores e mais pesadas que as nossas da escola. Resolvemos pegá-las para usar no trabalho com o boliche, pois o seu tamanho e formato se aproximavam das bolas de boliche.

Na aula seguinte utilizamos essas novas *medicineballs* para jogar o boliche e a avaliação dos estudantes foi péssima. Eles não gostaram pelo fato delas serem maiores e mais

pesadas, não havia como segurá-las de uma forma que permitisse um maior direcionamento do lançamento. Confesso que ficamos chateados, pois havíamos ido até lá buscar os materiais acreditando que melhoraria a atividade e o que aconteceu foi o oposto. Mas após a aula observamos o material com mais atenção e imaginamos que se fizéssemos os furos na bola, assim como são as bolas de boliche, a forma de segurar poderia melhorar.

Fizemos os três furos em uma das bolas e na aula seguinte testamos. Dessa vez as avaliações foram positivas e, por isso, fizemos os furos nas demais bolas.



Comparação entre a bola utilizada na escola e a oficial

Na intenção de aprofundar os conhecimentos dos estudantes e nos aproximarmos mais da prática tematizada, mostramos com o uso da fita métrica a distância oficial entre os pinos e o local de lançamento das bolas, que é de 18 metros. Mas não foi possível utilizarmos essas medidas no nosso jogo na escola, pois a rua tem imperfeições e inclinações que atrapalham o percurso da bola em direção aos pinos. Por esse motivo, optamos por uma pista menor, mas sem interferências do piso. Nesse momento, já observávamos diferenças nas formas de segurar e lançar as bolas, se aproximando um pouco mais da gestualidade do boliche.



Novas experimentações a partir da nova bola

Na semana seguinte, logo no início da aula, uma estudante se aproximou de nós e disse: *Trouxe uma coisa e acho que vocês vão gostar!* Aí ela pegou uma sacola com três pinos oficiais de boliche e nos entregou dizendo: *Comentei lá em casa com o meu marido que a gente estava jogando boliche aqui na escola e ele passou em frente o SP Diversões e viu esses pinos no lixo e pegou para trazer aqui para a escola!* Nós ficamos duplamente felizes, primeiro por ela estar falando sobre as aulas de Educação Física com os seus familiares e segundo por obtermos pinos oficiais. Apesar de já estarem rachados, ou com a base um pouco estragada, para o que utilizaríamos na escola seria bem interessante.

Nós nunca havíamos visto os pinos de perto, e eles eram bem maiores e mais pesados do que imaginávamos. Assim como nós nos surpreendemos, acreditamos que seria interessante apresentar esse material para os estudantes para que eles vissem e tocassem. Não os utilizamos logo nessa aula, pois era necessária uma limpeza e alguns reparos nos pinos para que pudéssemos usá-los.



Os materiais utilizados em nossas aulas

Nas aulas seguintes levamos esses pinos para que os estudantes os conhecessem. Eles falaram sobre o peso e o tamanho, que não imaginavam que tinha madeira dentro. Foi uma experiência marcante. Jogamos algumas partidas apenas com os três pinos oficiais e para isso organizamos outras formas de pontuação, apenas para aproveitar a utilização do material.



Experimentando o jogo de boliche na escola

Como havíamos falado sobre a pontuação no boliche, apresentamos os nomes e as suas formas: Quando o jogador derruba os dez pinos na primeira bola se chama *strike*, e se ele consegue derrubar todos os pinos na segunda bola se chama *spare*. Um *strike* vale 10 pontos a mais nos dois próximos arremessos e um *spare* vale 10 pontos a mais no arremesso seguinte. Apesar de ser aparentemente fácil, as nomenclaturas em inglês acabam dificultando a relação dos estudantes com esses termos e eles quase não utilizaram.

Para essa aula utilizamos um *flipchart*⁶⁶ com as anotações dos nomes dos estudantes e as pontuações. Quando acontecia um *strike* ou um *spare* nós repetíamos e mostrávamos como era feita a contagem dos pontos. Foi necessária a utilização desse recurso para que todos acompanhassem as pontuações. Durante a atividade os sentimentos de alegria e satisfação estiveram muito presentes. A cada *strike* realizado, as comemorações aconteciam, principalmente quando os estudantes com deficiência conseguiam atingir a pontuação. Percebemos que em alguns momentos, mesmo pessoas que foram ultrapassadas pela pontuação atingida pelos colegas vibraram com as realizações. Apenas em uma turma as disputas não caminharam nesse viés. Nessa turma os estudantes calculavam o quanto o colega não podia fazer para não os ultrapassar. Mesmo com essa competição visível, em relação aos estudantes com deficiência todos comemoravam as suas conquistas, incentivando e em alguns casos ajudando-os. Aqui se faz presente algo que estamos notando nas aulas de Educação Física: esse espaço tem se configurado como uma local de garantia de participação de todos. Tanto entre os mais idosos como os estudantes com deficiência ou as pessoas com mobilidade reduzida, o formato das aulas tem se consolidado como um espaço que garante o direito de todos participarem.

⁶⁶ Flipchart é um tipo de quadro, em que fica preso um bloco de papéis. Deste modo, quando o quadro está cheio, o apresentador simplesmente vira a folha (em inglês *flip*), sem perder tempo apagando o quadro.

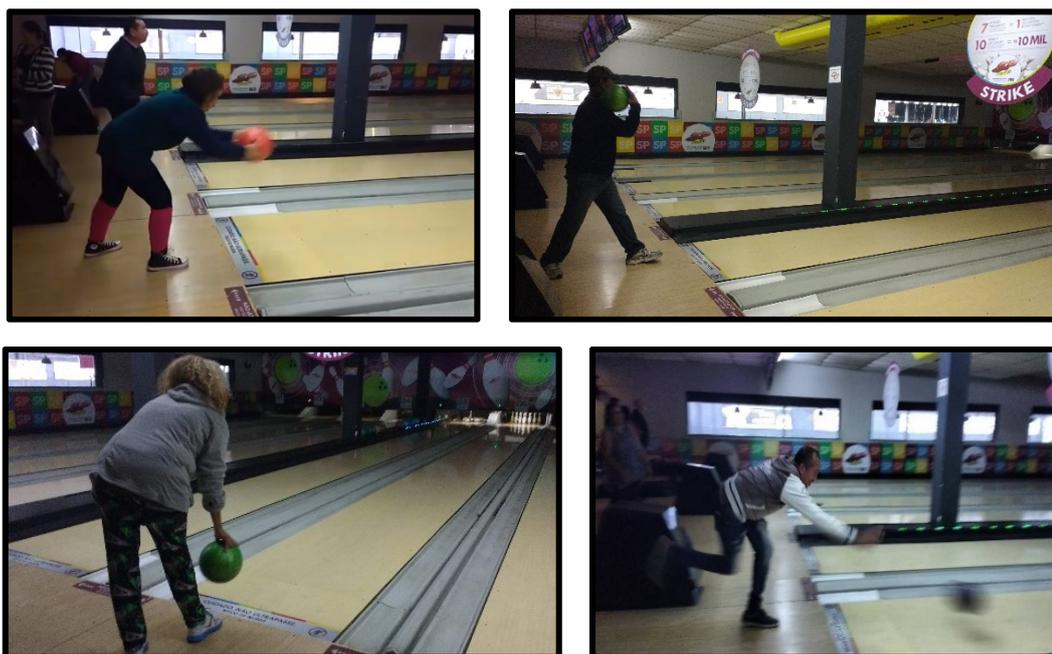
Percebemos que a estrutura das nossas aulas já não estava sendo suficiente para a ampliação e para o aprofundamento dos conhecimentos, a partir daí organizamos a nossa visita à pista de boliche próxima à escola.

O *SP Diversões* é uma pista particular que cobra um valor por hora, podendo jogar até dez pessoas ao mesmo tempo. As verbas da escola não permitem fazer a locação desse tipo de espaço e para isso, entre nós professores, fizemos uma arrecadação para custear a visita, pois acreditávamos que seria uma ação importante. De acordo com o número de estudantes que compareceram no dia da visita alugamos a quantidade de pistas necessárias⁶⁷.

A vivência na pista de boliche permitiu observar as expressões dos estudantes. Para muitos, foi a primeira vez que adentravam um local como aquele, cheio de jogos eletrônicos, mesas de sinuca, pista de *kart*. Era um local novo, cheio de outras informações, mas nos concentramos em jogar o boliche.

Organizamos a distribuição em grupos de acordo com as afinidades dos estudantes e essa foi uma boa estratégia, pois entre eles brincavam quando jogavam na canaleta, comemoravam quando acontecia um *strike* ou um *spare*. Aproveitamos para explicar como funciona o painel de pontuação no jogo, mas ninguém ligou para essa informação, estavam interessados em jogar.

Uma das estudantes com deficiência apresentou dificuldades em jogar com essa bola mais pesada, para ela foi necessária a utilização das duas mãos, mas mesmo assim ela gostou da atividade e revelou que estava feliz em estar naquele espaço.



⁶⁷ Havíamos comprado alguns cupons no Peixe Urbano (site de compras coletivas), que deixou a visita bem mais barata e pelo horário e dia da semana também o preço foi menor.

JOGADOR ATUAL: LEONIDA										
JOGADORES										
JOGADAS										
JOGADORES	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
MARCIA	9 0	3 6	1 4	8 0	1 8	1 8	1 8	1 5		
78.8 %	9	18	23	31	50	59	66	72		
NEIDE	0 5	6 1	4 4	7 2	5 3	6 1	0 1	5 0		
68.8 %	5	19	27	36	53	60	61	66		
ADILMA	5 0	9 0	0 0	0 0	1 6	0 0	6 0	0 5		
52.5 %	5	14	14	14	21	37	43	48		
ESTELA	0 8	8 0	3 0	0 0	1 0	1 1	1 5	7 0		
41.2 %	8	14	17	17	18	20	26	33		
EDILSON	5 1	6 3	5 3	1 7	5 3	1 7	6 0	5 4		
82.5 %	6	15	33	41	49	65	71	80		
ELISANG	1 6	1 4	7 0	5 0	0 0	6 1	0 6	0 0		
46.2 %	7	12	19	24	24	31	37	37		
PAULINA	0 0	0 0	1 6	0 7	7 0	1 0	5 1	5 3		
50.0 %	0	0	7	14	21	22	37	45		
LEONIDA	7 0	8 1	6 2	0 1	5 1	0 1	4 1			
57.5 %	7	16	24	25	31	32	46	50		

Jogando na pista de boliche

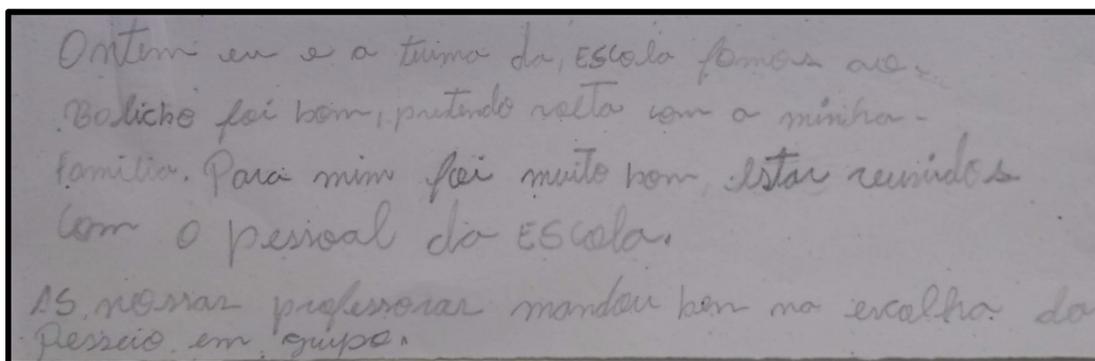
Para a experiência na pista de boliche não conseguimos ir com os estudantes que usam cadeiras de rodas por alguns motivos. Um deles é que verificamos que a participação deles nas aulas sempre requeria uma bola menor e mais leve, visto que além da questão de locomoção, os três estudantes possuem dificuldades motoras que envolvem as mãos, e não enxergávamos a possibilidade de eles lançarem as bolas oficiais do boliche por conta do peso e formato. Quando entramos em contato com o espaço, verificamos a possibilidade de levarmos as nossas bolas para que eles a utilizassem durante o jogo, mas o proprietário informou que era inviável essa possibilidade porque as bolas retornam por uma máquina que só recebe as bolas dentro das especificidades. Pensamos na possibilidade de eles irem apenas como espectadores, para estar junto com o grupo, mas como fomos a pé, identificamos barreiras físicas que não permitiriam a ida deles pelo percurso que faríamos, pois o caminho beira a Rodovia Raposo Tavares e em alguns pontos as cadeiras não passam. Solicitamos aos familiares que os levassem até o local por meios próprios, mas nenhuma família teve condições.

A não participação de todos nos deixou chateados, afinal a tentativa é a construção de uma aula que garanta o direito de todos e quando tivemos atividades mais interessantes alguns ficaram de fora. Reconhecemos que esse transtorno está atrelado à falta de condições de mobilidade da cidade, mas também reconhecemos que a falta de recursos para a contratação de transporte acessível contribui demasiadamente para a não participação desses estudantes na atividade.

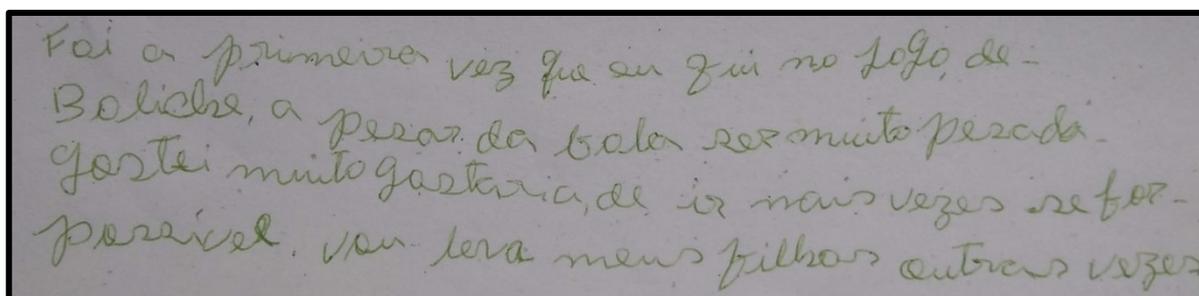
A aula após a visita à pista de boliche iniciou com a comparação entre os espaços, bolas, materiais e dificuldades encontradas. *Lá tinha aquele negócio...(se referindo à canaleta) que toda vez a minha bola caia lá!* Alguns estudantes falaram que no dia seguinte os seus braços ficaram doloridos por causa do peso da bola. Outros relataram que tinha sido

uma experiência marcante. Muitos relataram o interesse em retornar com as suas famílias. Avaliamos como relevante a experiência de uma atividade que desperta neles a vontade de retornar com os seus familiares, se configura como uma experiência que contribuiu na sua formação, afinal de contas desejamos aos nossos familiares as coisas que nos fazem bem.

As professoras da turma haviam feito um registro escrito em que os estudantes relataram como foi jogar em uma pista de boliche, e os registros novamente apresentaram a vontade de retornar ao espaço levando seus familiares para ter essa mesma experiência. Como muitos fizeram esse relato, acabamos comentando sobre os custos dessas atividades.



Registro sobre a ida ao boliche: “Ontem eu e a turma da escola fomos ao boliche. Foi bom, pretendo voltar com a minha família. Para mim foi muito bom estar reunido com o pessoal da escola. As nossas professoras mandaram bem na escolha do passeio em grupo”.



Registro sobre a ida dos estudantes a pista de boliche: “Foi a primeira vez que eu fui no jogo de boliche. Apesar da bola ser muito pesada, gostei muito. Gostaria de ir mais vezes. Se for possível vou levar meus filhos outras vezes”.

Lembrando que as vivências do boliche na rua já estavam desgastadas, e com a intenção de promover a ampliação de conhecimentos sobre a manifestação, trouxemos para aula o *videogame* com o jogo de boliche que utiliza o sensor de movimentos para a realização das jogadas. Durante essa aula discutimos o que era o ambiente virtual, apresentamos que os gestos feitos em frente à televisão seriam transmitidos para o jogo, e isso incluía a direção e a intensidade/força aplicada na jogada.

Essa aula nos possibilitou uma experiência nova, para muitos, diferente de tudo que já haviam sentido em relação às vivências corporais. Para a maioria dos estudantes foi o primeiro contato com um jogo de *videogame*.

Nessa aula, vários conseguiram realizar *strikes*. Além disso, as participações dos estudantes com deficiência surpreenderam os demais, pois jogaram e fizeram *saves* e *strikes* sem ajuda.



Experimentando o boliche virtual

	1ª Rodada	2ª Rodada	3ª Rodada		
CAIO	9	20	9	38	6º
Mg EDUARDA	20	20	9	49	3º
VIVIANE	20	10	Ø	30	10º
Ednelson	20	20	20	60	1º
IRANILDE	10	8	20	38	6º
Ma Dores	Ø	10	20	30	10º
Genival	20	10	20	50	2º
ADRIANA AP.	10	10	20	40	4º
CREUZA	10	10	20	40	4º
Leticia	10	9	8	27	15º
PATRICIA	9	10	10	29	12º
EDUÂNIA	7	10	7	24	16º
Arielly	20	7	9	36	9º
Elena	9	10	10	29	12º
VANUSA	9	10	10	29	12º
Jos. Aguilard	9	8	20	37	8º

Pontuação do boliche virtual

No dia dessa aula, já havíamos combinado com as professoras que utilizaríamos todo o período para a vivência do boliche virtual. Constatamos a possibilidade de novas experiências na escola vêm se configurando como uma opção de ruptura da ideia de aula como apenas o que acontece na sala de aula com lousa e caderno. Estamos percebendo que atividades que

coloquem esses estudantes em contato com novas experiências se apresentam como momentos importantes na formação.

A cada jogada bem-sucedida os estudantes riam e comemoravam, tiravam sarro das jogadas ruins e todo esse movimento de barulho dentro da sala de aula acabou por incomodar as demais turmas. Em muitos momentos os estudantes dessas turmas vieram até a nossa sala ver o que estava acontecendo e ficavam com vontade de jogar também, principalmente os mais jovens.

Combinei com os demais professores que já que as aulas estavam perto de acabar e que teríamos a festa de confraternização do fim do semestre, eu levaria o videogame nesse dia para que os estudantes das outras turmas pudessem experimentar o jogo.

Ao final da aula, os estudantes nos procuravam para saber o nome do jogo, quanto custava, onde comprava, mas informamos que era um material caro, que custa em torno de R\$ 2.000,00. Muitos ficavam decepcionados ao saber o preço, pois haviam se interessado em ter em suas casas para se divertirem com suas famílias. Uma estudante veio mostrar que havia baixado em seu celular um jogo de boliche, e que ela jogava durante o percurso nos transportes. Apesar de o jogo no celular ser bem diferente das experiências realizadas na escola, ficamos contentes em perceber que os estudos em nossas aulas estão servindo de disparadores para o acesso a diferentes possibilidades de distração/divertimentos dos estudantes. A aula se encerrou com uma avaliação positiva, com relatos de contentamento em acessar algo novo. *“Já escutei falar de virtual mas não sabia que era legal assim!”*

Ao avaliarmos com os estudantes o percurso da nossa tematização, a maioria solicitou uma nova ida a pista de boliche, porém não tínhamos condições financeiras. Alguns estudantes propuseram que rateássemos o valor da pista entre os estudantes que fossem, porém informamos que isso não pode ser feito pois nem todos possuem condições de contribuir e por isso ficariam de fora da atividade e a escola não propõe esse tipo de ação. Então, enquanto atividade de finalização dos nossos estudos, fizemos novamente a vivência do boliche virtual.

Finalizando a tematização, percebemos que para além de conhecer os espaços de práticas corporais que existem no entorno da escola, o trabalho foi marcado pelas diferentes experimentações vividas por eles, assim como a garantia de participação de todos nas aulas, exceção feita à saída, mas que acreditamos não depender apenas das nossas ações.

Apesar de não termos realizado registros escritos com os estudantes, pois ainda encontramos dificuldades em elaborar instrumentos que vão para além da questão da alfabetização e valorizem os conhecimentos acessados durante a tematização, ao analisar os

nossos registros das aulas, que foram feitos através de filmagens, fotografias e registros das falas dos estudantes, reconhecemos que há um conhecimento apropriado sobre o tema estudado além de percebermos a participação de muitos dos estudantes na construção de um espaço democrático de respeito às diferenças para a realização das práticas.

O estudo da bocha

A tematização da bocha foi realizada com os estudantes dos períodos da manhã. As turmas eram compostas por homens e mulheres que vão para o trabalho após a aula, alguns jovens, idosos e pessoas com deficiência. Diferente das turmas da tarde, essas turmas possuem um número proporcionalmente menor de estudantes com deficiência, além de não possuir nenhum estudante que utiliza a cadeira de rodas ou que possui mobilidade reduzida. Temos apenas um estudante na faixa dos 80 anos que utiliza do apoio da bengala apenas como segurança, conseguindo locomover-se sem ela.

Para o estudo da bocha utilizamos as bolas de *medicineball* de 1kg e a *medicineball* de 2kg foi o nosso *bolin*. Como todas as bolas eram da mesma cor, e no jogo é necessário a diferenciação das cores para sabermos qual bola é de cada competidor/equipe, fizemos umas listras com caneta preta para identificar o competidor/equipe.



As nossas bolas de bocha

Nenhum estudante havia jogado a bocha, apenas um informou que já tinha visto “Quando eu era criança via o pessoal jogar no BNH (nome antigo do Clube Escola), mas não sei como joga!” Por isso, nas primeiras experimentações a compreensão das regras foi difícil. Era necessário falar de quem era a vez, quem estava ganhando, era preciso dar dicas de onde/como jogar. Mas com o passar das aulas essas questões foram sendo superadas.

O jogo com a *medicineball* funcionava muito bem, mas possibilitava a participação de poucos estudantes por vez, visto que tínhamos apenas seis bolas de 1kg e uma bola de 2kg. Em um jogo de bocha cada competidor joga com quatro bolas, mas na escola, de acordo com o material disponível, cada jogador/equipe usava três bolas. Além de poucos materiais, a

inclinação da rua atrapalhava as jogadas. Era preciso estar atento para que o *bolin* fosse lançado na metade da rua que é plana, pois quando ele ia para a parte inclinada a bola ia parar na sarjeta e então passava a ser mais um jogo de sorte do que de estratégia, mas apesar de atrapalhar um pouco os jogos, esse não foi um limitador do nosso estudo.

Pensando na possibilidade de aumentar as experiências, pois os estudantes aguardavam muito tempo para poder jogar e isso reduzia as possibilidades de conhecer mais o jogo a partir das vivências, com a ajuda de um professor do Cieja, confeccionamos novas bolinhas para a realização de mais de um jogo ao mesmo tempo.

Utilizamos bolas de tênis e colocamos areia dentro, o que as deixou mais pesadas e sem pular, o que permitia a realização do jogo. Esse novo material era composto por quatro bolas para cada equipe e deixou o jogo mais difícil, permitindo um maior número de estudantes jogando ao mesmo tempo. O aumento das vivências fez com que os estudantes passassem a ler melhor o jogo e fossem criando as próprias estratégias.

As aulas possibilitaram jogos individuais, em duplas e em grupos. Com um olhar a respeito das diferenças presentes nos grupos, variamos as formas de montar as equipes. Procurávamos possibilitar as disputas entre homens e mulheres, idosos e jovens, estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência. Foi interessante perceber que em algumas turmas eles gostaram de fazer jogos de mulheres contra homens. Essas distintas possibilidades colocaram diferentes estudantes como protagonistas, pois como em alguns momentos o elemento sorte acabava atuando no jogo, pessoas com menos habilidade venceram as disputas, e enxergamos isso como importante pois demonstra que as aulas de Educação Física têm possibilitado a todos um momento de êxito em algumas atividades, o que nem sempre acontece na sala de aula. Mesmo sem entender a regra do jogo, ou sem uma compreensão total do funcionamento daquela prática corporal, o estudante consegue obter uma participação relevante.

Alguns estudantes com deficiência não compreenderam a lógica do jogo, apenas jogavam a bola em direção ao *bolin* conforme era solicitado. Mesmo sem a compreensão do abstrato (organizar estratégias para vencer), quando eles jogavam, nós e até mesmo os colegas da turma, dávamos dicas e mostrávamos onde deveriam lançar a bola. Essa foi a única adaptação necessária para a sua participação.

Enquanto forma de registro das aulas, temos o hábito de fotografar e filmar. Em uma das turmas, ao solicitar a autorização para filmar a disputa, todos concordaram. Realizamos a filmagem e em seguida colocamos o celular no bolso para continuar a aula. Uma aluna prontamente falou: *Você só vai filmar o jogo deles? Eu não joguei ainda, também quero*

aparecer o filme! Nos desculpamos pelo erro cometido e filmamos a disputa seguinte. Essa fala nos mostrou como o formato dos registros está sendo interessante e importante para os estudantes. Como temos o hábito de mostrar os vídeos para os estudantes assistirem, todos querem se ver, querem se reconhecer como atores das aulas de Educação Física e isso nos mostrou que esse pode estar sendo um bom recurso para contribuir com a construção dos conhecimentos.



Experimentando o jogo de bocha

Continuando as aulas, as disputas passaram a ficar mais acirradas, alguns estudantes desafiavam os colegas, outros já estavam criando estratégias de jogo e em um dos dias eles sugeriram que quem ganhasse pudesse ter alguma premiação. Tínhamos algumas medalhas no armário e sugerimos a medalha como premiação. Prontamente o grupo aderiu à ideia. Na aula seguinte fizemos um torneio de bocha em duplas durante a aula e para isso utilizamos todo o período de 2h15 do turno dos estudantes. Foi muito interessante, pois não imaginávamos que adultos se interessariam em ganhar medalhas nas aulas, mas essa possibilidade impulsionou alguns estudantes, que revelaram nunca ter ganhado uma medalha na vida. Para outros, essa premiação era indiferente. Mas o que chamou a nossa atenção foi o fato de utilizarmos todo o período com a atividade de Educação Física e os estudantes não acharem ruim, pois existe um histórico de que na EJA os estudantes só reconhecem como aula as atividades com lousa e papel, e aqui no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano nós já estamos conseguindo romper com isso. Talvez, as atividades que gerem novas sensações, novas experiências possam estar sendo entendidas como momentos importantes para essas pessoas, convergindo com o que eles esperam da escola.

Novamente, diferentes sujeitos foram protagonistas nas disputas, e isso enriquece a aula e as possibilidades de aprendizagens dos estudantes. Pois além de aprenderem os jogos, eles aprendem que os outros sujeitos que compõem a turma também são sujeitos que aprendem e que conseguem realizar diferentes atividades.

Como intencionávamos conhecer a cancha de bocha que existe no clube escola que fica perto do Cieja, já estávamos entrando em contato com a pessoa responsável e havíamos solicitado a nossa ida até lá para jogarmos.

Conseguimos agendar a visita e informamos aos estudantes que na data marcada iríamos fazer um torneio de bocha valendo um troféu, já que havíamos identificado um interesse por esse material. Combinamos que iríamos todos juntos a pé e que sairíamos da escola no horário do início da aula.



Troféu utilizado na competição de bocha

Organizamos as visitas de formas que os estudantes foram dentro do seu turno de aula e junto com a sua turma. Isso é importante para conseguirmos que todos tenham o direito de participar da atividade. Em todas as turmas a maioria dos estudantes compareceram. Isso se mostrou importante, pois muitas vezes faltam em dias que não terão “aula”, considerando que é apenas um passeio. Essa atuação dos estudantes novamente nos fez pensar que o trabalho estava sendo interessante para eles e tinha alguma relevância.

Em todas as turmas organizamos as visitas com a experimentação do jogo com as bolas de bocha “de verdade”, com a intenção de que eles conhecessem o material oficial, que comparassem com o que havíamos utilizado na escola, que reconhecessem que a pista reta e lisa contribui no jeito de jogar. Foi muito interessante ver o comportamento de alguns estudantes, que estavam maravilhados com o fato de estarem em uma local que permitia uma melhor realização do jogo.

Após realizarmos algumas disputas em duplas, organizamos uma competição valendo o troféu, e em cada turma o andamento da atividade caminhou de diferentes formas. Em uma das turmas os estudantes optaram por jogar com as bolas da bocha, pois acharam que seria importante utilizar o material “correto”, em outras turmas eles optaram por utilizar as bolas de

medicineball que utilizávamos em nossas aulas na escola, pois se sentiam mais seguros jogando com elas.



Visita a cancha de bocha

Os jogos foram marcados novamente pelas possibilidades de diferentes sujeitos vencerem as disputas e isso se comprovou como algo muito positivo que a Educação Física estava proporcionando aos estudantes daquela escola.

Em uma das turmas uma estudante com deficiência chegou à final da competição. Durante a partida da final, o estudante adversário claramente “entregou” o jogo para que ela vencesse a disputa e levasse o troféu, pois viu o quanto aquele objeto seria importante para ela. Essa atitude nos comoveu, pois reconhecemos que há nessa ação uma questão de empatia, que percebeu que para ela aquilo seria muito importante, e talvez para ele aquele troféu não tivesse tanto valor. Essa atitude pode ser fruto das experiências que ele estava tendo com os estudantes com deficiência proporcionadas pela escola. Não é possível afirmar com certeza, mas acreditamos que a convivência e as ações didáticas que a escola promove, intencionam a formação de sujeitos que reconheçam e respeitem as diferenças. Supomos que o Cieja vem permitindo que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, pois é uma escola que se esforça para garantir a permanência de todos. Em um período político complicado, em que a tentativa de apagamento das diferenças está presente nos discursos, inclusive do atual presidente do país: *“Vamos fazer um Brasil para a maiorias, as minorias têm que se curvar às maiorias, as leis devem existir para defender as maiorias. As minorias que se adequem ou*

*simplesmente desapareçam.*⁶⁸”, fazer com que as pessoas se preocupem com o “outro”, é papel da escola, local em que as diferenças entram em contato, portanto é papel da escola pública fazer resistência a esse discurso, e talvez o Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano esteja dando alguns passos nessa direção.

Durante a visita ao clube escola, muitas pessoas ficaram surpresas com a existência desse espaço. Alguns afirmaram que já frequentaram para a prática de outros esportes, mas revelaram não conhecer aquela parte, onde a cancha fica localizada. Aqui nos fica presente a importância das ações de reconhecimento e ocupação dos espaços públicos das práticas corporais. Muitas vezes esse pode ser um disparador para que os estudantes passem a conhecer e frequentar lugares próximos às suas residências que lhe possibilitarão novas experiências.

Esse ponto do trabalho mostrou que apesar das dificuldades que enfrentamos durante o percurso, entre trabalhos iniciados e encerrados pelas condições existentes no nosso espaço escolar, essa ação de mostrar aos estudantes o que existe no nosso entorno se apresentou como válida. Ver algumas expressões de satisfação, ver o prazer de estar em alguns espaços nos faz pensar no papel que a escola de jovens e adultos tem sobre essas questões. Considerando os sujeitos presentes nas aulas, talvez proporcionar novas experiências já tenha uma parcela de importância na vida desses sujeitos.

Finalizando o estudo da bocha, percebemos que além de conhecerem um pouco mais sobre uma prática corporal, os estudantes criaram um ambiente muito amistoso e acolhedor. As aulas aconteciam com a presença e participação de todos.

Porém, ao avaliar o percurso do estudo, percebemos que não conseguimos ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a bocha. Por não conhecerem a prática corporal, acabamos nos dedicando à melhoria do jogo, para que ele pudesse acontecer com maior fruição e não nos preocupamos em discutir quem são os sujeitos praticantes, os custos da prática, a origem, enfim, as questões que permeiam a bocha. No entanto, avaliamos como positivo ter tematizado uma modalidade que em alguns momentos colocou a “sorte” como possibilidade de interferência no resultado do jogo, pois isso possibilitou que diferentes sujeitos tivessem experiências bem-sucedidas, e isso coloca a educação física como um espaço que todos podem ter um êxito nas atividades.

Ao final de tudo...

⁶⁸ Fala do atual presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro em fevereiro de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sUueYXzr9jE>

Ao avaliar todo o percurso realizado, apesar dos desvios pelos quais as tematizações passaram, reconhecemos que em certa medida o trabalho se aproximou dos objetivos traçados inicialmente, ora com mais profundidade em um item, ora se distanciando de outro, mas reconhecemos que os percursos foram se delineando a partir das experiências e dos sujeitos presentes nas aulas.

Finalizamos o trabalho reconhecendo que os trajetos desses estudos muito se assemelham ao percurso escolar dos estudantes da EJA. Entre interrupções e recomeços continuamos caminhando na direção da construção de uma Educação Física que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA.

RELATO CORRIDA DE ORIENTAÇÃO 2018

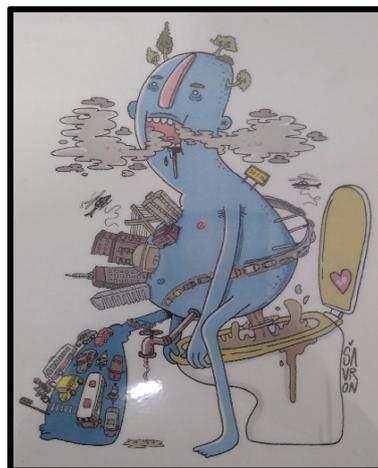
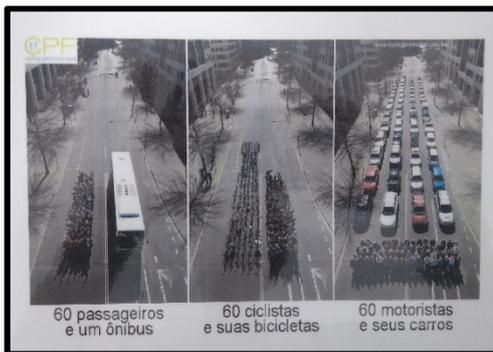
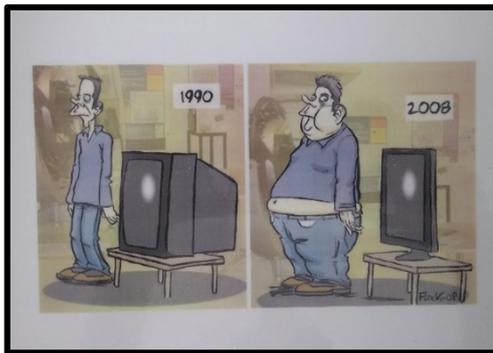
A experiência aqui narrada é fruto do trabalho realizado durante o segundo semestre de 2018 no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano. A escola é um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos e recebe estudantes a partir de quinze anos de idade. No momento a estudante mais velha matriculada completou 90 anos. Uma das características da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a pluralidade dos sujeitos atendidos. A escola é composta por jovens que ainda não entraram no mercado de trabalho, pessoas com deficiência, aposentados, mulheres que têm como ocupação o trabalho doméstico não remunerado, trabalhadores, pessoas em liberdade assistida, enfim, a escola é composta por sujeitos que possuem diferentes histórias e percursos de vida, se aproximando muitas vezes na relação abalada que tiveram com as escolas em outros momentos de suas vidas.

Participaram desse trabalho as turmas dos módulos I, II e III, que correspondem às etapas de Alfabetização, Básica e a Complementar. As aulas de Educação Física acontecem uma vez por semana e, por questões de espaço físico, as vivências acontecem na rua em frente à escola, que está instalada em uma casa.

Para explicar como chegamos a prática corporal corrida de orientação, é preciso relatar um pouco do trabalho coletivo da escola. Na tentativa de superarmos práticas pedagógicas descontextualizadas e que não dialogam com os interesses dos estudantes, assim como não reproduzir atividades que se aproximam das realizadas na educação de crianças e adolescentes nas escolas regulares, durante os horários coletivos, estudamos diferentes trabalhos realizados em outras escolas de EJA. A partir daí, passamos a planejar uma ação coletiva para tentar descobrir o que provocaria os interesses dos estudantes, como faríamos para escolher temas relevantes que engajassem os estudantes no percurso de estudo.

Esse processo ocorreu durante as reuniões de formação do final do primeiro semestre para já iniciarmos a tematização no segundo semestre letivo. Dessa forma, os professores tiveram tempo para elaborar materiais e planejar as ações didáticas.

Após algumas semanas de estudos, pesquisas e discussões, chegamos a um formato de atividade disparadora para conhecer os interesses dos estudantes. Cada uma das áreas (alfabetização, ciências humanas, linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática) selecionou duas imagens que consideraram ter relação com algum tema atual ou com alguma questão social e que pudessem gerar diferentes interpretações. A ideia era que essas imagens provocassem nos estudantes alguns sentimentos, ideias e dúvidas.



Algumas das imagens utilizadas na atividade de conhecimento dos interesses dos estudantes.

No dia marcado para a vivência com as imagens, frases que aguçavam a curiosidade foram coladas nas paredes da escola com a intenção de despertar o interesse dos estudantes, as imagens ficaram expostas por toda a escola e algumas músicas que tinham letras que convidavam à reflexão sobre a atividade foram ouvidas durante a experiência.

Passada essa primeira ação, cada estudante escolheu a imagem que mais lhe tocou e se dirigiu à sala para o debate impulsionado pelas provocações: “diga três ideias que você relaciona à imagem que você escolheu” e “que sentimentos a imagem te passa?”

Após esse processo com os estudantes e de volta a reunião do coletivo de professores, analisamos o que foi produzido e cada área do conhecimento optou por um tema a partir das imagens e das falas recolhidas.

As professoras dos módulos I e II optaram pela escolha de duas imagens que tratavam da mobilidade urbana, pois perceberam que havia uma relação com as histórias de vida dos estudantes, além de ser um contexto que envolve todos da turma, independente da faixa etária.

A partir da escolha feita pelos módulos I e II, o componente curricular educação física⁶⁹ tentou organizar o seu trabalho a partir desse mesmo tema – mobilidade urbana. Optamos por realizar a mesma tematização com os estudantes do módulo III por uma questão de organização do componente curricular.

Logo de início, a possibilidade de tematizarmos a bicicleta nos pareceu muito alinhada à proposta, visto que a 500 metros da escola temos uma ciclovía muito utilizada pela população, tínhamos a presença de estudantes e um professor que usam a bicicleta como meio de transporte para ir à escola, além de ser uma temática que vive rodeando os meios de comunicação após o aumento do número de ciclovias construídas na cidade de São Paulo.

A ideia da tematização da bicicleta também havia sido pensada pois em outro momento, quando havíamos feito um levantamento sobre o que os estudantes gostariam de aprender nas aulas de educação física, alguns tinham relatado o “sonho” de aprender a andar de bicicleta, pois não tiveram a oportunidade em outros tempos. Ainda pesava a favor desse tema, a lembrança que tínhamos de uma atividade realizada no ano anterior, no Parque do Ibirapuera, que havia sido avaliada como experiência marcante⁷⁰.

Para a realização desse trabalho seria necessário que tivéssemos algumas bicicletas, mas isso já havia sido resolvido, pois havíamos conseguido quatro bicicletas emprestadas, que poderiam permanecer na escola durante todo o trabalho. Mas, justamente aí, tivemos um problema que não permitiu a realização dessa tematização. Conforme informado, a escola é pequena e não havia lugares seguros para deixar as bicicletas. Após várias tentativas de negociação de espaços, nada foi conseguido e por isso o trabalho foi suprimido antes mesmo de começar.

Posterior a esse momento, não conseguíamos imaginar nenhuma ação de mapeamento ou alguma prática corporal que dialogasse com o tema da mobilidade urbana, até que no dia seguinte, andando pela escola, passamos em frente à sala de computadores onde as professoras dos módulos I e II trabalhavam com os estudantes. Elas estavam vendo os trajetos

⁶⁹ É importante ressaltar que durante esse processo de escolha das imagens e discussão do que havia sido citada pelos estudantes, a professora de Educação Física não esteve presente em grande parte das reuniões, pois em algumas sextas-feiras – dia em que acontecem as reuniões – ela estava a serviço da Secretaria Municipal de Educação (SME), no processo de escrita do currículo de Educação Física para a EJA do Município de São Paulo, e isso prejudicou a sua atuação no processo.

⁷⁰ Atividade realizada em 2017, quando alugamos os triciclos para os estudantes experimentarem, pois sabíamos que eles não sabiam andar de bicicleta e visto o pouco tempo disponível que tínhamos no parque não valeria a pena a tentativa de aprendizagens naquelas circunstâncias.

que cada um deles fazia entre a sua casa e a escola, e para isso estavam usando o aplicativo *Google Maps*⁷¹. Eles estavam analisando os trajetos a pé, de bicicleta, de carro e de transporte público e verificando a diferença de tempo entre cada um desses meios de transporte. Ao nosso olhar, eles aparentavam interesse na atividade.

Ao observarmos essa aula, nos lembramos de uma corrida que utiliza um mapa para a sua realização. Naquele momento não recordamos do nome, tínhamos a leve impressão que era *trekking*, mas não tínhamos certeza e era melhor pesquisar. No mesmo instante, acreditamos que talvez aquela prática corporal dialogasse com o trabalho das professoras de sala de aula, ou seja a mobilidade urbana, pois trataria de formas de deslocamento, utilizaria a leitura de mapas, enfim, esse instante se apresentou como a solução para o problema que estávamos enfrentando.

Após o fim do período, prosseguimos com as pesquisas sobre a modalidade de corrida que utilizava um mapa e descobrimos o seu nome: corrida de orientação. Bingo! Se o tema é mobilidade, nada melhor do que orientação, deslocamentos precisando saber para onde devemos ir, nos parecia a prática mais condizente a ser estudada. Achamos que tínhamos encontrado o caminho certo.

A partir daí, traçamos como objetivos do trabalho:

- ✓ Experimentar e vivenciar a corrida de orientação;
- ✓ Entender as regras e o funcionamento do esporte;
- ✓ Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e seus praticantes;
- ✓ Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam das demais práticas de corrida;
- ✓ Organizar estratégias de participação;
- ✓ Manusear instrumentos utilizados na corrida de orientação como mapa/carta, bússola e cronômetro.

Com a decisão tomada, chegamos a nossa primeira aula apresentando a proposta do trabalho. Nenhum estudante havia ouvido falar dessa modalidade de corrida. Mas, mesmo assim, se entusiasmaram e acharam legal, afinal haviam acabado de trabalhar com mapas na sala de computadores e estavam achando interessante.

⁷¹ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra, gratuito na *web* fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google. Atualmente, o serviço disponibiliza mapas e rotas para qualquer ponto nos Estados Unidos, Canadá, na União Europeia, Austrália e Brasil, entre outros.

Logo para começar, apresentamos um vídeo com imagens dessa prática corporal. Cenas das pessoas correndo pelas matas com um mapa nas mãos em busca de um “prisma⁷²”, na tentativa de chegar primeiro ao local demarcado, chamaram a atenção do grupo.

Levando em consideração as diferenças presentes nas turmas, como pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeiras de rodas, jovens bem-dispostos e adultos cansados da sua rotina de trabalho, ao invés de estabelecer que venceria quem chegasse primeiro, na nossa atividade venceria quem chegasse no tempo estipulado para cada um, ou ainda pensamos que os desafios poderiam ser apenas em conseguir realizar o percurso completo na ordem correta.

É importante dizer que nós não éramos praticantes da corrida de orientação e pouco conhecíamos sobre essa prática corporal. A partir da opção que tomamos ao assumir esse esporte como prática corporal a ser tematizada, passamos a pesquisar sobre a modalidade.

Além de leituras, pesquisas e assistência de vídeos, utilizamos um recurso das redes sociais: o uso das *hashtags*⁷³. Ou seja, em nossos perfis pessoais (Instagram⁷⁴), passamos a seguir as *hashtags*: #corridadeorientacao; #corridadeorientação; #corridadeorientação; #corridadeorientação e #orientistas. Também passamos a seguir os perfis de páginas da modalidade e dos seus praticantes. Esse recurso foi muito interessante, pois nos colocou em contato com orientistas, recebíamos informações sobre as provas, as novidades dos materiais, entre outras curiosidades desse esporte.

Como forma de contemplar os estudantes com deficiência, as aulas de Educação Física são pautadas por algumas atividades que os ajudam a reconhecer os momentos das aulas. Sempre iniciamos em círculo, com a apresentação do que seria realizado, com alguns movimentos e ao final sempre retomamos o círculo para finalizar a aula com os alongamentos. Essa rotina se mostrou muito adequada para alguns sujeitos, já para outros se apresenta indiferente, mas temos o entendimento de que se é importante para um dos estudantes, é necessário manter a rotina. Para um dos estudantes, que possui o Transtorno do Espectro Autista, saber o que acontecerá a cada momento o ajuda em relação a sua ansiedade e por esse motivo mantivemos essa prática em nossas aulas.

Iniciamos com a realização de uma volta no quarteirão caminhando. A comanda foi para que se deslocassem no seu próprio ritmo, sem acelerar. Dessa forma, pudemos registrar

⁷² Local onde fica o ponto de controle na corrida de orientação, por ter esse formato é possível vê-lo de qualquer ângulo.

⁷³ A função da *hashtag* (#) é de indexar um tópico ou assunto nas redes sociais com o objetivo de permitir o acesso de todos a uma determinada discussão, já que, ao clicar nas *hashtags*, elas transformam-se em hiperlinks (hiperligação de um texto a outros documentos, resultando em um hipertexto).

⁷⁴ Rede social de compartilhamentos de imagens e vídeos

os tempos que cada pessoa levou para percorrer os 350 metros que compõem a volta. Os estudantes com deficiência foram acompanhados dos estagiários ou dos próprios colegas de turma que possuem o mesmo ritmo de caminhada. Foi interessante perceber que os demais logo se dispuseram a caminhar acompanhando um dos estudantes com deficiência, sem a necessidade de solicitarmos.

De posse dos tempos que cada um fez nessa primeira volta solicitamos que realizassem uma segunda volta nesse mesmo tempo, e em uma terceira volta solicitei que reduzissem alguns segundos de acordo com as condições físicas. Para alguns, uma redução de apenas 10 segundos, outros de 30, de acordo com as individualidades. E a quarta e última volta solicitamos um tempo bem maior para todos. Foi uma atividade bem interessante, pois percebemos que os estudantes queriam fazer tudo o mais rápido que conseguiam, apesar das suas dificuldades, não se atentaram que a proposta era de fazer o trajeto no tempo certo. Retomamos a fala inicial de que não era quem chegasse primeiro, mas quem chegasse no tempo estipulado e, mesmo assim, alguns estudantes não entenderam que não haviam “vencido” porque haviam chegado antes do tempo. Kleber é um estudante de 15 anos, e por possuir melhores condição de locomoção fez a volta correndo, valendo-se da sua condição, brincou com os colegas comemorando a vitória. Ele demorou a entender que não havia vencido, pois ele chegou bem antes do tempo estipulado, mas achamos que isso aconteceria nas primeiras atividades, pois a lógica dos mais rápidos e mais fortes costuma dominar as práticas corporais. Finalizamos a aula com avaliações positivas e desculpas dos que não conseguiram. Ora disseram que era por causa do problema no joelho, ora por causa do calçado, mas de fato notamos que não havia uma compreensão de tempo. Percebemos que na próxima aula deveríamos abordar isso. Em algumas turmas alguns estudantes usaram os relógios ou os celulares para conseguir realizar a atividade, e ao descobriremos solicitamos que eles fizessem novamente sem o auxílio desses objetos.

Para a segunda aula, a proposta era novamente de realizarmos alguns deslocamentos em determinados tempos, porém, a chuva impossibilitou a realização dessa atividade. O nosso plano B foi realizarmos a aula dentro da sala. Sugerimos uma atividade que também nos ajudava a reconhecer a noção temporal dos estudantes. Sentados em círculo (para facilitar o nosso registro), de olhos fechados deveriam levantar-se quando achassem que havia dado o tempo solicitado. Trabalhamos com os tempos: 20 segundos, 1 minuto, 45 segundos, 1 minuto e 10 segundos, 30 segundos e 1 minuto de 30 segundos. A atividade foi interessante pois percebemos que alguns estudantes não tinham a menor noção da duração do tempo, assim como outros dominavam muito bem e utilizaram alguns recursos como contagem mental ou

batidas de pé. Uma das estudantes informou que contou o tempo através do *tic-tac* do relógio de parede que havia na sala. Acharmos muito interessante e pensamos em tirar o objeto da sala para as próximas turmas, mas após analisarmos o caso, resolvemos deixar o relógio lá, e nas próximas duas turmas que fizeram a atividade na sala, apenas mais três pessoas afirmaram que utilizaram o *tic-tac* como recurso.

Após essas vivências ainda restava um tempo da aula, e com a intenção de continuar um trabalho com os tempos/ritmos apresentamos uma brincadeira com os bastões, chamada escravos de Jó. Trabalharíamos com os tempos e ritmos durante a brincadeira, apenas com a intenção de concluir a aula.

A brincadeira ganhou em intensidade. Rimos, nos divertimos, tentamos diversas vezes e não conseguimos realizar uma rodada completa. Alguns estudantes disseram que a culpa era do espaço, pois estava muito apertado. Propusemos que na nossa próxima aula na rua retomássemos a brincadeira para ver se o “problema” era o espaço mesmo e o grupo topou.

Na aula seguinte o dia estava ensolarado e retomamos a brincadeira. De fato, um espaço maior possibilitou a realização completa da atividade, que foi seguida de muitas comemorações. Levamos quase a aula inteira para conseguir realizar um ciclo completo da brincadeira, mas valeu a pena pois as fisionomias dos estudantes compensaram a interrupção do estudo da corrida de orientação. Um recurso utilizado com os estudantes com deficiência, estava em deixá-los com estudantes sem deficiência, pois os ajudariam durante a realização da brincadeira.

Planejando as próximas atividades sobre a corrida de orientação, andamos pelo bairro na tentativa de identificar e fotografar pontos que serviriam para a nossa ação didática de leitura de mapas. Enquanto realizávamos esse mapeamento, uma moradora estranhou o fato de estarmos fotografando e anotando coisas em nosso caderno. Ela questionou o que estávamos fazendo e explicamos que éramos do Cieja e que estávamos planejando uma atividade didática. Ao saber que éramos do Cieja, ela fez algumas falas muito preconceituosas a respeito dos estudantes da escola. Disse que era uma escola que recebia bandidos – se referindo aos estudantes em liberdade assistida – e que a presença da escola no bairro era ruim. Essa conversa nos deixou um pouco desanimados, afinal ela externou as suas opiniões preconceituosas e nós acabamos não fazendo nada.

Registramos alguns locais que poderiam servir de guia para a orientação na atividade de leitura de mapas, que ainda não seria na próxima aula, mas que requeria de preparação pois envolvia impressões e cópias para os estudantes.

Ao conhecermos mais sobre a corrida de orientação, vimos que mais do que a noção temporal, como havíamos previsto anteriormente, os orientistas trabalham com a contagem dos passos ou as passadas duplas. Tendo isso em vista, na aula seguinte, a atividade proposta foi uma caminhada pelo quarteirão contabilizando o número de passadas que cada aluno deu durante o trajeto. Para a realização dessa atividade, apresentamos o conceito de passada dupla utilizada na corrida de orientação, ou seja, a marcação é feita sempre na mesma perna.

Para ajudar, os estudantes, utilizaram um contador, que era necessário ser acionado manualmente a cada vez que a perna direita tocava o chão. Apesar de não ser um equipamento utilizado na corrida de orientação, ele nos ajudou nas aulas, pois alguns tinham dificuldades para contar mentalmente o número de passadas, já que chegavam à casa das centenas.



Contador utilizado durante as aulas e estudante contando os passos durante a volta no quarteirão

Durante essa aula, os estudantes realizaram a atividade mais de uma vez, na tentativa de comprovar se haviam feito a contagem da forma correta. Em alguns casos foram feitas duas voltas, outras, três, e, em poucos casos, quatro, com a intenção de tirar a “prova”. Registramos o número de passadas em um papel para que na aula seguinte utilizássemos esses números para o cálculo das distâncias. Os dados também foram anotados no nosso caderno de registros.

Os estudantes com deficiência gostavam muito de utilizar os contadores, mas nem sempre marcavam os passos da forma correta. Para isso, se a pessoa que o acompanhasse fosse um professor ou um estagiário⁷⁵, ele registraria a passada do estudante. Caso quem o acompanhasse fosse outro estudante, ele registraria o mesmo número de passadas para os dois.

⁷⁵ A escola recebe um número muito grande de estagiário de diferentes cursos de licenciaturas devido a sua proximidade da USP, por isso temos muitos estagiários em nossas aulas, e sempre que eles estão nos acompanhando solicitamos a sua ajuda.

Nas duas turmas de módulos III dos períodos da tarde, ingressaram duas estudantes usuárias de cadeiras de rodas. Para a aferição das medidas para essas estudantes, fizemos algumas marcas na roda da cadeira e a cada vez que a marca passava em um determinado ponto, acionava o contador. Dessa forma, a cada volta completa da roda da cadeira equivalia a um passo. A princípio foi uma boa adaptação para ajudar a participação de todos, porém após algumas voltas percebemos que as estudantes estavam incomodadas com a atividade.

Reconhecendo que o asfalto e as calçadas não são exemplos de acessibilidade, notamos que as estudantes estavam desconfortáveis. A trepidação da cadeira durante o percurso, as dificuldades de subir e descer das calçadas, tudo isso estava tornando as aulas ruins para elas. Na sua opinião, a qualidade de suas cadeiras também não era das melhores, pois não amorteciam os impactos.

Diante dessa situação, conversamos com os demais estudantes, explicando o que estava acontecendo. Salientamos que havíamos decidido pela corrida de orientação antes da entrada das colegas, mas que diante dos acontecimentos estávamos pensando na possibilidade de interrompermos a tematização e passarmos para outra que, que acolhesse melhor todos os estudantes da turma. Todos os estudantes aprovaram a mudança de planos, pois entendem que as aulas devem ser agradáveis para todos, e a partir daí passamos a estudar outra prática corporal com essas duas turmas⁷⁶.

Continuando os estudos da corrida de orientação nas demais turmas, a próxima ação didática debruçou-se sobre a medida da passada dupla de cada estudante. A passada dupla contribui na contagem e percepção de distância, e consiste na quantidade de vezes que o orientista toca com a perna direita no solo durante a distância determinada. No teste visto no vídeo⁷⁷, a distância indicada era de 100 metros, mas como a rua em frente à escola possui apenas 50 metros, fizemos a adaptação. Além dessa contagem da passada dupla como visto no vídeo, que resulta na quantidade de passos em uma distância, fizemos outra medida do passo duplo, com a fita métrica no chão. Dessa forma, obteríamos a distância da passada dupla, e ao multiplicar pelo número de passos dados, daria a distância percorrida.

Para a obtenção desse número é necessário fazer uma conta com soma e depois uma divisão, e nem todos os estudantes dominam esses cálculos, por isso, nesse dia, utilizamos todo o período da aula⁷⁸, mas já havíamos combinado com as professoras das turmas. Após todos realizarem as suas anotações, fomos para a sala fazer os cálculos com o auxílio da

⁷⁶ O relato sobre o trabalho realizado está disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_17.pdf

⁷⁷ O vídeo utilizado está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kBJHRx3NqZg>

⁷⁸ A duração do período no Cieja é de três horas/aulas por dia, o que equivale a duas e horas e quarenta e cinco minutos de aula.

calculadora, material que nem todos dominavam e por isso gerou muitas dificuldades. Além de nós, as professoras das turmas auxiliaram os estudantes que necessitaram de ajuda mais individualizada, o que deixou a aula tumultuada, pois éramos chamados a todo momento.

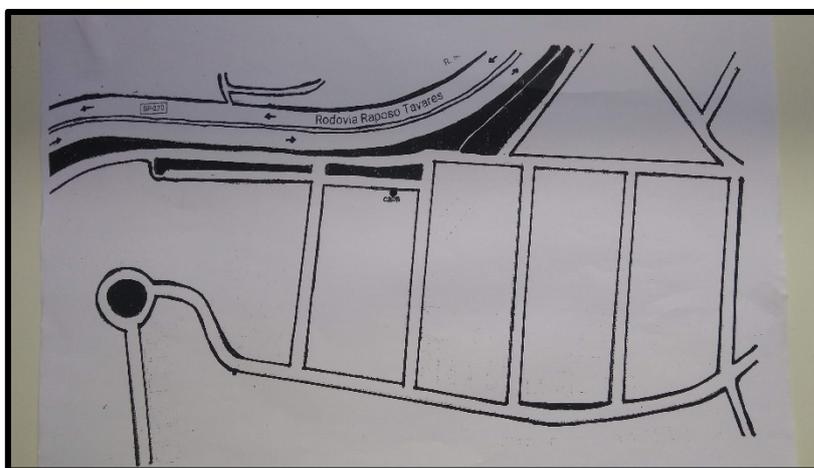
A partir dos resultados obtidos, conferimos se os números registrados na atividade de contar as passadas no quarteirão estavam corretos. Alguns estudantes chegaram aos números exatos da metragem, e muitos outros se aproximaram bastante da distância correta.



Medindo a passada dupla.

Para podermos iniciar uma vivência da corrida / caminhada de orientação, era preciso dominar o uso do mapa (chamada de carta), e ao conversar com as professoras da sala percebemos que não havia sido fácil para a maioria dos estudantes ler os mapas na atividade realizada por elas no *Google Maps*.

Com intenção de ajudar os estudantes a interpretarem esse instrumento e dando sequência às vivências de orientação, realizamos uma atividade de identificação de lugares que existem no entorno da escola no mapa. De posse do mapa das ruas do bairro (sem identificá-las), eles deveriam andar e marcar no mapa os pontos mostrados através das fotos no início da aula. Foram mostradas fotos de árvores, faixas de pedestres, muros, plantas, comércio que estão espalhados pelo bairro.



Mapa com as ruas do entorno da escola.



Alguns exemplos de pontos que eles deveriam marcar a localização no mapa.

Durante a nossa caminhada pelo bairro notamos que a vizinhança ficava preocupada com a presença de um grupo de pessoas andando pelas ruas, de olho em tudo e anotando coisas no papel. Percebemos gente olhando pelas janelas sem querer mostrar que estavam nos “vigiando”, tivemos pessoas que saíram e colocaram a “cara para fora” para ver o que estava acontecendo, e sempre que isso aconteceu a professora foi informar sobre a atividade que ela estava realizando, mostrava o mapa que estava nas mãos dos estudantes, para que eles se certificassem de que era uma atividade escolar. Nenhum estudante comentou sobre o episódio, mas nós ficamos extremamente chateados com esses acontecimentos. Entendemos que a questão da violência faz com que as pessoas fiquem amedrontadas, porém percebemos um viés preconceituoso para com os estudantes do Cieja.

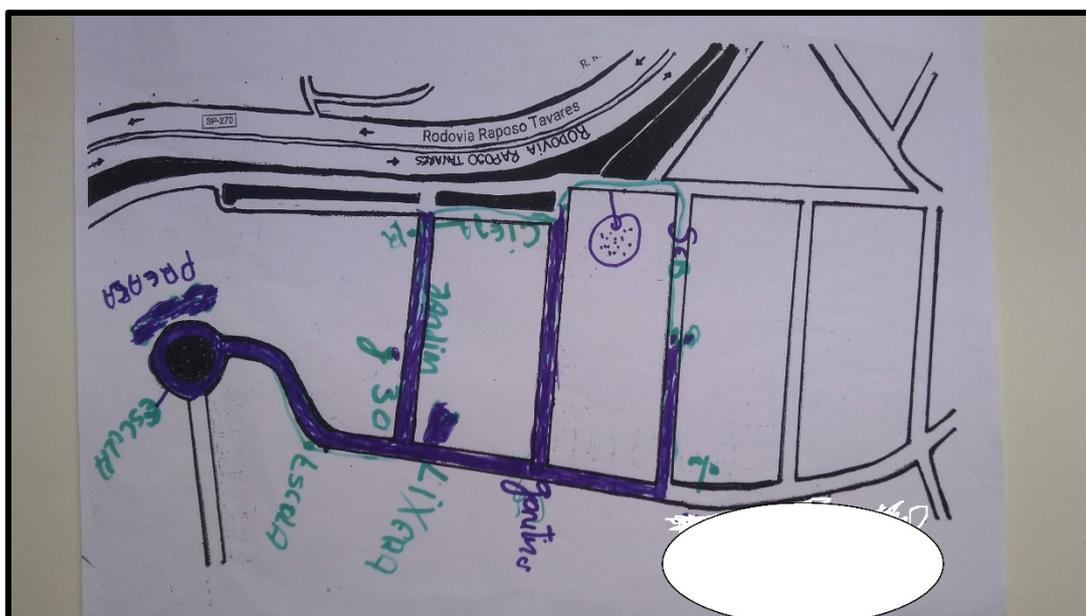
Após a caminhada pelo bairro, retornamos para a sala de aula para colocar no mapa os locais encontrados. Muitos alunos relataram não lembrar de diversos pontos, o que dificultou a tarefa, pois após reconhecerem esses pontos no quarteirão, eles deveriam assinalar no mapa onde estariam. Grande parte dos estudantes apresentaram dificuldades de localização no mapa, porém o problema mais presente foi a escrita, pois a maior preocupação deles era escrever da forma correta, e isso não permitiu a identificação dos pontos em sua plenitude, pois por muitas vezes os alunos ficavam preocupados em como escrever o nome do objeto encontrado e acabavam colocando em pontos errados, o que acreditamos ser razoável, já que muitos estavam em processo de alfabetização, o que explica a preocupação.



Reconhecendo os locais no mapa.

Tendo em vista a dificuldade que a primeira turma encontrou com o registro no mapa, para as demais, colocamos um adesivo de cada cor nas fotos dos locais a serem encontrados, e na hora de registrá-los no mapa, era necessário apenas colocar um outro adesivo da mesma cor no local correspondente no mapa.

Esse novo formato deixou a atividade mais apropriada, pois as preocupações se voltaram a colocar os adesivos correspondentes nos lugares certos e não com a escrita das palavras. Avaliamos positivamente a mudança de estratégia.



Primeira versão da atividade, com as dificuldades de escrita.



Novo formato do registro no mapa.

Enquanto recurso para ajudar os estudantes com deficiência, imprimimos algumas fotos dos locais que precisavam ser encontrados para que levassem consigo durante a caminhada. Notamos que foi uma boa forma de flexibilizar a atividade. De posse das imagens, encontraram quase todos os locais, porém ao tentar colocar isso no mapa, nenhum dele conseguiu. Há de se comunicar que muitas pessoas sem deficiência também não conseguiram realizar essa ação.

Através das redes sociais íamos acompanhando as *hashtags* e também passamos a postar fotos das nossas atividades com aquelas *hashtags*. Isso fez com que praticantes da modalidade começassem a curtir as nossas publicações e, a partir daí, estabelecemos algumas conversas pelos recursos que a própria rede social oferece com a intenção de convidá-los a ir até a escola conversar com os estudantes e falar um pouco sobre as suas experiências com a corrida de orientação. Os atletas até se mostravam dispostos, mas todos que entramos em contato não eram da cidade de São Paulo. Um dos estagiários que acompanhava as turmas informou que havia uma professora praticante da orientação em sua faculdade, a convidou, porém ela não demonstrou interesse em realizar a atividade conosco.

Em todas as turmas notamos dificuldades em usar os mapas e uma estudante, a Margarida, nos falou que hoje em dia não é necessário utilizarmos os mapas como antes. Ela informou que é só colocar o endereço no celular que o aplicativo vai dizendo o caminho. Um outro estudante – que faz moto-frete - lembrou que antigamente as pessoas usavam guia de ruas (físico) para encontrar os endereços e hoje quase não usam mais.

Dando sequência ao trabalho, antes de sairmos para a realização da nossa prática na aula seguinte, assistimos a mais um vídeo com informações sobre a corrida de orientação. Fizemos uma compilação de alguns vídeos que tratavam da história da modalidade⁷⁹, apresentavam os equipamentos necessários⁸⁰, a forma de registro dos tempos, o objetivo da modalidade⁸¹, regras, quem são os praticantes e as duas versões existentes, a corrida de orientação no campo no meio urbano⁸².

Diante dos vídeos, avaliamos as diferenças existentes entre a prática no campo e no meio urbano, visto que temos barreiras diferentes em cada um desses locais. Começamos a pensar na possibilidade de fazer uma vivência na mata, quem sabe isso não nos ajudaria a reconhecer as diferenças.

No vídeo, vimos que os tempos são registrados em um equipamento chamado *sicard* que é uma espécie de *pendrive* que registra o tempo em que o atleta passou pelos pontos de controle⁸³. Para a realização na escola não tínhamos esse recurso, e como o nosso trabalho não estava levando em consideração quem fazia em menos tempo, mas sim que todos conseguissem cumprir o trajeto, como forma de garantir um registro de que as pessoas passaram pelos “prismas” correspondentes ao seu mapa, utilizamos carimbos com diferentes desenhos – cada dupla ou equipe era representada por um desenho. Os estudantes gostaram da solução do problema e riram quando apresentávamos o nosso “*sicard*”. “Vocês pensam em tudo, né?”, disse um estudante.

⁷⁹ Alguns trechos desse tema foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=E1F0hYFHhCQ>

⁸⁰ Alguns trechos desses temas foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=E1F0hYFHhCQ>

⁸¹ Alguns trechos foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=816z5DEOGaw>

⁸² Alguns trechos foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=nT78U5C7AO8>

⁸³ Locais onde são registrados o tempo em que o atleta passou naquele ponto. O ponto de controle é identificado pelos prismas nas cores laranja e branca e seu formato permite que o orientista o veja de vários ângulos.



Comparação entre o ponto de controle/prisma utilizado na escola e na competição oficial.

Seguimos para a atividade. Foi a primeira aula em que nos aproximamos da corrida de orientação de fato, lembrando que no nosso caso usamos apenas a caminhada. Naquele mesmo mapa da aula anterior, inserimos novos pontos (que agora os estudantes não sabiam quais eram porque não mostramos as fotos) e eles precisam encontrar os pontos usando apenas o mapa como referência. Uma estudante falou que isso se assemelhava a uma caça ao tesouro.

É importante registrar que nesse dia chegamos mais cedo para espalhar os “prismas” pelos locais, e a cada morador com quem tivemos a oportunidade de conversar, explicamos o que aconteceria, por que estávamos colando aqueles “papéis” nos locais – não escolhermos nenhuma casa justamente para não gerar mais desconfianças. Ao final da colocação de todos os “prismas”, ficamos um pouco desconfiados de como a vizinhança iria lidar com os estudantes espalhados pelos espaços do bairro procurando os lugares para carimbar.

Para agilizar a colocação, a professora foi com a própria moto aos lugares mais distantes, e um rapaz que faz rondas de moto pelas ruas do bairro a parou para perguntar o que estava acontecendo, mas antes de indagá-la, foi até o poste onde ela havia colado o “prisma” para verificar o que era.

Organizamos seis percursos diferentes, contemplando os lugares mais distantes e com mais dificuldades em relação ao relevo local para os mais jovens e outros percursos mais próximos com menos barreiras físicas, facilitando para as pessoas com modalidade reduzida.

Como os grupos se espalharam por diferentes locais ao mesmo tempo, solicitamos aos professores que nos ajudassem naquele dia pois havíamos ficado com receio do que poderia acontecer com os estudantes durante a atividade. Em geral, o nosso receio seria com os mais jovens, que já são estereotipados naquele local, se alguém desconfiasse de alguma atitude deles, poderia acontecer fatos desagradáveis.

Como não conseguiríamos registrar toda a atividade, pois as duplas e grupos foram para diferentes espaços ao mesmo tempo, solicitamos aos estudantes que quando encontrassem os “prismas” que fizessem uma *selfie* com eles e depois nos enviassem por *bluetooth*.



As *selfies* enviadas durante a atividade de orientação no bairro.

Apesar dos nossos receios, a atividade foi muito legal. Aconteceram alguns erros, pois alguns estudantes não sabiam que outras duplas ou grupos também passariam pelos mesmos “prismas” que eles e aí eles carimbaram por cima. Algumas duplas ou grupos não encontraram todos os locais. E apenas em uma turma, um dos prismas foi arrancado por alguém que passou pela rua e fez com que os grupos que procuravam por esse “prisma” fossem prejudicados.

Percebemos que a atividade foi desafiadora, e os estudantes gostam disso. Para que não fossem todos ao mesmo tempo, soltamos os grupos aos poucos, e mesmo assim quando eles se cruzavam eles davam dicas aos demais. Achamos isso bem interessante, pois não era a competição acima de tudo.

Sobre os nossos medos a respeito do comportamento da vizinhança, apenas uma dupla de estudantes mais jovens relatou um episódio em que se sentiram mal, na verdade eles relataram em tom de brincadeira, dizendo que o dono da casa “ficou em choque”, quando os viu, mas percebemos que a fala relatou uma situação em que eles foram colocados em uma condição marginal.

Avaliamos a atividade com os estudantes e eles gostaram bastante, e solicitaram a ampliação dos espaços de realização da atividade para deixá-la mais difícil. Uma estudante disse: *Hoje eu gostei da aula!* Essa fala nos intrigou, será que até agora ela não estava gostando e não teve coragem de falar? Será que não estamos abrindo espaço para o diálogo com os estudantes? Apesar desses elogios, percebemos que a realização da orientação no

meio urbano não os fazia contar passos ou tentar calcular as distâncias. Eles usavam as referências urbanas, portão, postes, lixeira e isso deixava a atividade mais fácil.

Com um pouco de medo de ampliar os espaços no bairro por conta das atitudes da vizinhança que já havíamos notado, e na intenção de proporcionar uma experiência mais desafiadora, propomos a realização de uma vivência da orientação no parque próximo a escola.

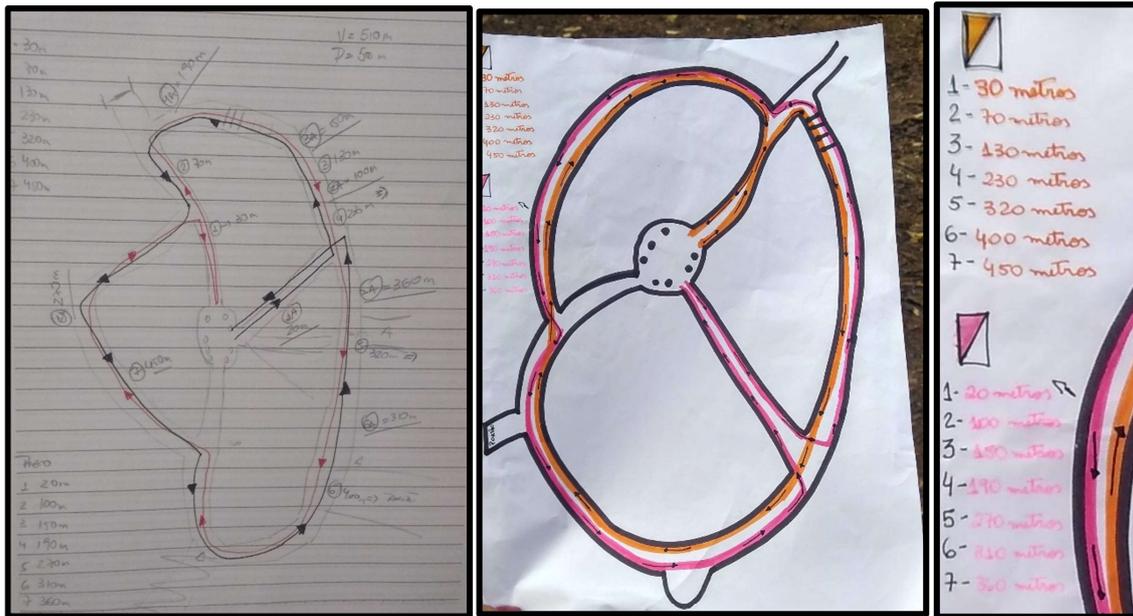
Essa vivência na mata, como uma possibilidade de comparar com o que já havíamos feito nas nossas aulas, pois tínhamos visto que as referências mudam de acordo com o espaço em que atividade é realizada, seria interessante para finalizarmos o trabalho.

Apenas nesse momento chegaram as bússolas que solicitáramos no início do trabalho, o que não nos fez investir muito na sua utilização. Apresentamos para o grupo e os deixamos manuseá-las, mas notamos muitas dificuldades, inclusive entre os professores.

Com as turmas de módulos III do período matutino, que permaneceram no estudo da corrida de orientação, eles já estavam na rodada de Ciências Humanas (História e Geografia), e a professora de Geografia nos ajudou na realização de algumas atividades. Ela se mostrou surpresa pelo fato de a Educação Física estar utilizando mapas, e reconhecia que as dificuldades dos estudantes com o uso dos mapas em nossas aulas eram muito próximas àquelas apresentadas nas aulas dela.

No Parque da Previdência, existe uma trilha pequena, com possibilidade de mais de um percurso e acima de tudo, segura. Não havia a possibilidade de perdermos nenhum estudante ou de haver algum acidente mais grave.

Em um fim de semana, fomos ao parque fazer o a mapa da trilha, medir, contar os passos, pois nesse espaço gostaríamos que eles utilizassem as referências das passadas que utilizamos nas primeiras aulas. Para isso, nos mapas, a posição dos prismas estava em metros e não na sua localização no mapa.



Mapas da trilha no Parque da Providência e o posicionamento dos prismas na atividade.

No dia dessa vivência, chegamos antes no parque para que pudéssemos colocar todos os pontos de controle nos devidos lugares, antes que os estudantes chegassem. Cada percurso tinha mais ou menos 500 metros e contava com 7 prismas, precisando fazer o registro da sua passagem em cada um deles. Algumas turmas estavam completas, em outras faltaram alguns estudantes, mas isso costuma acontecer quando a aula não é na escola.



Experimentando a corrida de orientação na mata.

A experiência contou com terra, insetos, galhos, temperatura bem úmida dentro da trilha, terreno irregular, sons de pássaros e outras referências para a localização/orientação (troncos, plantas, árvores). O percurso deveria ser calculado com as passadas, pois a distância dos pontos de registros estava em metros, mas percebemos que poucas duplas ou grupos

utilizaram dessa estratégia. Muitas pessoas saíram procurando onde estavam os prismas sem olhar para o mapa. A preocupação em concluir tudo em um menor tempo foi maior do que usar os recursos estudados – isso nos ensinou que não devemos colocar a competição quando ela não havia sido trabalhada. Nesse dia, a orientação foi cronometrada. Cada dupla tinha um cronômetro marcando o seu tempo e a cada dois minutos saía uma nova dupla, para que não se encontrassem no percurso. Mas mesmo assim reconhecemos que foi uma experiência marcante para os estudantes.

Muitos estudantes ficaram maravilhados com a existência de um espaço como aquele na beirada da rodovia Raposo Tavares. *Estamos ao lado da Raposo e não ouvimos o barulho dos carros! Que beleza.* Já havíamos ido nesse parque outras vezes, mas nunca entramos na mata / trilha, permanecíamos nos espaços mais abertos, e por isso houve esse entusiasmo.

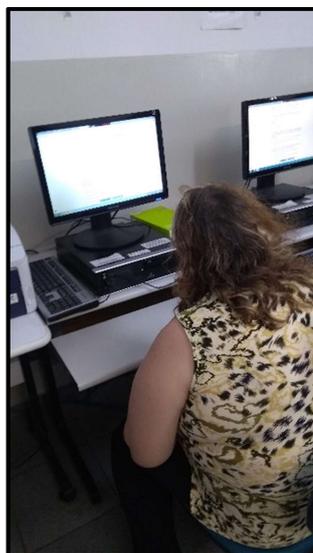
Com a ideia de finalizarmos o trabalho com um registro dos estudantes, o que não fazíamos há alguns trabalhos porque não estávamos conseguindo realizar um registro mais adequado para os estudantes que estão na etapa de alfabetização. Optamos pela atividade no *Google Formulários*. Produzimos o material de uma forma que não havia a necessidade de escrita, apenas de leitura e para as respostas era necessário apenas clicar nas alternativas. Realizamos as leituras coletivamente e, conforme os estudantes respondiam, nós avançávamos para a próxima questão.

Acreditando que o anonimato traria mais segurança para os estudantes na hora da atividade, não colocamos nenhum campo onde pudessem se identificar, pois a nossa intenção não era de identificar individualmente o que cada estudante havia aprendido, tão pouco transformar aqueles conhecimentos em notas. A ideia era compreender como havia sido aquele percurso de estudo da corrida de orientação. Porém, em algumas turmas os estudantes reivindicaram saber como haviam ido na avaliação, queriam saber se haviam acertado, errado e isso nos fez pensar para um próximo trabalho poderíamos deixar a opção de identificação para quem quisesse, dessa forma o estudante também receberia a sua devolutiva individual.

Para superar essa insatisfação de não saberem como haviam se saído individualmente na atividade, após todos responderem e enviarem os formulários, realizamos uma correção coletiva. Essa atitude nos fez pensar se os estudantes gostariam de saber o seu desempenho pela vontade de saberem o que haviam aprendido, ou por uma pressão escolar, que faz com que as pessoas queiram ser 10, 9, ou outra nota qualquer.

Acreditando na potencialidade dos estudantes com deficiência para realizarem essa atividade, a única flexibilização que fizemos, foi o uso dos “*tablets*” ao invés de ser feito no

computador de mesa, pois a dificuldade do uso do *mouse*, é amenizada com o recurso “*touch screen*” e a única necessidade é de fazermos a leitura, assim como para os demais estudantes.



Estudantes realizando os registros no *tablet* e no computador.

As questões presentes no formulário tratavam dos conhecimentos sobre a prática corporal estudada, incluindo história, regras, equipamentos utilizados, características da prática corporal, e algumas questões sobre a relação deles com a prática durante as aulas e o que esperavam ou o que sentiram ao realizar tais práticas.

QUAL O NOME DO OBJETO ABAIXO? *



CONTADOR DE PASSOS

BÚSSOLA

TRENA

QUAL É O OBJETIVO DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO? *

PASSAR POR TODOS OS PRISMAS NO MENOR TEMPO POSSÍVEL

CHEGAR PRIMEIRO, SEM PASSAR POR TODOS OS PRISMAS

A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO FOI CRIADA EM QUAL PAÍS? *

BRASIL

SUÉCIA

ESTADOS UNIDOS

ÁFRICA DO SUL

Algumas questões da avaliação.

DURANTE AS NOSSAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZAMOS

- UTILIZAR OS CONTADORES DE PASSOS
- MEDIR AS PASSADAS DUPLAS E CONTÁ-LAS DURANTE A CAMINHADA
- TENTAR REALIZAR O PERCURSO EM UM DETERMINADO TEMPO
- ENCONTRAR OS LOCAIS NO BAIRRO
- ENCONTRAR OS LOCAIS NO MAPA
- EXPERIMENTAR A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA MATA
- CONHECER COMO FUNCIONA A BÚSSOLA
- CONHECER A HISTÓRIA DO ESPORTE

Questão presente no registro.

Esse formato de registro nos agradou bastante, pois se tornou de fácil realização para os estudantes, não os constringendo pelas dificuldades de escrita e nos gera a visualização das respostas de um jeito que nos ajuda a refletir sobre o trabalho realizado.

O *Google Formulários* nos possibilita acessar os resultados individualmente ou em um gráfico com as respostas totais. Isso nos ajuda a enxergar o todo das respostas e colabora na leitura e interpretação dos dados para avaliarmos o trabalho realizado. No exemplo abaixo, vimos como as atividades didáticas utilizadas durante o estudo foi recebida pelos estudantes.

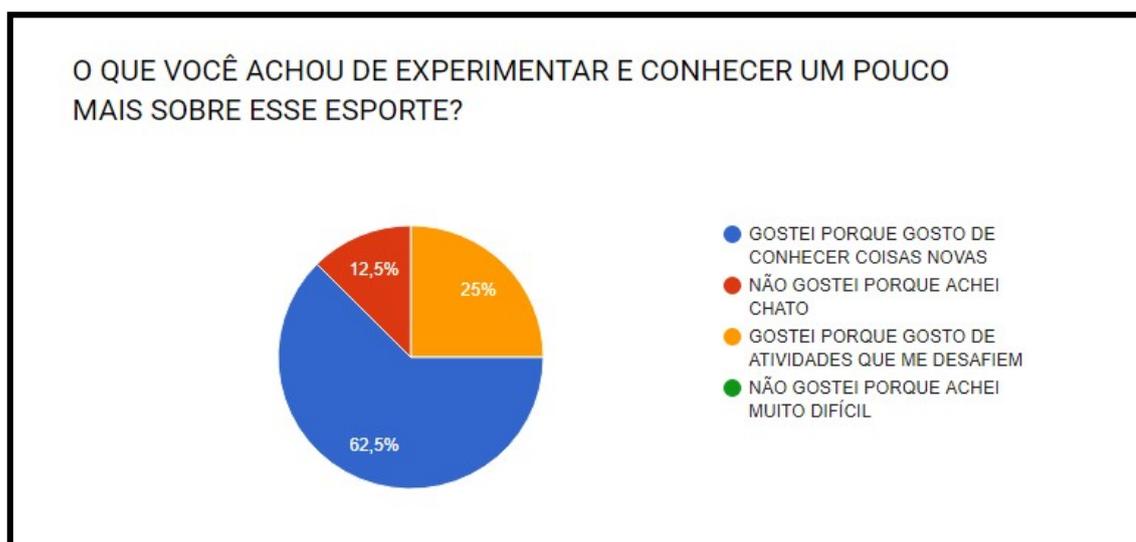


Gráfico mostrando as respostas apresentadas pelos estudantes naquela questão.

Encerrando o trabalho, identificamos aprendizagens, novas experiências e acima de tudo a participação de todos os sujeitos presentes nas turmas, o que vem se configurando como uma tarefa desse componente curricular na escola, pois apesar das diferenças entre os estudantes, reconhecemos o direito de todos participarem das aulas de Educação Física. Sem a

preocupação de saber o que cada um individualmente acertou, ao analisarmos os resultados do questionário juntamente com os nossos registros das aulas, as fotos e os vídeos gravados durante as aulas, percebemos que parcerias foram feitas, momentos de descontração aconteceram, alguns conflitos foram superados e os estudantes conheceram uma nova prática corporal. Achamos que a escolha da tematização não foi a melhor opção, por ser distante da realidade dos estudantes, mas mesmo assim eles se interessaram e se envolveram no estudo durante todo o trabalho.

Com relação à tentativa do trabalho coletivo proposto pela escola, ao final, reconhecemos que por ironia do destino, para quem estudou a orientação, nos perdemos durante o percurso. Reconhecemos que não tocamos na discussão da mobilidade urbana, e que não realizamos um trabalho integrado. Salvo em ações onde as professoras nos ajudaram em atividades específicas, não fizemos planejamentos conjuntos e não organizamos atividades interdisciplinares. Não negamos que foi um percurso com muitas aprendizagens, que proporcionou novas experiências aos estudantes e a possibilidade de todos participarem das aulas, porém percebemos que na tentativa de nos alinharmos a um projeto coletivo, e ao olharmos somente para um dos princípios do currículo cultural, que é a aproximação com o projeto da escola, deixamos para trás outras questões. Entendemos que caminhamos no sentido contrário do que o coletivo de professores desejava. Se a ideia era de realizarmos ações para que as escolhas das tematizações se aproximassem dos interesses e das realidades dos estudantes, nesse trabalho nós seguimos outra direção.

Podemos ter incorrido nesse erro pela tentativa de pegarmos um atalho no início da caminhada. Isso fez com que nos perdêssemos e não conseguíssemos mais retomar o percurso. Não conseguimos ler o nosso mapa, e não encontramos os nossos prismas. Acreditamos que se tivéssemos contado os passos, olhado para os lados talvez não terminássemos o trabalho tão longe da linha de chegada.

Tal qual os nossos estudantes, tivemos dificuldades em entender que o importante não era chegar mais rápido, mas no tempo certo. Caso mapeássemos mais um pouco, caso aguardássemos algumas falas dos estudantes, talvez tivéssemos chegado a outras práticas corporais. Mas assim como nos nossos estudos da corrida de orientação, aprendemos que observar o mapa antes de iniciar se revela uma ação importante para as tomadas de decisão. Para uma próxima atividade contaremos os próximos passos com a intenção de alcançar os objetivos propostos pelo coletivo da escola.

RELATO VÔLEI 2018

O relato de prática aqui descrito é fruto de um trabalho realizado entre os meses de setembro e novembro de 2018, com as turmas dos Módulos III da EJA. A tematização aconteceu com as turmas dos períodos da tarde do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Aluna Jéssica Nunes Herculano. Essa é uma escola que atende estudantes a partir de 15 anos, e tem como uma das suas características ter um turno reduzido, de 2h15 por dia. Também é marcado por ter espaços pequenos, pois a escola está alocada em uma casa que foi adaptada para receber a escola. Por não possuir quadra ou outro espaço que comporte as aulas de educação física, as aulas acontecem na rua em frente da escola, o que acaba sendo um limitador para a realização de algumas atividades.

A escolha da tematização do vôlei de idosos para essas turmas deu-se a partir da nossa tomada de decisão em interromper o estudo da corrida de orientação após a entrada de duas estudantes usuárias de cadeira de rodas, para quem o estudo estava desconfortável⁸⁴. O estudo da corrida de orientação não estava garantindo o acesso às aulas de educação física, e entendendo isso como um princípio básico das nossas aulas optamos por mudar a prática corporal tematizada intencionando garantir o direito de todos participares das aulas de uma forma segura e agradável. Como a interrupção foi feita já com o semestre em andamento, optamos pela tematização de uma prática corporal que já havia sido realizada em nossas aulas e que havia se apresentado como possível de garantir a participação de todos os sujeitos presentes nas nossas aulas, o vôlei de idosos.

Além da chegada das novas estudantes que utilizavam cadeiras de rodas, essas turmas eram compostas por jovens, adultos, idosos e por outros estudantes com deficiência. Entre as turmas do horário das 12h45, tínhamos um total de oito estudantes com deficiência que participavam das aulas de educação física, sendo duas estudantes com deficiência múltipla (intelectual e física), uma delas usa de cadeira de rodas e a outra com mobilidade reduzida. Também temos a presença de dois estudantes com Síndrome de Down, uma delas com mobilidade reduzida por questões de obesidade, e quatro estudantes com deficiência intelectual. Já nas turmas das 15h15 tivemos um total de sete estudantes com deficiência, uma delas com deficiência múltipla (intelectual e física, que utiliza cadeira de rodas), dois estudantes com deficiência física - uma que utiliza cadeira de rodas e outro que utiliza apenas o auxílio de bengala - uma estudante com Síndrome de Down e três estudantes com deficiência intelectual.

⁸⁴ O relato aqui citado está disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_16.pdf

A presença de diferentes sujeitos nas turmas da EJA é uma realidade, e vem se desenhando como um dos grandes desafios para as aulas de educação física nessa escola, pois garantir que todos acessem essas aulas de uma maneira equitativa é uma tarefa que necessita de um olhar sobre todas as diferenças presentes.

Logo após a decisão de trocarmos a prática tematizada, em nossa primeira aula estava um dia chuvoso, que não nos permitiu realizar uma vivência na rua. Em sala de aula organizamos um jogo com imagens que eram de equipamentos esportivos. Era necessário encontrar os pares como em um jogo da memória, e as equipes pontuavam a cada informação que traziam sobre a modalidade que haviam encontrado. Utilizamos essa aula para registrar o que os estudantes conheciam sobre as práticas corporais, e as falas nos surpreenderam, pois quase sempre quando perguntávamos sobre o que eles conhecem sobre as práticas corporais eles diziam que não sabiam nada. Percebemos que a utilização de diferentes estratégias pode ser mais interessante, pois conseguimos acessar os conhecimentos dos estudantes sem que eles se sentissem pressionados a falar. Talvez o componente do jogo tenha facilitado essa participação. As turmas foram divididas em duas equipes e jogavam coletivamente. Em uma das turmas, para garantir a participação da estudante Mara, que não se comunica oralmente, ela sinalizava a carta que ela queria virar ao bater em um sino após a professora apontar para cada uma das cartas. Essa adaptação fez com que ela pudesse participar do jogo encontrando as figuras correspondentes.

Em uma das turmas as disputas foram bem acirradas. Os estudantes vibravam a cada acerto ou pontuação e criavam estratégias para acertar as figuras correspondentes. Apesar de não iniciarmos o estudo do vôlei de idosos, pudemos fazer um grande mapeamento sobre o que os estudantes conhecem das práticas corporais que estavam representadas nas imagens utilizadas no jogo.

Elencamos como objetivos do trabalho: Conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito do esporte coletivo vôlei de idosos; entender o processo de seleção das equipes ou grupos visando à equidade durante a prática; conhecer e vivenciar a gestualidade técnica e as táticas do esporte, assim como construir novas formas de realizá-lo que se ajustem às características do grupo.

Na aula seguinte, iniciamos a tematização do vôlei de idosos. Utilizamos a rua em frente à escola, amarrando a rede entre uma árvore e em um gancho que já estava fixado na parede. Limitamos o espaço da quadra pela largura da rua e com fitas adesivas que colávamos no chão para o comprimento. Antes de iniciarmos o jogo, com o uso de uma trena mostramos qual era o tamanho oficial de uma quadra de vôlei. Os estudantes ficaram admirados com o

tamanho, dizendo que seria muito difícil o jogo. Informamos que a ideia de apresentar o tamanho oficial era apenas para que eles reconhecessem que haveria muitas diferenças entre o vôlei que jogaríamos na escola e o vôlei de idosos como é em outros locais, ou aquele visto pela televisão.

Utilizamos como um recurso que visa colaborar com as aprendizagens dos estudantes com deficiência, manter uma rotina nas aulas que demarcam bem os momentos de início e fim da aula de educação física. Sempre iniciamos a atividade em círculo, conversamos sobre o que iremos fazer, apresentamos os materiais que serão utilizados e realizamos alguns movimentos articulares. Para o encerramento das aulas, nos reunimos novamente em círculos e realizamos alguns alongamentos. Essa prática faz com que os estudantes saibam em quais momentos da aula estamos e o que está por vir. Com o passar dos anos, estamos reconhecendo que essas ações têm sido relevantes para o processo de aprendizagens dos estudantes com deficiência. Entre outras coisas, identificamos o quanto eles reconhecem os movimentos e conseguem transferi-los para os seus corpos. Para um público que muitas vezes é visto como os que não aprendem, e que estão na escola apenas para a socialização, essas aprendizagens se revelam como a garantia de que a escola proporciona outras aprendizagens para além dos códigos numéricos e alfabéticos. Durante todo o trabalho, as aulas seguem essa rotina, e por isso não as citaremos em todos os momentos.

Para essa primeira experimentação, em roda realizamos passes com a bola de vôlei com a intenção de que os estudantes se apropriassem do material, afinal, muitos nunca haviam segurado uma bola de vôlei. Em seguida realizamos passes em duplas, pois dessa forma os estudantes experimentaríamos mais vezes o ato de lançar e receber a bola. Na sequência apresentamos algumas regras do vôlei de idosos que se diferencia do vôlei tradicional por segurar a bola ao invés de rebatê-la. Após esses momentos realizamos o jogo. Reconhecendo que alguns estudantes não estavam conseguindo segurar a bola de vôlei, trocamos por uma bola de espuma, com a intenção de garantir experiências satisfatórias antes de utilizarem a bola de vôlei. Esse recurso do uso da bola de espuma não serviu apenas para os estudantes com deficiência, mas também para algumas estudantes idosas que estavam tendo seus primeiros contatos com a bola. As limitações motoras de Dona Mara não permitem que ela jogue a bola para cima, ela apenas empurra a bola em cima de uma prancha que existe em sua cadeira de rodas. Dessa forma, optamos por utilizar um novo jeito dela participar do jogo: ela empurra a bola sobre a prancha que está em sua cadeira e assim que a bola cai da prancha, a professora rebate a bola, dando continuidade ao movimento. Apesar de modificar muito o ritmo do jogo, foi a forma que encontramos de garantir a sua participação nos jogos.



Experimentando o vôlei de idosos na escola

Nas aulas seguintes propusemos aulas que valorizassem a melhoria do jogo, em busca de fazer com que os jogos fluíssem. A busca pela melhoria da gestualidade não visava à perfeição do gesto ou um modelo a ser seguido, a ideia era de buscar a construção das suas próprias formas de jogar, que permitissem um andamento do jogo sem muitas interrupções, o que costuma tornar os jogos chatos.



Cenas das aulas de educação física no Cieja Jessica Nunes Herculano

Em uma das turmas tínhamos três estudantes que não participavam das atividades, elas acompanhavam as aulas sentadas ao lado do local de realização das práticas e ficavam apenas observando. Por mais de uma vez tentamos atraí-las para as atividades, mas sempre se apresentavam como cansadas ou com algumas dores.

Para as aulas seguintes, realizamos atividades que objetivavam lançar a bola em determinados pontos, pois em alguns momentos observávamos que os estudantes jogavam a bola para o outro lado da rede sem o intuito de colocá-la em um espaço vazio, o que marca o ponto.



Tentando acertar a bola nos espaços determinados

Percebemos que com o passar das aulas e consequentemente com o aumento das experiências como o jogo, as disputas já aconteciam com mais lances de bola em jogo. A partir daí acrescentamos algumas regras da modalidade, que incluía o local do saque e o rodízio.

Para tratar dessas regras, foram necessárias algumas adaptações, entre elas a flexibilização do local de saque de acordo com as necessidades de cada estudante e também a marcação de espaços no chão da quadra indicando a direção do rodízio. Destacamos que esses recursos não serviram apenas para os estudantes com deficiência, mas também para algumas senhoras que não conseguiam sacar de trás da linha de fundo por falta de força. As marcas no chão também ajudaram outros estudantes que não decoravam a ordem do rodízio e precisavam olhar para as marcas a cada rodízio. Em nenhum momento acreditamos que o fato de pessoas sem deficiência utilizarem dos mesmos recursos utilizados para os estudantes com deficiência seja algo ruim. Pelo contrário, acreditamos que se os recursos elaborados permitem que mais pessoas participem da aula, promovendo uma melhor realização da atividade proposta e um melhor entendimento da atividade, eles devem ser aplicados a todos que necessitem. Essa visão vem promovendo uma maior participação de diferentes sujeitos nas aulas de educação física.

Durante todo o trabalho procuramos diversificar as possibilidades de formação das equipes, ora misturando todos, ora organizando jogos apenas entre os estudantes com deficiência, ora apenas dos estudantes mais jovens ou sem dificuldades de mobilidade, pois dessa forma acreditamos promover ações que permitiram diferentes experiências a todos. Também alternamos os tipos de bolas usadas durante os jogos, porém, sempre que a estudante

Rayra estava em quadra, utilizávamos a bola de espuma, que era o único material que permitia que ela conseguisse lançar a bola por cima da rede.

Coma intenção de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes a respeito do vôlei de idosos, trouxemos para essa aula alguns vídeos sobre a modalidade. Nos filmes observamos quem eram os praticantes, as regras, as jogadas, o tamanho da quadra e a altura da rede. Observamos também a existência de campeonatos para os idosos e o quanto a prática da modalidade influencia a vida de alguns deles. Os estudantes, através dos vídeos, identificaram jogadas, movimentos, pontos e faltas.

Como nós já havíamos realizado um trabalho com o vôlei de idosos no ano de 2016 com outras turmas, tínhamos o contato da equipe de vôlei de idosos do SESC Pinheiros e imaginamos que ir até lá jogar com eles seria uma oportunidade de ressignificar a prática corporal estudada, pois entraríamos em contato com o espaço oficial e com os próprios sujeitos praticantes da modalidade. Entramos em contato e conseguimos agendar uma visita ao SESC.

No dia da ida ao SESC fomos de ônibus de linha pela ausência de transporte fretado disponibilizado pela prefeitura. Nos organizamos para garantir que o maior número de pessoas pudesse ir à atividade, e isso incluiu contribuir com o dinheiro das passagens dos estudantes que informaram que não tinham condições financeiras de ir. Também foi uma ação necessária incluir os estagiários em nosso deslocamento visando um maior acompanhamento dos estudantes com deficiência que foram de ônibus conosco. Alguns estudantes preferiram ir direto dos seus locais de trabalho, pois o SESC ficava no meio do caminho, e alguns estudantes com deficiência foram acompanhados dos seus pais por uma questão de logística. Entre os estudantes que foram com os responsáveis, estava a Rayra, que por usar cadeira de rodas tem a sua mobilidade pela cidade prejudicada. Lembrando que ela havia entrado na escola havia pouco tempo, essa foi a primeira atividade externa que ela participou conosco. A mãe da estudante se mostrou muito feliz em ver que a sua filha foi muito bem recebida pelos colegas e pelos demais participantes da atividade, além de vê-la participando de tudo.

Chegando ao SESC, o primeiro espanto deu-se ao ver o tamanho da quadra. Apesar de tudo que já havíamos falado e mostrado na escola, quando eles “viram com os próprios olhos”, a sensação foi diferente. Um estudante nos disse que: “*Deu um friozinho na barriga ao ver a quadra e os jogadores!*”. O Fabiano, um estudante de 15 anos permaneceu olhando para a rede durante toda a sua montagem e parecia estar desestabilizado ao ver a altura oficial da rede. Ao perguntarmos o que lhe havia chamado atenção naquele momento, ele respondeu: “*É muito alta!*”.



Surpreso com a altura da rede oficial

O professor do SESC foi o responsável por conduzir a atividade, mas a todo momento trocávamos informações com a ideia de garantir a participação dos estudantes do Cieja. Para essa atividade levamos a bola de espuma da escola por acreditar que seria um material importante para garantir a participação da Rayra. Realizamos atividades de integração com os alunos do SESC, aquecimento com passes de bola, saques da linha de fundo e vários jogos, sempre com um time do Cieja contra um time do SESC. Nos momentos dos jogos, nós equilibrávamos as equipes de forma a garantir jogos mais disputados.



Jogando no SESC contra uma equipe de idosos

Durante todos os jogos observamos que os estudantes que aguardavam do lado de foram faziam a leitura do jogo e torciam muito pelos seus colegas. Confidenciamos que essas atitudes nos fizeram acreditar nos caminhos que havíamos construído durante aquele trabalho. Nesse dia, um dos estudantes que não participava das aulas foi até o SESC e jogou várias

vezes, inclusive ao final da atividade nos procurou dizendo que deveríamos ter mais saídas como essa.



Lendo o jogo e torcendo pelos colegas

Apesar de não termos vencido nenhum jogo, todos os estudantes informaram que gostaram da atividade e ficaram surpresos com a habilidade e agilidade dos idosos da equipe do SESC. Eles também avaliaram muito bem a forma que todo o grupo – jogadores e professores - nos recebeu, todos muito respeitosos e preocupados com a participação de todos.

Apesar de ter registrado todo o processo em nosso caderno através das falas dos estudantes, das fotografias e filmagens, acreditávamos que seria interessante realizar um registro dos estudantes sobre o que estudamos durante a tematização do vôlei de idosos. Nos últimos trabalhos realizados havíamos aberto mão do registro dos estudantes por não estarmos conseguindo construir um instrumento que captasse as aprendizagens dos estudantes sem valorizar as habilidades de leitura e escrita. Queríamos um formato de registro que valorizasse as experiências e aprendizagens vividas durante as aulas.

Optamos por um novo formato de registro, que até o momento ainda não havia sido experimentado em nossas aulas, que foi fazer o registro pelo computador. Para isso criamos o registro nos Formulários Google⁸⁵, o que nos permitiu fazer o registro na sala de informática.

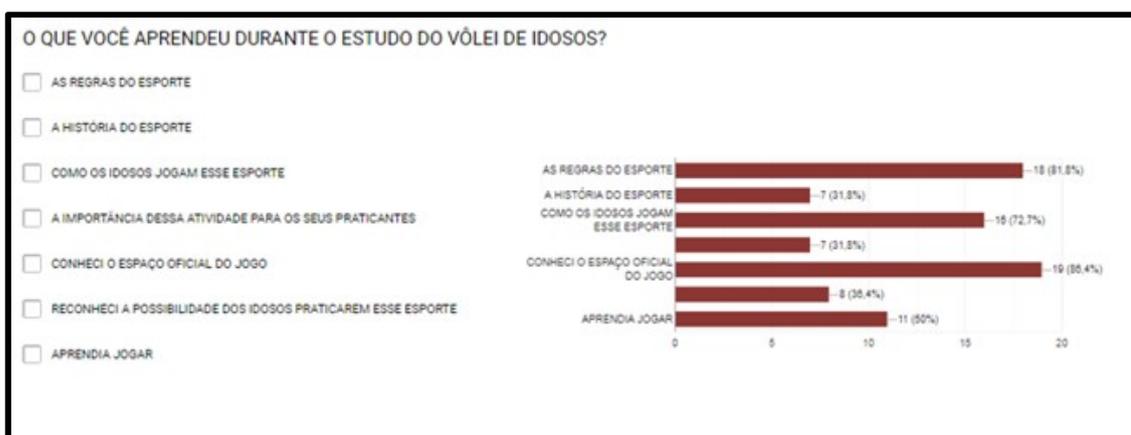
No dia da finalização do trabalho, realizamos a nossa aula na sala de informática. Cada estudante estava em um computador com o formulário aberto e nós liamos as questões e as alternativas. Bastava os estudantes clicarem nas opções que mais se adequavam a sua resposta. Os estudantes que necessitavam de alguma ajuda nos chamavam e eram auxiliados de acordo com a dificuldade apresentada.

⁸⁵ É uma ferramenta do Google que permite criar formulários/questionários com questões de múltipla escolha que armazena as respostas, permitindo ao autor da planilha acessar as respostas individualmente ou através de gráficos com o total das respostas.

As questões presentes no registro buscaram nos mostrar quais foram os pontos positivos e negativos do caminho delineado e também observar as aprendizagens ocorridas durante o processo.



Questão presente no registro e o gráfico com o resumo das respostas dadas



Questão presente no registro e o gráfico com o resumo das respostas dadas



Questão presente no registro e o gráfico com o resumo das respostas dadas

As respostas revelaram que as aulas de educação física do Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano têm se mostrado como um espaço de garantia de novas experiências para esses estudantes. Além disso, reconhecemos que essas aulas também se configuram como um momento de construção das suas formas de participação, visto que em muitos casos, essas

aulas oportunizam o primeiro contato com as práticas corporais. Através do registro dos estudantes também pudemos observar quais ações didáticas contribuem mais na formação desses estudantes e também percebemos que eles reconhecem as aulas como o momento que todos podem participar.

Concluimos nossa tematização acreditando que acertamos na interrupção de um trabalho que não estava garantido a participação plena de todos. Trazer para as nossas aulas uma prática corporal que garantiu isso foi uma atitude que concretizou os direitos de todos estarem nas aulas de educação física.

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO CIEJA ALUNA JÉSSICA NUNES HERCULANO

Nome: César

Função no CIEJA: Professor de Matemática (módulos 3 e 4) - Manhã

Tempo de magistério: 33 anos

Tempo de atuação na EJA: 20 anos sendo 18 anos no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

César: Primeiro, é a integração. Segundo, a possibilidade do conhecimento, de uma expressão, porque eles têm assim...muito pouco, muito pouco conhecimento de coisas básicas, por exemplo, do corpo,... de questões principalmente desse nosso aluno que nunca teve contato com nada disso, do envolvimento deles com atividades que envolva uma expressão corporal. Às vezes por exemplo assim, você vê que quando uma bola é arremessada eles ficam sem saber o que fazer porque eles nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade dessa. Você percebe por exemplo que o Ewerton (estudante com deficiência) evoluiu muito...se comparar o início dele com hoje, uma evolução na segurança, na consciência de participação coletiva...

Tem uma coisa assim que eu vejo, que é o interesse nas aulas de educação física. Nas aulas de educação física tradicional joga-se uma bola, quem tem interesse participa, quem não tem fica sentado lá e a coisa ... O que eu vejo nessa proposta de atividade de educação física aqui do CIEJA é uma integração entre todos né... a importância do envolvimento deles, o interesse pela participação.

Pesquisadora: você acha que as aulas estimulam essa vontade deles participarem?

César: Sim, estimula bastante...é um momento descontraído, não só para o aluno, mas para a gente que está lá também...esse interesse em participar de estar envolvido.

Pesquisadora: Você acha que há aprendizagens para além do corporal, além de melhorar motoramente.

César: Lógico, sim, a maior aprendizagem que eu percebo é assim, a questão de localização, é a questão de segurança ao longo do tempo, é da participação do aluno, posicionamento, interesse em participar.

Pesquisadora: Você acha que a presença da educação física no CIEJA alterou alguma coisa em relação à organização dos tempos da escola / aulas – pois fazemos as aulas dentro do turno?

César: Eu acho que faz toda a diferença as aulas serem dentro do turno, porque se você fizesse fora do turno eles não viriam e não participariam. Eles não estariam aqui fora do horário. Eu entendo que a educação física, ela deve fazer parte da grade de horário de períodos – eu não sei como é que chamaria isso – mas do aluno na escola, não fora do horário dele, porque isso na escola regular eu também entendo que não funciona, mas assim, até poderia funcionar melhor do que aqui, porque aqui por exemplo, o aluno ele tem um horário, de trabalho, ele tem uma dependência do transporte...por exemplo os alunos deficientes não estariam aqui fora do horário, então eu acho que tem que ser no horário.

Pesquisadora: Você vê a possibilidade de fazer trabalhos interdisciplinares, há a possibilidade de fazer trabalhos conjuntos com a educação física?

César: Olhas, eu não sei assim...mas em matemática eu vejo coisas que a gente poderia estar fazendo junto. Por exemplo a questão de termos, né...você vai falar em parábola, então a gente poderia inicialmente dizer o que é uma parábola, explicar, dar uma definição do que é uma parábola. A questão de velocidade, medidas...eu acho que a gente poderia estar trabalhando. Então... massa...medida quando eu digo está envolvida medida de comprimento, de

capacidade. A questão de velocidade...eu acho que a questão de tempo a gente também poderia estar trabalhando. Não sei se isso é compatível com aquilo que você faz nos seus trabalhos.

Pesquisadora: Na outra escola em que você trabalhou na EJA, existia aulas de educação física para a EJA?

César: Não...pelo que sei, nunca foi oferecido.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a educação física?

César: A educação física deveria ser estendida a todas as turmas. Não é no sentido de sobrecarregar você, mas eu acho que faz parte do contexto de uma escola esse envolvimento para além da sala de aula. Porque eu vejo como forma de uma maior integração entre pessoas – o esporte – mas não um esporte...mas esse esporte com orientação, com significado, com a possibilidade de você ter um envolvimento com os alunos em questões que são elementares. Por exemplo, você jogar um vôlei...porque isso eu acho que possibilita para além da escola eles estarem participando também em grupos de terceira idade, o jovem em outros espaços da comunidade onde ele mora. Os adultos de ter uma nova perspectiva, olha eu trabalho bastante, mas eu posso fazer uma atividade que eu gostei e que vai ser boa para mim.

Pesquisadora: Quando a gente faz algumas saídas, já fomos ao parque, já fomos à praça, ao clube escola, já fomos na quadra de tênis, no SESC, você acha que essas saídas ajudam os estudantes a conhecerem esses espaços? Por que muitas vezes eles não sabem nem que existem ali o clube escola, e que tinha uma cancha de bocha lá.

César: Eu acho que é fundamental...eu acho por exemplo Jacqueline, e não sei qual seria a sua possibilidade...mas hoje nós temos na maioria das praças esses equipamentos. Acho que seria bom ter uma orientação de como usar esses equipamentos, a maneira correta de usar.

Pesquisadora: *fala sobre os trabalhos que já realizamos na praça próximo a escola.*

César: as saídas são extremamente positivas porque primeiro, além da questão do esporte, tem a questão de você estar conhecendo equipamentos que eles podem estar frequentando. Eu sei que é inviável, e você vai adaptando...eu não sei se caberia aí...mas eu acho que um espaço mais adequado para as aulas de educação física também cabeira...não sei se isso é possível de ser colocado aí.

Pesquisadora: Esse é meu sonho...(risos)

César: A educação física da forma que ela é encaminhada nas suas aulas ela é extremamente importante para a integração, favorece muito a participação do aluno, a integração do aluno com deficiência. Porque é assim...o Nailson por exemplo: Essas atividades, faz dele uma outra pessoa. O grupo dele é um grupo que favorece muito, o grupo até poderia ser bom, mas se não tivesse esses momentos, essa integração, esse envolvimento dele não estaria da mesma forma.

Pesquisadora: Nesses momentos ele é protagonista, né!

César: Exatamente!

Pesquisadora: O grupo meio que fica em função dele e isso é bom para ele.

César: E até para impor para eles, no bom sentido, limites, regras, comportamentos – para todos. O que é mais importante é a participação, o conhecimento, saber que ele pode estar desenvolvendo atividades que vão melhorar a qualidade de vida dele. Eu acho que a gente vai plantando sementes e a gente espera que isso seja transformação.... Pode não ser amanhã, pode não ser daqui um ano, mas daqui a dez anos. A gente vai...porque por exemplo, se a gente pegar um aluno como o Marcelo, como Luciano, ou como outros aí, né...você percebe que essas pessoas, elas podem levar isso para outros lugares. E onde eles tem essa possibilidade de conhecimento, é aqui na escola, e você vê a alegria deles estarem nessa aula. É fundamental...deveria ter para todas as turmas...todos, todos, todos, deveriam participar.

Pesquisadora: Você tá arranjando mais trabalho para mim... (risos)

César: Não, não...eu acho que poderia ter uma outra pessoa também para ajudar.

Pesquisadora: Tô brincando...

Nome: Cleiton

Função no CIEJA: OPE - Orientador Pedagógico – tarde/noite

Tempo de magistério: 33 anos

Tempo de atuação na EJA: 25 anos sendo 18 no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Pesquisadora: O que você já observou das aulas de Educação Física do CIEJA e qual o lugar dessa Educação Física nessa escola?

Cleiton: Em primeiro lugar, eu tenho acompanhado meio que de “abelhudo”, e o que eu noto em quase todas as oportunidades, é o aluno feliz. Os alunos que praticam têm muito prazer em fazer isso (...) eles se sentem muito bem e tem também a questão do movimento, né. Principalmente com os alunos deficientes intelectuais, eles não ficam largados em um canto...eles participam, a professora (você) sempre procura alternativas de incluir esses alunos (...) então eu vejo isso, é um lugar onde as pessoas se sentem bem e estão felizes...eu vejo as pessoas rindo e gostando do que estão fazendo.

Pesquisadora: Qual o papel desse momento de felicidade dentro da Educação de Jovens e Adultos?

Cleiton: Eu acho que na Educação de Jovens e Adultos não é comum a gente ter Educação Física, então esse momento do aluno se mostrar dessa maneira, do aluno colocar para fora essa felicidade é(...) não tem dentro da escola (...) e a escola não pode ser só aula, aula, aula, de matemática de português...tem que ter movimento, as pessoas precisam se movimentar levantar da cadeira, participar de atividades gostosas também de se fazer.

Pesquisadora: Você já observou que em alguns trabalhos a gente faz algumas saídas, quando nós estudamos o tchoukball nós fomos jogar lá no parque, a gente estudou a bocha e fomos jogar na cancha de bocha do Clube Escola, a gente estudou o vôlei de idosos e fomos jogar com os idosos do Sesc. A gente já fez várias saídas de acordo com o que estudamos nas aulas, o que você acha que essas atividades de sair para experimentar as práticas corporais em outros espaços geram nos alunos, ou em que isso é importante ou não para eles?

Cleiton: Em primeiro lugar nós não temos um espaço adequado para o aluno praticar um esporte, uma educação física. Então...é, a saída é uma oportunidade que os alunos têm de praticar em um lugar mais adequado e também de conhecer. Muitos dos alunos nunca foram no sesc, nunca foram no parque da previdência, então são recursos...são equipamentos públicos que acabam sendo apresentados para os alunos de uma forma indireta. O aluno pode voltar depois se ele quiser.

Pesquisadora: A gente já fez bastante isso...apresentar que os espaços públicos são espaços bem interessantes...que não é porque é público que é de qualquer jeito, porque às vezes eles acham que os equipamentos das praças não são bons porque é de graça, ou que as coisas públicas não prestam...mas ao chegarem e reconhecerem o tanto de coisas que tem e verem as instalações eles passam a ver de outra forma, e eu acho que também é importante que eles conheçam esses espaços públicos. A respeito das aprendizagens, o que você acha que esses alunos aprendem nas aulas de educação física?

Cleiton: eles aprendem modalidades esportivas, formas de se movimentar, a educação física permite a integração com várias áreas, inclusive com física com biologia, com ...e é uma possibilidade do aluno perceber que dentro da educação física, aqueles conhecimentos que aparecem em sala de aula também aparecem em educação física. A gente pode falar de músculo, pode falar outras coisas, postura...então a educação física é uma disciplina que permite a integração com as demais...até mapa, até geografia (se referindo ao trabalho realizado com a corrida de orientação).

Pesquisadora: A gente usou até bússola esse ano...O que você acha das aulas de educação física serem dentro do turno dos alunos?

Cleiton: Eu acho que é fundamental porque dentro de uma escola de jovens e adultos, o contraturno é muito difícil, é praticamente impossível para um aluno que já trabalhou o dia

inteiro vir para a escola em um outro horário para fazer a educação física. É fundamental que seja dentro do horário.

Pesquisadora: Qual o papel dessa educação física que acontece aqui dentro dessa escola? O que mudou na escola com a chegada da educação física? Ou que a presença da educação física ajuda a escola?

Cleiton: Eu acho que é importante, porque ...primeiro varia o tipo de aula, e mostra para os alunos que aprender não é só sala de aula, ajuda a você romper com algumas representações que o aluno tem sobre o que que é a escola, o que que é uma aula, o que é um professor, então esse aluno vivência outras oportunidades e a gente percebeu aqui que hoje em dia a gente não consegue mais viver sem educação física.

Nome: Carla

Função no CIEJA: Professora pedagoga (módulos 1 e 2)

Tempo de magistério: 26 anos

Tempo de atuação na EJA: 12 anos sendo 10 de CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Carla: A educação física é interessante porque assim...é...sai um pouco daquela coisa de sala de aula, só escrita, matemática...aí eles vão para outras atividades e eles começam a conhecer o corpo né, porque geralmente eles nem mexem muito...eles só andam, não prestam atenção na respiração, nos movimentos...e o que eu percebi deles desde que começou a educação física é que no começo eles ficaram meio assim...meio arredios né, porque eles não sabiam o que era..."como será a educação física? Será que nós vamos jogar bola?...não sei que...Aí o legal para eles foi que a educação física que você colocou era diferente. Você trazia novidades. Não só nessa parte de movimentos, essas coisas...mas é que você sempre traz um material diferente e isso é uma coisa bem legal, porque nas educação física que eu conheço da vida aí...é praticamente bola né, dá bola e deixa jogar né. Na sua não, tem a bola, tem o exercício, tem os outros materiais que eles nunca viram. Tanto que o "tchoukball" para mim também era novidade para mim. E eu achei muito legal, inclusive...(risos). Aí eu vejo assim...o comentário na sala de aula, porque quando o aluno não gosta é dele...tipo: *ai eu não gosto de participar porque eu não gosto de fazer isso*...eu percebo que isso é do aluno, e não da atividade. E os que participam, eles vão com muita vontade, de um tempo pra cá eles começaram a ir com muita vontade né...então tipo, quem não gosta já nem vem no dia da aula de educação física, né...e aí o pessoal que vem, vem pra participar mesmo...Eles gostam mesmo...falam: *vamos mexer um pouco o corpo se não a gente vai ficar enferrujado*. E a convivência entre eles, né. Apesar de serem de salas separadas, na hora que eles estão na educação física eles juntam, e essa coisa de juntar, eles convivem com o outro e aprendem a respeitar o limite dos outros também...já vi aluno que não tinha muita paciência...lembra do xxxxxxxx que falava: *Vai, vai, vai, joga a bola* (em tom apressado). Aí é bom que eles vão aprendendo isso...a respeitar o limite do outro. Os alunos com deficiência adoram a aula, porque você percebe que tem uma integração ótima, tanto para os alunos como com as aulas mesmo, né. Pode não ser 100% movimento, mas está fazendo. Eu acho que essa coisa deles participarem, eu achei muito legal, eu achei precisava. Eu não conseguia nem imaginar a educação física para adulto em uma situação tipo "de rua"...a gente não tinha nem quadra nada né!...e mesmo assim, com as atividades que você fez, eles participaram, eles fizeram e gostaram. Coisas que eles não faziam...jogar vôlei, o tchoukball...nossa... até aquele negócio...o badminton. E não só a parte lá fora, porque quando chove, apesar de ser na sala, tinha atividade também, e tinha aquela coisa de lousa também, da explicação...e isso também é importante para eles, para eles entenderem toda a história...os vídeos que você mostrava

para eles, para mostrar, para eles terem noção mesmo, para conhecer mais o esporte que eles estão estudando, porque senão eles ficam naquela... Eu acho que a escola não pode ser só aquela coisa de sala de aula, sentado, olhando para a lousa...de vez enquanto tem que ter uma coisa diferente assim.

Pesquisadora: E as saídas que a gente faz? A gente tem costumado sair com os alunos...a gente já foi no parque, na praça, no SESC, na pista de atletismo, no clube escola. Você acha que isso ajuda os estudantes?

Carla: Quando era aqui...esse ano até que conversei com eles e disse: “ olha, esse ano vocês estão saindo bastante, porque geralmente eles não saem muito né...porque as vezes não tem ônibus, às vezes o lugar é longe...e como você programa tudo muito mais próximo, e como você consegue...ahhh, esse do clube escola foi o negócio da bocha, né? E foi muito legal...eles tinham noção do que era, mas também nunca jogaram...olha quantos esportes novos eles conheceram nesse tempo que eles estão estudando...eles nem imaginavam. Então, essas saídas, elas são importantes porque eles vão para outro ambiente. Essa coisa de outro ambiente também é legal...apesar da gente ficar na rua...então eles estão acostumados... mas o ambiente também é legal, igual o lugar da bocha, tem o lugar certo para jogar a bola.

Pesquisadora: O que mudou para a escola, ter a educação física dentro do turno?

Carla: Tem que ser, porque senão você não consegue atividades com eles. Eles não viriam em outro horário para poder fazer isso. Já na época quando eu estudava que era em horário diferente muitos já não participavam...As aulas aqui não são atividades que eles vão ficar super suados, que vai precisar tomar banho...são atividades próprias para eles...acho que as aulas tem que ser dentro do turno, porque elas são pensadas para esse público.

Pesquisadora: Você acha que as aulas oferecidas atendem as necessidades dos estudantes da EJA, que vem para as aulas de calça jeans, sapatilha, sandália, camisa?

Carla: Sim...eles conseguem fazer. Alguns lembram de colocar o tênis, mas alguns vem com a roupa do trabalho, mas eu acho que eles participam mesmo assim

Pesquisadora: o que você percebe que eles aprendem nas aulas de educação física?

Carla: Você não dá só a atividade, você faz uma explicação...para essa explicação eles já ficam...o que às vezes confunde muito eles, que eles ficam naquela tensão, é quando eles precisam escrever...uma coisa é quando eles têm que falar. Quando eles falam, eles conseguem colocar o que você ensinou para eles da forma como eles entenderam. Eles entendem a explicação, eles entendem o que tem que fazer, aí eles vão aprendendo essa coisa do movimento conforme ele vai fazendo mais, e eles vão percebendo que vai melhorando o movimento, que vai facilitando mais conforme ele vai fazendo. EXEMPLO O JOGO DE BOCHA. Então eu acho que eles aprendem com a parte teórica, não tem receio de falar porque eles não vão precisar escrever, porque o receio deles é sempre a escrita, né...mas na fala eles vão bem...eles sempre explicam direitinho. Até nomes mais difíceis eles começam a aprender a falar também né...o nome dos esportes.

Pesquisadora: Risos...e eu fiz boas escolhas né...tchoukball, slackline ...só as coisas bem fáceis de escrever e pronunciar...(risos) fiz ótimas opções....(risos)

Carla: Mas eu acho que para eles é muito bom...eles não aprendem só essa coisa do movimento, eles começam a notar a mudança do corpo e da mente mesmo...eles percebem que eles podem aprender. As vezes eles acreditam que... *ai eu não aprendo, não sei o que...* – como você não aprende? Você consegue definir as coisas direitinho, você consegue descrever ...então eu acho que na educação física tem essa abertura também...são outras aprendizagens.

Nome: Luana

Função no CIEJA: OPE -Orientadora Pedagógica

Tempo de magistério: 16 anos

Tempo de atuação na EJA: 7anos no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano – desde 2013
está como coordenadora pedagógica dessa unidade escolar

Pesquisadora: O que você já observou das aulas de Educação Física do CIEJA e qual o lugar dessa educação Física na escola?

Resposta: O que eu já observei...eu já observei alguns formatos do começo que foram feitas tentativas e agora como as coisas estão, que eu acho que ficou mais azeitado, vamos dizer assim. Que é a proposta que era para ser mesmo. Eu vejo que os alunos têm contato, e eu vou usar o termo certo, com várias práticas corporais, que eles aprendem coisas sobre as práticas corporais e o contexto que elas se dão. Eu lembro da pesquisa sobre as modalidades olímpicas, vejo que não é só fazer, mas conhecer e perceber as diferenças, e eu acho que isso é bacana. Eles também discutem e avaliam como eles estão nesse processo. Eu já vi alguns alunos com deficiência falando sobre o que eles aprenderam, e eu acho que isso é legal. Então tem o fazer e / se apropriar das práticas, conhecer e também refletir como eles estão nela. Conhecer lugares também faz parte da aula, eles já foram para as olimpíadas, já foram para o cepeusp, entre outras.

Pesquisadora: Na sua opinião, faz diferença as aulas serem dentro do turno dos estudantes?

Resposta: Ah faz, faz bastante... a gente tentou fazer o formato que se tem, de fazer no contraturno escolar, e não funcionou porque as pessoas têm dificuldades com o horário. Então faz muita diferença ser no turno, porque é a possibilidade das pessoas participarem. É obvio que as pessoas são adultas, e tem resistência, tem gente que demora uns meses para ir, tem gente que fica meses olhando e não vai, mas ok, não tem problema, é um jeito das pessoas poderem participar. Mas, cá pra mim, eu fico pensando que para os jovens, eu não acho que seria uma coisa totalmente fora ter algumas coisas que fossem fora do turno, para esse público. Mas aí é outra proposta, outra coisa. Mas para o conjunto dos alunos ser dentro do turno é uma possibilidade.

Pesquisadora: Com as condições que a gente tem não sei se um contraturno na rua os atrairia, né. Talvez o contraturno tivesse que ser em um outro espaço?

Resposta: Sim, quando eu penso nisso seria...mas é que a gente tentou, mas eu não sei, é de uma outra forma, ou na sexta-feira, que também é dentro do turno, mas aí tem que ser uma coisa mais focada para eles, uma coisa que eles gostassem de fazer, porque ele tem tempo, não é verdade que eles não tenham, o que eles não tem é outra coisa, vínculo com a escola, essa coisa de vir para uma aula. Eles poderiam ser um público. Agora para o conjunto e para o dia a dia, ser no turno é a garantia deles terem o direito de fazer.

Pesquisadora: O que você acha que eles aprendem nas aulas de educação física?

Resposta: Ei diria que eles aprendem muitas coisas, porque muitas vezes eles trazem a ideia do que eles viveram na escola ou viram na escola, então é um pouco daquela coisa, aí vou dar uma descansadinha e porque o que importa não é isso, mas eu vou dar um relax e vou participar, e aí eu acho que eles mesmos se surpreendem com o que eles acabam aprendendo. Eu acho que lidar com o corpo né, a gente vive em uma ...a escola é assim né...e em grande medida para os adultos é assim né... a gente tem que cuidar do trabalho da cabeça, e ignora que tem corpo e tem que conhecer esse corpo e que isso é importante. Então eu acho que isso é uma coisa que eles aprendem, acho que até retomam, descobrem e toma até gosto, porque as vezes eu vejo os adultos brincando, jogando e você fala "nossa né meu" e eles estão animados ... e isso é uma coisa que se aprende, que se cultiva e é uma coisa boa. Eu acho que eles aprendem muito também, e nós também sobre outras possibilidades que todo mundo tem. `Porque a escola é muito isso, quem se destaca na escola é que vai bem em português, quem escreve bem, quem faz as contas...o bom aluno, que tem a competência leitora e escritora e aquele que é o aluno comportado, educado, é o que a escola sonha. E na educação física outros alunos, que também são bons alunos, conseguem ter destaque, e isso está nos alunos

com deficiência também. Não é nem ter destaque, é participar...ter um grau de igualdade no que eles estão fazendo.

Pesquisadora: Você já notou que eu realizo diferentes tipos de registros nas aulas de educação física. Qual o papel desses registros nas aprendizagens dos estudantes?

Luana: Eu não acompanho muito os registros mas eu tendo a achar que como eles vão fazer um registro de uma atividade que eles participaram ativamente, tende a ser uma coisa mais tranquila de se fazer. Não é uma coisa distante, de um texto que eles leram. O jeito que as perguntas são...facilitam, mas eu não acompanho muito isso.

Pesquisadora: Você acha que a diversidade de formato dos registros ajuda? Ora fazer no computador, ora fazer coletivamente, textos na lousa com a professora como escriba, as imagens, você acha que isso é um recurso que ajuda esses estudantes?

Luana: Ajuda, e se a gente for pensar, até para avançar na escrita, no registro da escrita, o registro tem que ter algum sentido, que é a função social da escrita, então eu acho que entender que a gente pode registrar as coisas de várias formas também ajuda nesse processo...registrou assim, registrou assim, registrou de um jeito escrito. E as atividades que estão no contexto, que foram significativas, que eles participaram...eu acho que sair daquela coisa: explicar, ler ou ler e explicar e comprovar respondendo alguma questão ou fazendo registro...acho que tudo que sai dessa direção é melhor. E para os nossos alunos da EJA como um todo, não só os alunos com deficiência, ser capaz de fazer de várias formas é um incentivo, pois são pessoas que se você ficar...é obvio que a gente quer que eles avancem na escrita e na leitura, mas eles passaram por algumas situações em que isso é difícil, né. Então essa possibilidade faz bem, é uma boa coisa.

Pesquisadora: Qual é o papel da educação física nessa escola?

Luana: Eu vou falar de duas coisas. Uma do geral, de política da EJA de disputar uma ideia, uma concepção de EJA não só no município mas como um todo, que é construir uma experiência, uma prática educativa que considere quem são os alunos da EJA, que considere a realidade deles, por exemplo essa coisa do contraturno, né ... é uma ilusão achar que ...é fazer uma coisa que a gente sabe que não vai rolar, ou vai rolar muito pouco e não vai atender, ou então, dar de barato que eles não precisam disso mesmo, que o que eles tem que fazer é o português e a matemática. Então eu acho que tem uma função importante da educação física e desses debates, que é de disputar uma concepção de EJA. Não só do componente curricular, mas de uma ideia...acho que isso é uma coisa que tem ... a própria relação sua com a universidade, a produção teórica sobre isso, os espaços que vai, o reconhecimento que tem ... tudo isso vai construindo um percurso muito importante nesse sentido. E a outra que eu vejo interna, é que vários debates que a gente faz aqui e que são difíceis e que tem resistência, a educação física contribuiu muito para fortalecê-los, talvez nem fosse um objetivo, imagino que não era um objetivo, mas por exemplo a adaptação curricular...eu acho que tem uma oferta de possibilidades e exemplos bem-sucedidos e em um contexto que se a gente fosse pensar friamente...pô nem quadra tem... aí eu acho que mostra que é disso que a gente está falando...né. Não pode ser tão difícil, né...é um jeito de pensar que é isso, que é para todo mundo. E isso é uma disputa muito legal que a educação física cumpre aqui. Se a educação física faz isso, nós temos que ser capaz de fazer isso em tudo. E não é possível que a gente não consiga. E eu acho que tem uma função aqui, que é de articulação, vamos dizer assim, de iniciativas entre as salas, até pela própria caracterização, então eu vejo assim, as saídas, algumas iniciativas, algumas atividades, então vai criando até outros agrupamentos, outros jeitos sabe, tem uma mescla das coisas que eu acho que é muito positivo, porque tira as pessoas das suas caixinhas, das suas salas e isso cumpre um papel importante. E eu vejo historicamente quando começou e agora, que a educação física ganhou um status, uma relevância aqui dentro que não tinha no começo. E eu acho que isso mostra e disputa um jeito de fazer né...olha como é que está, olha como está o assunto...então acho que hoje os diversos

componentes olham a educação física e procuram muito mais do que no começo, que era você procurando os outros... Acho que isso é um recado que você conseguiu uma mudança. Uma articulação com as professoras da sala de recurso multifuncional é uma coisa muito legal, porque mostra que o aluno é de todo mundo. A educação física encabeçou uma disputa de que todo mundo vai, todo mundo pode participar, todos podem fazer, de dar certo, de refletir sobre o que fez, de mudar o formato, porque é isso...já deu errado...já te vi falando que "eu não quero ficar mais, deu tudo errado, quero ir embora"... Então vamos tentar, de que jeito que faz.... E hoje eu vejo que os professores participam das aulas, não é aquela coisa de vai lá...vai nesse negócio aí... Acho que todo mundo olha com olhos muito mais respeitosos.

Eu: Mesmo não sendo a aula compartilhada, não sendo uma regra ou uma obrigatoriedade. Muitas vezes eles estão envolvidos com a prática assim como os estudantes.

Luana: Então eu acho que isso é uma coisa que desperta do ponto de vista dos debates coletivos, isso só fortalece o que a gente quer fazer aqui.

Nome: Matilde

Função no CIEJA: Professora dos módulos I e II- alfabetização

Tempo de magistério: 12 anos

Tempo de atuação na EJA: 10 anos, estando há 1 ano no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Matilde: Eu vim pra cá no ano passado, mas eu já tive uma experiência no CIEJA Cambuci em 2016, e lá eles não tem especialista...era uma coisa que eu sentia falta desde que eu fui trabalhar com a EJA regular, porque eu acho que tem que ter...faz parte, e eu acho um absurdo ser em outro horário. Se eles estão indo a noite é porque trabalham... e também como é vista a educação física para os adultos. É lógico que se trabalha um dia inteiro, então eles vão estar cansados...e no geral, Jacques, como é visto a Educação Física...é uma aula que todo mundo gosta, que os alunos adoram, porque: os meninos é porque é bola, vai jogar bola. As meninas é porque vão ficar conversando em um cantinho...e eu não vejo e nem nunca vi a educação física como isso, só jogos. Tem que ter os jogos, e alguns professores se utilizam da educação física como sendo uma especialidade meio que para punir. Ou para deixar os alunos fazerem o que querem ou para punir. E ali vai se aprender...que nem vai para o exército, para aprender a ter disciplina...não, não é isso! O contato que eu tive com a Educação Física com EJA, foi quando eu conheci vocês naquele curso e você se apresentou. Foi inédito, eu vi como inédito aquilo e insisti dentro da escola que eu estava porque que a gente também não poderia lutar para levar isso para os alunos. Depois eu fui fazer o curso lá na USP e fiquei encantada...conheci o Marcos, não só o coordenador, mas também o que ganhou o professor nota 10, e eu tentei convencer a escola que eu estava para ele ir participar da JEIF porque é um aprendizado. De novo eu falo, a gente tem que...vou falar dos alfabetizadores: muitas vezes a gente tem que se quebrar, se desestruturar e a forma, e eu gosto muito de parcerias e de trocas aqui com você. A gente não é nada combinado, mas a forma com que você vem com as suas atividades, ela traz o prazer para esses alunos, porque ...minhas turmas, não só as minhas turmas, porque como eu já transitei nos outros períodos, são módulo 1 e 2, em sua grande maioria está as pessoas mais idosas, no período da manhã e tarde se concentra um número grande de inclusão, que são alunos maiores de idade que nunca frequentaram, então eles começa a se reconhecer, o corpo e quando estão nessas atividades...a solidariedade. Muitas vezes em sala de aula eu tenho isso na minha sala, que seria interessante e você até sabe, uma pessoa que está voltando para a escola e ela não tem mais paciência, porque já é próprio da idade, e tem a mesma deficiência de aprendizagem, só que ele não respeita que

aquele por ser inclusão... só que na hora da atividade com você existe o prazer, existe a risada, existe a ajuda, sabe...não é visto isso. A participação vejo que quase que todo mundo. Teve duas pessoas que eu não entendi porque que deixaram, mas eles também são muito assim de ...porque alguém falou né...e a gente tem que respeitar o porquê. E quando se pergunta não querem entrar em muito detalhe. Que mais que eu tinha acrescentado. Gostei quando a gente trabalha, é que você traz de uma forma simples e a gente consegue com o que você propõe, levar isso para a sala de aula e assim, você viu que eu até te chamei no percurso, não só a escrita disso, mas daí uma turma, a gente começou a fazer questionamentos...eu comecei a fazer questionamentos para incentivar a escrita e interessante...os alunos comentaram a falta de quadra. Então, assim...acho que foi uma surpresa para todo mundo. Porque aqui é tudo muito improvisado só que essa improvisação não se perde a qualidade. Ganha-se talvez...não sei se a gente tivesse propriamente a quadra, se seria uma coisa tão...se haveria essa aproximação todo esse aconchego essa...E na outra turma, que daí eu pensei: vou fazer a mesma coisa com a outra turma, que eu te passei também o resultado, só que eu quis fazer, questionar de forma diferente e daí até fiquei com receio, porque eu já comecei a pergunta questionando de uma forma... não é negativa, mas colocando um não, perguntando o que eles gostariam de aprender dentro...e foi surpreendente né. O...

Pesquisadora: Foi o desenho do Manoel, né!

Matilde: Exato...e foi depois, de querer saber a respeito de basquete e tal...você está trazendo e eles estão se libertando, eles são, que nem eu te falei, muito duros com o corpo. Com coisas que em casa, ninguém tem o recurso de jogos...mas assim: *meu filho não tem paciência*, né...e aqui, é uma competição saudável, alegre e eles começam a descobrir o conhecimento em coisas que eles achavam que não haveria. Então assim...eles vêm para a escola, principalmente os mais velhos e eles querem lousa cheia, isso que para eles é aula...e a gente está quebrando isso. Eles estão vendo que existe aprendizagens em brincadeiras, né. E isso facilita e muito em um desenho que se faz, aquele percurso, a ida ao parque...que mais que nó fizemos?...quando você usou...a questão que a gente trabalha muito em sala de aula, e eu te peço, trabalha a lateralidade, porque eles não tem domínio do próprio corpo, orientação, coordenação, então isso ajuda e bastante no nosso dia a dia. De novo, aquela questão do percurso, não foi só o percurso, você trabalhou ali e ajudou...até emprestei pra Cris o contador. Os contadores, porque eles assim...eles não sabem...eles contam normalmente, mas eles não têm o contato com a escrita dos números, e daí quando você entregou aquilo lá, facilitou e muito, porque daí assim, eles conheceram de uma forma e eles passaram a ver que se utiliza em outras coisas, e começam a ver que você está conversando, que tudo está conversando...e que a educação física não é aquela coisa separada, né. Então...a tua figura...a tua figura aqui no CIEJA, até porque você começou, mas não só por isso né, tem seus méritos...é muito querida e isso facilita bastante, que nem na minha sala tem o seu assistente.

Pesquisadora: E o que você acha das saídas que a gente faz ...que nem, a gente foi no clube escola jogar a bocha e depois nós fomos no parque fazer a vivência da corrida de orientação. Você acha que os estudantes já entendem isso como uma ação da aula de educação física que vai dar a oportunidade dos estudantes conhecerem aquela prática corporal de fato como ela acontece, porque aqui na escola a gente tem muito improviso, né...por conta do espaço.

Matilde: O que eu acho interessante, muito interessante é porque você explica o que que é...de uma forma mais suave e trabalha com eles, conversando, porque eu fico lá vendo as suas aulas, e daí você faz o convite...você desperta a curiosidade e daí leva. Lá na bocha, eu tenho isso principalmente na bocha, eu tenho uma recordação que não me sai da cabeça...a Mariana.

Pesquisadora: Também...também fiquei com essa cena dela na cabeça...

Márcia: Ela pulando, e o rapaz que deu o prêmio para ela...aquilo para aquela menina, é assim, o que me marcou muito, mas eu fiquei com aquela cena, principalmente quando a irmã

dela disse que ela não tirava aquela medalha...aquilo pra gente, acho que assim, é uma coisa...não sei se você quer que fale rapidinho...é uma aluna que era de inclusão, que tinha um certo domínio, sabia escrever o nome e pequenas palavras, e assim, com entendimento. Então assim, a felicidade dela não era só de ganhar, era de ganhar, mas era de estar participando e ela fez até por merecer...porque ali fica muito claro que quando ela chegou para a final, a pessoa deixou ela ganhar, mas não teve ali, uma pessoa que não ficou feliz com os pulos que aquela menina dava né...e é uma coisa que a gente tem que reforçar... eles nos dias da educação física não tem questão de faltaapesar que eles não tem mesmo. Chegam atrasados e eles já vão direto, não existe aquela coisa de ah eu não vou praticar, que poderia ter...tenho certeza, como eu vejo no regular: ah eu não vou fazer, porque...isso é uma coisa que está ultrapassando...a aluna que é evangélica traz o tênis, gosta, não deixa de fazer, sente uma felicidade. Tem a Lucineide que traz roupa para ficar “transadinha” para a aula, do jeito dela...(risos). Você vê que há toda uma preparação dos alunos para participar das atividades. E as tuas atividades, o que é legal, é que são atividades simples que você consegue fazer no meio da rua, quando está chovendo você faz na sala de aula. Tudo com muita atividade...como eu assisto a tua aula, eu sempre pego todos os gancho para trabalhar na sala de aula, porque assim...dali eu tiro do prazer deles...eu tô acrescentando...porque eles vem aqui para buscar sonhos...e é uma coisa que eles não esperavam, que é poder brincar, então, é quando a gente escuta, meu filho não tem paciência comigo, a fulana não sei o quê....você está deixando que eles resgatem não só o ler e escrever mas assim, eles também não brincaram...a gente esquece que eles não puderam ser crianças

Pesquisadora: Em uma entrevista que eu fiz ontem com uma das aulas, foi bem legal. Ela falou assim: eu me sinto uma criança de 14 anos tendo o direito de fazer educação física.

Matilde: Daí eu te reforço...eles como é bem no começo, eles voltam cansados, mas a sensação é...sabe aquela criança que a mãe deixa brincar lá fora, aí a mãe fala agora vem pra almoçar...eles vem cansados, mas felizes, saciados. É difícil apesar de ser pouco tempo, mas se torna menor ainda. Dentro da sala de aula seria mais interessante...dentro da sala de aula, eles querem trocar ...eles comentam: *ai eu consegui mais, não sei o que lá...*e eles mesmos, você não precisa ficar corrigindo...*a porque você não viu que você estava fazendo errado?*...é uma coisa que entre eles, se ajudam, se trocam informações.

Pesquisadora: Eles conseguem analisar a aula...o que aconteceu?

Matilde: Tudo

Pesquisadora: Em alguns momentos eu faço algumas atividades que não são propriamente atividades práticas, atividades físicas...às vezes nós assistimos filmes, às vezes nós fazemos atividades na sala de informática, às vezes são atividades na sala de aula, como colar os pontos no mapa da corrida de orientação...são práticas que não são comuns às aulas de educação física. Você acha que os estudantes reconhecem essas atividades com ações importantes para que eles entendam mais sobre a prática corporal estudada ou você acha que eles entendem que é uma coisa a parte, separada?

Matilde: Entendem...hoje eles entendem, hoje eles conseguem entender...eu não sei se tirar a tua pessoa...mas assim, eles entendem que mesmo quando você não inicia com uma atividade lá fora, mas tudo que você faz com eles, e assim, é legal porque eu já peguei comentário deles, ou eles me questionando... *ah ela mostrando isso pra gente por que? O que ela vai ensinar depois?*

Pesquisadora: Então eles já estão sacando...

Matilde: Já...eles me questionam.... e eu respondo que nem eu sei, porque vocês sabem como é que é a Jacque...daquela moto dela ela pode tirar um elefante...é um cavalinho de Tróia (risos)...como hoje né! Veio a 25 de março dentro do banco.

Pesquisadora: Risos..... Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas de educação física? Alguma coisa que você já observou, que você acha que é bom ou que é ruim,

que você acha que precisa ser revisto...o que que você já reparou, que talvez seja importante para a escola? Por que eu ia fazer uma pergunta que talvez você não consiga responder porque quando você chegou aqui já tinha a educação física...a pergunta era o que foi a chegada da educação física para a escola, mas como você chegou depois da educação física...quem já estava aqui enxerga algumas coisas...

Matilde: Uma coisa que eu vejo Jacque, é assim...apesar de ter chegado no final do ano passado a tarde e nesse ano eu comecei em março no período da manhã...acho que a gente precisaria rever, principalmente, não só principalmente porque é assim, a gente tem que tratar eles e acho que é uma luta, então até falar isso eu vou ser incoerente, a gente tem as inclusões...vai até o terceiro...eu sei que existe aquela coisa de carga horária...então até por questão da sua carga horária você não atende o módulo 4.

Pesquisadora: Sim

Matilde: Então, isso que eu acho que de repente...esse corte...não querer dizer...acho que é muito mais...que nem, o Vini, de repente, você está fazendo um atendimento...não sei se é o caso dele, né...porquê? Como é que você vai explicar...porque no dia em que tiver no módulo 3 uma sala cheia, se vai pegar aquele outros para ajudar, você vai ficar com que?

Pesquisadora: Sim

Matilde: Entendeu? E mesmo os outros...eu vejo eles perguntando porque que eles não vão mais. E não é pela questão que a gente se depara nas escolas regulares, em que a educação física é uma forma de não estar na sala. Por que as tuas atividades são totalmente diferenciadas daquilo que a gente...eu sou a favor, nas escolas regulares, de educação física, de ter jogos, eu sei que tem regras, que tem que mostrar..., mas assim, aquela coisa de colocar dentro de um quadradinho e trancando ali.

Pesquisadora: Mas você sabe que os especiais do módulo 4 continuam fazendo a aula de educação física junto com o módulo 3.

Matilde: Sim...é isso...mas por que?

Pesquisadora: Porque a gente achou que era...

Matilde: A gente achou...só que assim

Pesquisadora: Não, não não...tipo assim...dentro as possibilidades era a quantidade de pessoas que a gente conseguiria colocar a mais dentro da aula do módulo 3. Eu não consigo colocar mais 4 salas de cada horário na minha jornada.

Matilde: Então...mas daí...

Pesquisadora: Tem uma questão de jornada que é um problema...a gente já pensou em trazer um segundo professor de educação física para cá...mas aquela portaria que saiu no começo do ano, que deu uma bagunçada na nossa vida.

Matilde: Também tem o período das 17h30 e das 20h, que não tem...

Pesquisadora: Mas logo que eu entrei eu estava a noite também...

Matilde: Aí você acaba deixando também...

Pesquisadora: É que para estar a noite eu tenho que largar alguns dias da manhã ou da tarde...essa é uma questão. E aí um dos problemas é essa portaria desse ano que a gente quase teve que dispensar alguns professores...então não teria como trazer mais um de educação física, então esse é um problema. Por isso a gente está tentando ligar na escrita do documento curricular, que a aula seja em parceria, dupla regência ou docência compartilhada, porque aí, conseguimos trazer mais professores sem perder a jornada dos outros professores.

Matilde: Porque vamos supor...se entrar mais inclusões no módulo 4, daí de repente, como que você faz? É isso que eu estou querendo te dizer né...tá dando para atender? Tá dando porque está se ajeitando...

Pesquisadora: É...a gente está priorizando esse grupo...

Matilde: Exato...mas assim...eu acho que deveria ter para os outros todos...

Pesquisadora: Sim...eles pedem também. O pessoal que vai do 3 para o 4 e descobre que não vai ter mais educação física ficam...

Matilde: Eles ficam...não é só...eles percebem que eles estão aprendendo, resgatando e conhecendo coisas...mas tem muito mais aprendizados...eles chegam em sala de aula me perguntando...sabe muitas coisas quando você...eu consegui trabalhar muita coisa através do que você foi falando. Então assim...as diferenças entre coisas que eram parecidas, aí a gente começa a fazer leitura de trecho pequenos, a questão de trabalhar a matemática...várias coisas porque você percebe que eles tiveram...

Pesquisadora: Sim...tem um sentido para as coisas.

Matilde: Então daí fica mais fácil você puxar deles....

Pesquisadora: Eu vou parar por aqui porque todos vocês estão querendo que eu trabalhe mais aqui nessa escola, viu... tá sobrando pra mim trabalhar manhã, tarde e noite...risos...tô brincando. Você tem mais alguma coisa que gostaria de falar?

Matilde: Não

Nome: Marta

Função no CIEJA: Professora da sala de recursos multifuncionais

Tempo de magistério:

Tempo de atuação na EJA:

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Marta: O público da EJA são pessoas que talvez não tenham tido muitas oportunidades de fazer educação física nem esportes em geral. Então além de ser uma oportunidade para praticar a educação física, também tem o outro lado, que talvez eles tenham dificuldades corporais...eu fico imaginando, né? Pessoas assim...que ao longo da vida, já carregam a cruz de cada um...cada um carrega a sua cruz, né!. Então pode ser que alguns já tenham dor na coluna por causa de trabalho, outros já tenham tendinite, e por aí vai né...muitos....eu tenho certeza que quase ninguém sabe andar de bicicleta, às vezes...só um que foi lá no interiorzão, não é...eu acho que é muito importante para a EJA.

Pesquisadora: E qual seria o objetivo da educação física para os estudantes da EJA?

Marta: O objetivo é para eles conhecerem o próprio corpo, tomar um pouco de consciência corporal, né...também para melhorar, como que a gente fala mesmo?...as pessoas ficam muito sentadas...os adultos cada vez mais, ficam muito parados, né....para combate o sedentarismo. Para a consciência corporal. E talvez para a comunicação entre eles aqui, a interatividade...deve ser bacana...porque em jogos que você faz.

Pesquisadora: Você acha que eu tenho um olhar preocupado com a ideia do combate ao sedentarismo? Você acha que as aulas focam um pouco nisso?

Marta: Levemente...você não fica martelando não. Pelo o que eu já vi, algumas vezes você brinca...mas talvez seja até melhor, porque ficar falando muito às vezes não adianta, porque dependendo da vida de cada um nem consegue sair daquele esquema.

Pesquisadora: E a gente faz várias atividades aqui, que nem sempre são as aulas lá fora, a gente faz registro, a gente assiste filme, a gente faz coisas que comumente não são vistas como práticas da educação física. Você acha que essas atividades ajudam os estudantes a entenderem um pouco mais o que a gente está estudando ou você acha que eles não conseguem enxergar isso como uma possibilidade de entender um pouco mais sobre a prática estudada?

Marta: Eu acho que ajuda. Ajuda eles a entender a sequência que você está trabalhando. Porque observei que você sempre faz uma introdução, um fechamento...então eu acho que ajuda.

Pesquisadora: Não são práticas aleatórias...a gente tem temas que a gente estuda e faz.

Marta: Tá na sequência...e aí é legal porque é bem variado. Não fica só na prática...também tem teoria.

Pesquisadora: E as saídas...a gente faz várias saídas aqui. A gente já foi na cancha de bocha, no boliche, no sesc... a gente já foi em vários lugares. Você acha que essas saídas são importantes para os estudantes?

Marta: São importantes também, pelo mesmo motivo, que muitos não tiveram oportunidades, não conhecem São Paulo. Dá para conhecer algumas coisas que estão perto daqui ou da casa dele. O boliche, o SESC...até a gente foi numa saída quando eu entrei aqui, e tinha um aluno do módulo 1 que nunca tinha ido no SESC e depois ele começou a frequentar.

Pesquisadora: Isso é bem bacana e acontece bastante, porque muitas vezes eles são funcionários do comércio e nem sabem que tem o direito de usar esses espaços. A respeito do público alvo da educação especial, você acha que as aulas têm uma organização que ajuda esses estudantes a participarem ou você acha que em alguns momentos ainda falta algumas coisas. O que você acha da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de educação física?

Marta: Então, pelo o que eu observei também, eles conseguem participar de uma maneira sempre um pouco adaptada, conforme a prática. Como eu também nunca tinha participado, eu vejo que por exemplo...vai ter aquele...tem até uma foto aqui...o badminton. A Raíssa nunca pegou em uma raquete, aí eu fico pensando: como será que elas vão fazer?? Aí você colocou cadeira com cadeira jogando. Só aquilo para elas é um ganho, eu fiquei pensando. Mas eu acho que é melhor que nada. Elas realmente não irão conseguir fazer mais do que aquilo.

Pesquisadora: Só um adendo, eu comprei uma outra raquete para ela, que vai facilitar o uso. Com um cabo curto, porque aquela tem um cabo grande. Essa nova tem um cabinho curto e a cabeça mais redondinha.

Marta: Então...uma coisa que você está falando é que tem jeito para tudo...às vezes você acaba arranjando uma solução, amarra um negócio aqui, um negócio ali.

Pesquisadora: É que tem coisa que a gente só consegue ver como que é possível na hora. Eu não consigo imaginar com antecedência que aquele material...e às vezes tem a questão do dinheiro para poder comprar.

Marta: Ah...e uma coisa que eu também observo, é que me parece que os alunos com deficiência aproveitam mais a educação física do que as outras aulas.

Pesquisadora: Por que você acha que isso acontece?

Marta: Porque talvez eles tenham muita dificuldade com a leitura e a escrita, aí se o professor ficar martelando na leitura e escrita ele não vai atingir, ele não consegue. E outras, as vezes não utilizam outros artifícios com a música, alguma outra coisa...fica muito sentadinho...naquela postura de aula que talvez para eles...na educação física eles parecem que ficam em outras formas, outras posturas, ficam sentados, em pé.

Pesquisadora: Eu sinto um pouco disso também.

Marta: Ah...e também na síndrome de Down, como você falou, ele já tem mais facilidade...

Pesquisadora: Alguns, né...nem todos. A Mirele por exemplo ainda não...mas acho ela tem o tempo dela.

Marta: Então...até você não estava no dia do relatório para eu te perguntar...depois até está aí se você quiser ler... eu coloquei até aquele dia do contador, em que a Mirele me surpreendeu bastante.

Pesquisadora: Que ela gostou de mexer o contador, né?

Marta: Parecia que ela conhecia até (o material), porque às vezes eu tinha que parar para ver alguma coisa com um outro aluno e ela fazia (faz o sinal de pedir silêncio com o dedo em frente a boca), e continuava apertando o contador. Foi demais, eu até pus ali porque achei muito bom.

Pesquisadora: Isso eu desenvolvi com a Simone e com a Thais quando ela estava aqui, porque logo no começo, quando eu tinha um pouco mais de dificuldade foi a ideia de construir uma rotina na aula. A gente sempre começa lá no círculo, aí faz o aquecimento, e a gente finaliza a aula com um alongamento e com a conversa. Não é em um viés de volta à calma, mas em um viés de marcar os momentos das aulas. De saber que agora está começando, que agora tá acabando. Você acha que isso ajuda os estudantes a compreenderem um pouco mais, ou você acha que no momento em que nós estamos, e com os estudantes que nós temos hoje, isso já não é mais necessário?

Marta: Eu acho necessário porque até eu sinto falta. Teve uma vez que você não fez. É verdade, eu até ia te falar. Porque teve alguns dias que você não fez mesmo. Porque já ia fazer algum jogo alguma coisa ...mas parece que...

Pesquisadora: Eu acho que teve dias que vocês chegaram um pouquinho depois.

Marta: É, pode ser...você sempre faz então?

Pesquisadora: Eu procuro me policiar para fazer isso, porque a gente tem isso entendido como importante para eles, entendeu. Mas pode ser que às vezes por conta de tempo ou outra coisa eu possa não ter feito. Mas eu me policio bastante para manter essa rotina para conseguir fazer com que todos saibam o que está acontecendo. Por que para os adultos tanto faz falar agora vai começar, agora vai terminar, mas para os alunos que se comunicam de outra forma nem sempre né.

Marta: Sim eu acho que funciona, e ele também já estão acostumados. Eu percebo que eles ficam tão concentrados...eles gostam. Lembra um dia, o Robson lembrou a sequência toda...risos

Pesquisadora: É bacana que o Robson é um que sempre que começa o alongamento ele já sabe, ele sabe o último movimento que a gente alonga e ele fica esperando e ele finaliza a aula. E isso acontece de manhã com o Adriano que sabe a hora que vai acabar. Então você acha que esse é um recurso que contribui?

Marta: Mas você poderia mudar um pouco de vez em quando? Eu vejo que é a mesma sequência.

Pesquisadora: Os exercícios são quase sempre os mesmos...eu tinha feito uma opção de ser a mesma sequência, com a ideia de que eles aprendessem...no começo a gente estava até fazendo uma chamada oral entre aspas, pedindo para eles irem apresentando...mas não há a necessidade de serem os mesmos. Foi uma opção pessoal porque eu acho que talvez, variar muito...eu não sei o quanto ajudaria.

Marta: Você pode variar depois que essa sequência já estiver...

Pesquisadora: É...eu acho que depois que eles tiverem compreendido. Hoje eu peço para mostrarem um movimento que alongue o braço e eles conhecem alguns movimentos. Se eu fizer cada vez um, eu não sei se eles dão conta de compreender. Mas acho que isso no ano que vem a gente pode experimentar.

Marta: E cada um vai melhorando né.

Pesquisadora: É porque eu acho que se eles fizerem mais vezes, se eles repetirem mais vezes os movimentos vai ajudando com que eles façam melhor.

Marta: Eu como estou começando, eu estou bem ansiosa, às vezes eu nem durmo a noite. Porque tem tanta coisa, tem muito aluno diferente, né...parece que eu vou ter que estudar muito. Aí eu estou vendo até...tem alunos que fisicamente tem um corpo "esquisito", né...então eu não sei até que ponto eu posso chegar, porque a gente não é médico, né. Mas você vê a Talita que tem a mão forte, o Diego com o corpo todo estranho...os cadeirantes...nossa muita coisa né.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você observa na aula de educação física que você gostaria de falar? Sugerir alguma mudança?

Marta: Não...eu acho que é bacana a variação na sala...aquela variação lá foi ótima.

Pesquisadora: Qual variação?

Marta: Aquele dia que teve um pouco de ioga, com música.

Pesquisadora: Ah...aquele dia que eles foram no passeio e ficaram poucas pessoas.

Marta: Eu achei que combina com o público adulto, foi diferente, as vezes as pessoas também estão um pouco cansadas.

Pesquisadora: Eles gostam bastante disso...mas a gente tem um problema sério que é o espaço. Eu tenho 20 colchonetes, mas se eu colocar 20 pessoas dentro da sala sentadas no colchonete não dá.

Marta: É verdade.

Pesquisadora: Quando eu tinha uma oficina de ginástica na sexta feira o máximo que a gente conseguia era 12 pessoas. Porque colocando todo mundo deitado...se não um estica o pé e acerta a cabeça do outro.

Marta: E outra coisa também, que eu estou maravilhada...é que eu nunca vi tantas possibilidades de práticas diferentes. A gente nas EMEFs, e até nas EMEBs, não tinha tanta variação.

Pesquisadora: Eles vão nos tradicionais esportes coletivos, basquete, futsal, vôlei e handebol?

Marta: É...então aqui me surpreendeu, tem muita possibilidade.

Pesquisadora: A gente vai tentando o que é possível

Marta: Ah...ping-pong não deu? Você fez?

Pesquisadora: Eu tentei...fiz uma tentativa, mas tem um problema. É que a gente precisa usar a sala 5, porque as mesas da sala 5 são mesas grandes. Eu tenho a redinha para colocar na mesa, mas para isso eu preciso tirar a turma que está lá.

Marta: É...e lá fora também não dá.

Pesquisadora: É...o espaço poderia ser melhor.

Marta: Eu estou lembrando por causa da Talita, porque do jeito eu ela segura a raquete (demonstra o movimento), mas acho que o ping-pong vai ser muito difícil para ela, né? Porque ela é tão agitada...

Pesquisadora: Eu fiz uns testes na sala 5, deu certo, mas eu tenho que tirar a turma que está lá...você viu no dia do vídeo-game? Eu tive que pedir para trocar de sala...tem que ser tudo bem casadinho sabe? Ali daria para montar duas mesas, só que aí tem que tirar uma para ter espaço para jogar em volta. O espaço físico aqui é o meu maior dificultador.

Marta: Mas mesmo com o espaço ruim você consegue fazer bastante coisa.

Pesquisadora: Para o ano que vem vamos tentar. Obrigada por enquanto

Nome: Ruth

Função no CIEJA: Professora dos módulos 1 e 2 (pedagoga) - tarde

Tempo de magistério: 7 anos

Tempo de atuação na EJA: 6 meses no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Ruth: Apesar de eu ter chegado esse ano, eu vi alguns vídeos que você postou no youtube, de outras aulas, de uns jogos que eles fizeram, até aqui na aula de informática a gente viu com os alunos, e eles olhavam e falavam "que legal", lembravam o que fizeram, "olha como era bacana", . os alunos sempre se lembravam com mensagens bem positivas. Até os alunos especiais - o Roni, olhou, lembrou...ele sempre lembra das aulas de educação física. E esse ano, do que eu acompanhei, eu achei muito bacana porque tinha haver com a proposta, eu peguei a partir daquela questão das imagens, eu achei muito legal você procurar saber o que a gente ia trabalhar, qual era o tema do módulo 1 e 2 e fazer uma proposta específica para o módulo 1 e 2 em cima do tema. Foi muito bacana essa ideia da corrida/caminhada de

orientação. Eles gostaram muito, eles aprenderam a ver mapa de um outro jeito, não era só o exercício, né...a gente teve as aulas de como olhar o mapa, como ver, o que fazer, e todo mundo participou. São atividade que todo mundo participa, achei muito bacana, atividade que não precisa assim, de uma adequação, de fazer uma coisa diferente para o aluno especial, ele participa da mesma forma.

Pesquisadora: Você acha que as atividades propostas nas aulas são adequadas tanto para os alunos com deficiência quanto para os adultos? Por exemplo, eles estão indo pro trabalho, eles vem com as roupas de ...saia, sandália, sapatilha...você acha que o que é oferecido a eles é possível dentro da condição que eles vem para a escola?

Ruth: Sim, é bem possível. Eles conseguem participar de tudo. Não tem nada que exija uma roupa diferente, eles conseguem fazer da forma que eles vêm para a escola. E para os deficientes também.

Pesquisadora: Eu costumo fazer algumas saídas para vivenciar as práticas estudadas em outros locais. O que você acha dessas saídas?

Ruth: Nossa, faz muita diferença. Nós vimos no vídeo que a corrida de orientação era na mata e a gente estava fazendo aqui na rua, no quarteirão, e no parque da Previdência, fazer essa experiência foi totalmente diferente...faz toda a diferença ir para um lugar mais próximo do que é. O boliche também...é uma prática que vocês estavam jogando aqui na rua depois a gente foi lá (na pista), jogar o boliche e eles amaram e depois teve o videogame do boliche que aí todo mundo pode participar, até os especiais que não puderam ir no boliche...é muito bacana. Suas aulas fazem muita diferença. Eles mesmos, os alunos falam: "eu só faço isso aqui, se não é aqui na escola eu não faço isso em nenhum outro lugar"

Pesquisadora: Você vê um potencial de fazermos um trabalho interdisciplinar ou trabalhos conjuntos?

Ruth: Sim, sim. Aquele trabalho estava dentro da proposta, as passadas, que nós fomos para a sala de aula, para medir, para fazer o cálculo da multiplicação. Eu ainda não tinha entrado na multiplicação com eles, mas depois disso eu comecei a trabalhar mais porque eles pediram...então dá...dá para fazer.

Pesquisadora: E sobre a questão da aula ser dentro do turno? Você acha que essa é uma questão essencial para que as aulas aconteçam?

Ruth: Com certeza, se não eles não iam participar né. Muitos não iam vir...até quando é passeio que a gente faz e que eles têm que vir mais cedo eles não conseguem vir, por causa de trabalho e os alunos com deficiência também não conseguiriam participar (por causa do transporte) ...faz toda a diferença ser dentro do turno, tem que ser, se não, não acontece.

Pesquisadora: Sobre as aprendizagens, você acha que quando a gente faz a aula ou aqui dentro da sala de informática ou na sala de aula, os alunos reconhecem isso como aula de educação física? Ou você acha que eles entendem que é outra coisa?

Ruth: Acho que (...) acho que sim, porque acho que o fato de você estar presente, eles já consideram como aula de educação física né. Para eles, eles já entendem que não é só fazer uma atividade física, que as vezes fazer uma aula aqui na informática, ou uma aula conjunta também faz parte. Porque isso vai ser pré-requisito para outra coisa que a gente vai fazer depois, na outra semana.

Pesquisadora: Você acha que os alunos entendem que essas atividades ajudam eles a entenderem mais sobre as práticas corporais estudadas?

Ruth: Acho que sim, acho que sim...eles participam dos vídeos, ou das aulas na sala, eles questionam e depois na prática eles relembram retomam...eles entendem sim.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a aula de educação física?

Ruth: Nossa, é muito legal, eu vim da EMEF e eu não acompanhava as aulas porque não eram compartilhadas e faz muita diferença eu participar e ver que é uma coisa que envolve todos os alunos e traz práticas muito diferentes...não é só “vamos alongar, vamos fazer”.

Pesquisadora: Rompe com a ideia da ginástica laboral que é o que eles gostam na EJA, né?

Ruth: Geralmente eles gostam, né...risos

Nome: Roseli

Função no CIEJA: Professora de Língua Inglesa (módulos 3 e 4)

Tempo de magistério: 12 anos

Tempo de atuação na EJA: 12 anos sendo 5 no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Roseli: Bom... para os nossos alunos, que são alunos carentes, que ficaram muito tempo sem estudar, muitos deles não tiveram essa experiência das aulas de educação física em outras escolas, eu acho que é muito importante porque vai além do trabalho corporal apenas...transmite conhecimento de diversas práticas esportivas, não apenas as tradicionais que a gente já conhece como o futebol, o vôlei e o basquete por exemplo, mas outras que você trouxe aqui pra gente como o jogar tênis, o tchouckball, enfim. A questão das vivências em outros espaços proporciona aos alunos ampliarem o seu repertório cultural, porque como a gente sabe que são alunos carentes eles têm uma limitação também né...de saídas, e nesse momento que eles fazem a aula aqui, a gente percebe que é uma grande oportunidade para eles né. Além disso, a gente também pensa na riqueza na diversidade de esportes que é apresentado, que você traz. Os espaços que garantem aos alunos os direitos que lhes cabem como alunos da rede pública. A gente percebe também uma grande satisfação dos alunos nesse momento da vivência deles...quando eles saem, mesmo quando eles estão aqui, que a gente faz aula lá fora, enfim, a gente percebe que eles gostam bastante, eles se sentem bem satisfeitos. Quando termina eles sempre acabam comentando...enfim, isso é muito importante...nesses momentos acho que são realmente momentos que tem que haver na escola. Não apenas a sala de aula o tempo todo, mas essa saída acho que é para eles uma coisa bem rica.

Pesquisadora: Como você atua na EJA em outras escolas, as outras escolas oferecem as aulas de Educação Física para os estudantes da EJA? Você vê diferença entre as aulas de Educação Física realizadas aqui no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano e a realizada em outras escolas de EJA?

Roseli: Eu dou aula no Estado, eu nunca vi a aula exatamente lá no Estado, porque eu dou aula a noite sempre dei aula a noite no Estado. Mas eu sei que existe sim esse momento da Educação Física, e é no tempo anterior a aula. Alguns alunos participam, mas como não é obrigatória por conta deles terem famílias, filhos, trabalho, enfim, mas eu sei que existe uma quadra bem grande, o espaço é bem legal né...é uma escola grande. Mas o que eu sei parece que é mais o tradicional mesmo, trabalha mais com futebol, vôlei, basquete enfim...e não tem essa questão do sair do espaço, é sempre ali...por conta também da especificidade desses alunos do Estado, porque eles trabalham e também eles nem teriam tempo para essas saídas como acontecem aqui né.

Pesquisadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as aulas de educação física aqui do cieja?

Roseli: Eu acho que complementando o que eu já falei, acho que é sim uma disciplina super importante para eles, uma oportunidade que eles tem, já que a gente sabe que muitos não frequentam clube né, por conta da situação socioeconômica deles né...então acho que é o momento bem bacana que deve ser preservado

Nome: Simone

Função no CIEJA: Professora da sala de recursos multifuncionais - manhã

Tempo de magistério: 16 anos

Tempo de atuação na EJA:

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Simone: Bom, como é uma escola de jovens e adultos, eu acredito que muitos não tiveram a oportunidade de ter a educação física. Ou se tiveram oportunidade foi há muito tempo. Então eu acho super importante. Eu acho que aqui é o único em que eles tem a possibilidade, não a condição, a possibilidade de participar.

Pesquisadora: O que que você acha que eles aprendem nas aulas de educação física?

Simone: Bom, então...a maioria das pessoas que participam da aula ou do nosso público, são mais senhores e senhoras. Muitos deles nunca tiveram a oportunidade de fazer a educação física, então, tudo o que aparece é novidade. Eles acabam não tendo parâmetros para fazer comparações, para eles é tudo muito bom, porque eles não têm como comparar com outras coisas...que mais?

Pesquisadora: E qual seria o objetivo dessa educação física para esses estudantes?

Simone: Você está dizendo como professora ou como estudante?

Pesquisadora: O que você acha que é a função da educação física para esses estudantes?

Simone: Olha, na verdade, se você for pensar em educação física, o que vem a mente quando você fala em educação física...é alongamento, caminhada. E quando eles se deparam com o dia da educação física lá no começo eles também pensam isso..."ai, eu vou me alongar, ai eu vou isso, eu vou aquilo"...e se você for pensar, de certa forma, isso é bom para ele sim...porque eu acho que eles estão em uma idade em que eles precisam desse tipo de atividade física, por outro lado, a proposta nem sempre é essa. Você entra com jogos, com outras atividades, outras modalidades...e faz com que eles entendam que educação física não é somente o alongamento, que a educação também tem outras modalidades, como os jogos, que você faz e tudo mais. Então, o objetivo eu acho que é...não é de se aperfeiçoar, para que eles fiquem mais...para que tenham mais...mais...talvez seja para estimular hábitos saudáveis, para estimular para que eles vão há procura de outros lugares para fazer a educação física propriamente dita...porque aqui é pouco tempo né...40 minutos a uma hora, uma ou duas vezes na semana é muito pouco para eles. Então talvez esse seja um estímulo para que eles vão atrás de outras coisas.

Pesquisadora: O que você acha das aulas de educação física para os estudantes com deficiência?

Simone: Então, é assim...eu acredito que aqui deveria ter outras coisas para os estudantes da educação especial. Outras coisas que eu digo, são coisas mais práticas. O fato de ficarem...tudo bem que o tempo é curto, mas o fato de ficarem em uma sala de aula, sentados, vendo o professor dar uma explicação ou então copiando alguma coisa da lousa...nós temos estudantes bastante comprometidos, que não tem essa condição e acabam tendo que ficar dentro da sala de aula porque esse é a nossa educação né...então eu acho que o momento que eles tem pra sair da sala de aula, é só a educação física e de sexta-feira que são as oficinas, que também são diferentes, né. Fora isso não existe outra coisa para que se faça. Então eu acho muito importante, é o momento em que eles podem sair, o momento em que eles conseguem extravasar, é o momento em que a gente pode perceber a mobilidade como está, é o momento que a gente percebe coordenação motora...tudo isso a gente consegue perceber em uma aula de educação física porque sai daquele espaço de sala de aula, de cadeira, de carteira, de caneta, de papel e vai para um espaço mais aberto.

Pesquisadora: E o que os estudantes com deficiência aprendem nas aulas de educação física?

Simone: O que eles aprendem? Eles aprendem a ser feliz...(risos).

Pesquisadora: O que também é uma coisa muito importante.

Simone: Porque eu acho que...não só a educação física, mas é que a gente aqui está falando sobre isso. Mas só o fato de sair de casa já é uma grande coisa, muitos ficam lá presos e nunca tiveram uma oportunidade. Então, o fato de vir para cá e ter uma atividade diferente como a educação física, então eles aprendem a se relacionar, eles fazem amizades, eles tem cumplicidade, eles fazem amigos...né... eles sabem com quem eles podem contar, com quem não pode, a gente percebe quem pode ajudar e quem não pode ajudar...e tudo isso a gente percebe lá no entrosamento do grupo.

Pesquisadora: Agora não só dos os estudantes com deficiência, mas de todo o público aqui do CIEJA, uma coisa que você reparou foi esse entrosamento, essa relação entre eles, os momentos em que eles são risadas. Qual é papel desses momentos na educação de jovens e adultos. Esses momentos de felicidade, de sorrisos, de externar os sentimentos?

Simone: Eu acho que eles revivem o que eles não conseguiram anteriormente. Por exemplo, o fato de estarem em um jogo, eu acho que anteriormente, na idade em que poderiam ter feito muito mais, eles não tiveram essa oportunidade...então ali, eles estão revivendo coisas que eles não tiveram oportunidade. Estão revivendo coisas que talvez eles olhem os netos, eles olhem os filhos fazendo e que porque está perto dos filhos e dos netos eles não vão fazer...por vergonha, ou por se achar velho, ou por isso ou por aquilo...por N motivos não fazem. E aqui eu acho que eles tem a oportunidade. Por exemplo, jogar vôlei. Se eu chego para a minha mãe e falo assim: “Mãe, vamos jogar vôlei? ”, ela jamais vai jogar comigo. Ela vai falar: “Imagina, você é louca? Eu não sei. ” Ela vai me dar mil desculpas e não vai jogar. Mas eu tenho certeza que se ela estivesse aqui estudando, no grupo ali das pessoas que fosse fazer a educação física, ela ia fazer o vôlei, e ela ia se divertir e ela iria ser feliz e, no entanto, quando não está com esse grupo, não faz isso.

Pesquisadora: E uma coisa que a gente tem feito nas aulas de educação física daqui, e que eu aprendi com você, é ter uma rotina nas aulas de educação física, ou seja, da gente sempre começar a aula lá no círculo, aquecendo e depois a gente finaliza a aula com os alongamentos. O quanto isso, ter aulas bem marcadas e bem definidas é importante ou ajuda os estudantes com deficiência.

Simone: Eu acho que a rotina deve ser um princípio de todos os professores daqui para os alunos com deficiência. Porque quando eles chegam, eles já sabem o que eles vão fazer. E aí, a partir daquela rotina, você vai introduzindo coisas que fazem parte daquela rotina, mas você vai introduzindo coisas novas, que para eles fica mais fácil. É diferente você não ter uma rotina e chegar e falar assim: “Toma uma bola! ” Aí eles vão ficar com a bola sem saber o que fazer. Quando você tem uma rotina de atividades física, ou de alguma coisa que eles estão vendo os materiais, eles estão vendo as coisas por perto, eles sabem que em algum momento eles vão usar. Então a rotina serve para isso, para eles, eu acho que deveria ter em todas as aulas.

Pesquisadora: Da forma em que está organizada essa rotina da aula de educação física, você acha que vem contribuindo para eles?

Simone: Sim, lógico. A gente vê isso ... só o fato de falar que hoje tem educação física e eles já vão para lá, isso já é uma rotina para eles. O fato de ter isso organizado e quando fala para eles hoje tem educação física, e muitos deles nem precisamos falar, eles já sabem qual é o dia que vai ter educação física, para eles já é o suficiente.

Pesquisadora: Eles identificam bem a hora que vai finalizar a aula, a hora de começar?

Simone: Sim, sim, eu acho que o fato de você ter os ajudantes, não só o Adriano, mas todos eles. Só o fato de falar assim: “*olha, agora você pega aquele cone e traz para mim, pega aquela bola que está jogada, vem pra cá e coloca no cesto!*”, eu acho que isso já faz parte dessa rotina e eles já ficam entusiasmado com isso. É como se você estivesse valorizando

eles, são coisas que talvez na família isso não aconteça, né. Então eles tem tudo à mão. Ao invés da mãe falar: “*Pega o prato e bota na pia.*” A mãe vai lá pega o prato e ela coloca na pia. Então eu acho que a valorização pra a gente pode imaginar que é um sacrifício pegar o prato e colocar na pia, mas para eles não....para eles que não fazem esse tipo de coisa isso é uma valorização.

Pesquisadora: Você enxerga a possibilidade de trabalhos coletivos ou interdisciplinares entre educação física e outros componentes curriculares, ou até mesmo aqui com a sala de recursos multifuncionais?

Simone: Sim, eu acho que isso ocorre sempre, né...pelo menos todo o projeto que a gente tem aqui você sempre procura algum caminho para que você coloque a educação física no meio daquele projeto. Eu acho que tem sim, basta sentar, pensar...não é fácil! Eu acho que tem disciplinas e tem projetos que a gente faz que você acaba não conseguindo pensar em algo...ou, não que não tenha nada...mas é mais difícil. Mas sempre tem uma coisa ou outra que a gente consegue colocar.

Pesquisadora: Sobre os registros, às vezes eu faço os registros com os estudantes, os registros escritos e os desenhos. Eu tenho feito algumas versões adaptadas, você acha que o tem sido adequada as adaptações que a gente tem feito?

Simone: Eu acho que sim, porque quando você vai fazer os registros você pergunta a minha opinião (risos). Eu dou a minha opinião, eu acho que que está de acordo. Na verdade, eu acho que a adaptação depende de cada uma. Tem aluno que a gente vai precisar colocar só o escrito que dá conte...tem outro que vai precisar colocar a foto, mas isso faz parte da nossa rotina...fazer isso faz parte.

Pesquisadora: No ano passado, no registro do tchoukball, nós fizemos 4 versões, lembra? Uma que tinha só que ligar, uma que tinha só que reconhecer as imagens e a gente marcava o nome...você lembra?

Simone: Acho que eu lembro.

Pesquisadora: Ter uma variedade de tipos de registro é importante para eles? Eu não posso pensar em uma adaptação para todos.

Simone: Eu acho que sim...é o que eu te disse, tem gente que só a escrita dá conta, tem outro que vai precisar da figura, o outro vai precisar da figura e do objeto concreto aqui na mão, só a figura da bola não via dar conta, precisa por a bola na frente dele para ele entender o que você está querendo falar...então eu acho que a diversidade tem que ter, porque cada um é um, né.

Nome: Sueli

Função no CIEJA: Professora pedagoga (módulos 1 e 2) período da tarde

Tempo de magistério: 16 anos

Tempo de atuação na EJA: 11 anos no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Sueli: Bom, os alunos em geral, os adultos, eles não tiveram ao longo da vida eles a educação física, esse contato com a educação física...poucos alunos chegaram a frequentar a escola, então eles perderam muito com isso...essa socialização com os colegas, seguir regras, respeitar o outro a vez do outro, o espaço do outro...isso aí, eu acho que eles pularam essa etapa. Normalmente quando criança, se desenvolve isso. Eu lembro que assim, bobagens...pulando corda, você precisa de outros, tem as regras, tem a vez de cada um, tem o ritmo, para respeitar o ritmo de cada um...são esses valores, que essas pessoas passaram batido por tudo isso. As vezes a gente vê os alunos adultos na sala de aula discutindo por causa de cadeira, discutindo por causa de uma borracha, discutindo...sabe, por umas coisas

assim...dê não ceder as coisas, de não ter um aquele sentindo de equipe e de conjunto né...de todo mundo estar ali para um ajudar o outro. Aos poucos eles vão começando a desenvolver isso, então essa individualidade....

Pesquisadora: Você acha que as aulas de educação física aqui do CIEJA tem ajudado a melhorar isso?

Sueli: sim, ajuda a perder esse sentido que você só pensa em si mesma...né. Eu sento lá na minha mesa, que se dane o do lado, que se dano o do outro lado, não interajo com ninguém, fico ali isolado...os alunos adultos tendem a se comportar desse jeito. E com a educação física eles mudam...eles mudam muito.

Pesquisadora: Você acha que há mudanças nesses comportamentos?

Sueli: Nossa, muita!

Pesquisadora: Você não acha que a escola também tem outras possibilidades de ajudar nisso? Quando por exemplo na sala de vocês, a mesa é uma mesa “coletiva”, ou um mesão, você acha que isso também não ajuda nessa interação entre eles?

Sueli: Às vezes não, as vezes não é evidente para o aluno que ele está ali do lado do outro, para ele conversar com o outro no sentido “*deixa eu ver como você fez essa questão, você entendeu? Eu não entendi*”...sabe, trocar ideias com os alunos. E às vezes eles ficam tão fechados, assim, que eu falo: “ gente...você não está vendo como o outro está fazendo? Porque fez tão diferente assim? Principalmente quando eu dou desenho geométrico ou desenho. Fazem uma coisa totalmente diferente, e eu falo: É só você olhar do lado, olha o seu colega, conversa...e isso, nós temos que brigar com isso, desde o começo...depois eles vão se soltando. A gente insiste bastante...e eu acho que a educação física ajuda muito nessa parte de você olhar o outro também, não só você. Se você vai esticar o braço para fazer um exercício, tem que ver se não tem ninguém do seu lado...não vai ficar fazendo movimentos aleatórios só porque você tem o direito de abrir o braço...e se tem o outro ali parado, né.

Pesquisadora: Durante esses anos todos em que venho realizando alguns trabalhos, em alguns dias nós fazemos algumas atividades diferentes, a gente não vai lá fora, ou a gente assiste um vídeo, ou a gente faz um registro em sala de aula. Você acha que os alunos entendem essas atividades como aula de educação física também?

Sueli: Isso você precisaria perguntar para eles...(risos)

Pesquisadora: Eu também vou perguntar para eles.

Suelis: Mas eu vou responder em geral como eles acham...O que eles falam...eles gostam muito, e eles vem até preparados, eles vem de tênis, de roupa mais assim...pensando na educação física. Eu acho que eles valorizam muito e gostam muito...não importa se é em ambiente fechado se é fora, tudo...tudo o que você propõe, eu não vejo uma reclamação ou alguém falar que não gostou, ou perguntar porque que eu tô fazendo isso?...não tem...eles gostam muito.

Pesquisadora: A gente tem um hábito, de quando organiza os trabalhos sempre tentar fazer uma vivência no local onde a prática acontece, a gente já foi no parque, na praça, no boliche, no SESC, na pista de atletismo, no clube escola. Você acha que essas atividades externas contribuem para o aprendizado dos estudantes?

Sueli: Eu acho que sim, muito...trabalha orientação espacial, trabalha...tem o lúdico nisso, que é importante para eles. São pessoas que só trabalham, só vivem no meio de problemas, confusão, de coisas para resolver e de repente eles tem um momento lúdico. Uma coisa: Quando você faz essas atividades, você explica para eles para que serve aquela atividade? O que que está desenvolvendo?

Pesquisadora: Normalmente sim, em geral apresento o que eu quero que eles conheçam mais. Por exemplo: Eu trouxe um filme porque eu queria que eles conhecessem a história da modalidade...então a gente vai assistir o vídeo que conta a história. Apresenta algumas regras,

mostrar os equipamentos, mostra quem são os praticantes. Ao invés de eu ficar na frente da sala falando sobre essas coisas, eu trago um vídeo que mostra de uma forma mais atrativa.

Sueli: Mas você explica no que que aquilo é positivo para eles? Por exemplo: eu dou uma atividade e eu falo para eles: “aqui vocês estão trabalhando a leitura, vocês estão trabalhando a escrita...eu digo para que que eles estão fazendo aquela atividade. E você, você fala o que eles estão desenvolvendo?”

Pesquisadora: Eu venho com a ideia de conhecer mais sobre a prática estudada. Quando eu sei mais sobre aquilo que eu estou fazendo eu tenho mais elementos para falar sobre essa prática.

Sueli: Mas por exemplo, você fala assim: Isso aqui vai ajudar vocês na orientação espacial, isso ajuda para vocês desenvolverem o equilíbrio?

Pesquisadora: Não, não faço. Porque na perspectiva cultural, a gente vai olhar com outra ideia. Não com a ideia das pessoas fazerem as coisas pensando em melhorar individualmente. A ideia é de conhecer mais sobre as práticas corporais para que a gente possa conviver melhor com as outras coisas e com as diferenças.

Sueli: De melhorar a relação das pessoas com a sociedade?

Pesquisadora: Sim...na tentativa de mudar a visão da aula como possibilidade de melhoras individuais apenas, muitas vezes quando eu converso com eles, eles apresentam melhoras físicas individuais. Eu penso, beleza, que legal...mas para além disso, é mostrar as possibilidades de se relacionar com os demais de uma maneira mais solidária, de ajudar os estudantes com deficiência... a ideia da construção de um sujeito integral, que pense no coletivo.

Sueli: Eu acho que você está conseguindo...

Pesquisadora: Você enxerga a possibilidade de trabalhos coletivos ou interdisciplinares entre educação física e sala de aula?

Sueli: Não sei, eu acho que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. (risos). Eu não consigo ver um trabalho interdisciplinar com a educação física. É que a gente costuma pensar que a educação física lida com o corpo, e na escola as outras disciplinas lidam com a mente...a gente faz uma certa divisão assim. Normalmente, não é assim?

Pesquisadora: É o que a gente vem tentando romper.

Sueli: Então, eu tenho essa dificuldade de pensar na educação física ajudando na matemática...na matemática até pode ser, a gente fez lá o percurso, mas por exemplo história do Brasil?

Pesquisadora: Então, por exemplo quando eu trouxe o vídeo, não na ideia de melhorar nada corporalmente, mas na ideia de ampliar o que ele sabe sobre aquela prática corporal, porque é interessante você saber de onde veio, porque que surgiu e tal... você acha que isso não é educação física?

Sueli: É...claro. Você tem a sua atividade e você expande...é isso que você está fazendo, você está expandindo. E eu acho que isso é importante...tem professor de educação física que dá uma bola para o aluno e fica lá apitando...e acabou a educação física.

Pesquisadora: vou dar um exemplo...não é o contexto agora, mas supondo que eu vou fazer um trabalho em conjunto com História. E o professor está estudando o contexto da ditadura militar, por exemplo...Eu com a educação física posso abordar a prática corporal futevôlei, que nasce no contexto da ditadura militar...uma prática que foi usada para mascarar a proibição do futebol nas areias da praia....Uma prática de origem brasileira, de resistência a um regime político.

Sueli: Nossa! Que interessante, você contando é a história da educação física.

Pesquisadora: De um esporte especificamente, na verdade essa seria uma possibilidade em um contexto, mas podemos abordar outras tantas coisas.

Pesquisadora: Por exemplo, agora com os módulos 3 eu estava estudando a corrida de orientação e na rodada de ciências humanas, a Paula – professora de Geografia. Eu estava

trabalhando com o mapa com eles e a professora falou: Nossa, Jacque...eles fazem as leituras de mapas com dificuldades aqui também. Ela enxergou as mesmas dificuldades no trabalho com mapas.

Sueli: Entendi agora o trabalho interdisciplinar ...eu não pensei nisso quando você falou.

Pesquisadora: Eu estou só apresentando algumas possibilidades de fazer trabalhos interdisciplinares...existem outras. Mas eu estou pensando em uma construção coletiva. Eu estava com muita dificuldade, por exemplo, de amarrar o tema da mobilidade urbana com as aulas de educação física, por que, para mim, com esse tema eu queria muito trabalhar com bicicleta. Acho que ia ficar muito legal. Primeiro porque os alunos têm interesse em aprender a andar de bicicleta, lembra que a gente foi no ano passado lá no parque do Ibirapuera e vários não sabiam andar...

Professora: Eu não lembro disso.

Pesquisadora: Aí eu aluguei aquela com três rodas, o triciclo.

Professora: Ah...acho que sim...para o aluno com deficiência não é.

Pesquisadora: Sim, aí eles andaram. Mas eu já tinha conversado com os alunos aqui também e aí eu queria fazer um trabalho com as bicicletas aqui. Eu até tenho as bicicletas, daria para trazer, mas eu não tenho onde deixar as bicicletas aqui na escola com segurança. Poxa, com o trabalho que vocês estavam fazendo de mobilidade urbana, a bicicleta seria um tema super legal, a gente poderia fazer uma vivência na ciclovia aqui embaixo na Eliseu....mas a questão física (espacial) acabou interferindo diretamente no trabalho. Eu fiquei pensando como eu ia amarrar as aulas de educação física com a mobilidade urbana, e eu tive a ideia da corrida de orientação quando eu vi vocês trabalhando na sala de informática com o google maps. Eu pensei, poxa, elas estão trabalhando com o google maps eu pensei no que eu podia fazer que se aproximasse do trabalho coletivo

Professora: que bom que a gente ajudou de certa maneira...

Pesquisadora: Mas se bem, que eu acho que eu não consegui me aproximar da discussão da mobilidade urbana. A gente ficou muito no campo de conseguir fazer algumas coisas, de realização da prática e

Professora: Não, a gente fez uma caminhada bem crítica no quarteirão...a gente ficou vendo onde tinham problemas...aquilo foi mobilidade urbana.

Pesquisadora: Sim, eu lembro, aquele dia que a gente estava com os cadernos registrando, tinha as imagens...mas eu estou dizendo que eu Jacqueline, acho que eu teria que ter me aproximado mais, entendeu? Eu acho que faltou um pouquinho nesse campo...mas acho que existe uma possibilidade de diálogo que a gente precisa...é que eu fiquei um monte de sexta-feira afastada por conta da escrita do documento, e são às sextas feiras que vocês fazem os planejamentos nas reuniões...enfim. Mas eu enxergo um pouquinho mais de possibilidade.

Pesquisadora: A última pergunta que eu tenho para fazer é: o que você acha que ter a educação física no turno das aulas dos estudantes contribui para a escola?

Professora: Olha...eu acho que a sua chegada aqui revolucionou a escola...era realmente o que estava faltando na escola...suas aulas são maravilhosas...(risos).

Pesquisadora: Mas o quê que faltava, no sentido de ter o que?

Professora: Não sei...eu via que quando os alunos faziam a matrícula aqui eles perguntavam: que esporte você gosta? Se tivesse a oportunidade de fazer alguma atividade física, o que você faria? e o pessoal ficava preenchendo com muito interesse, e aí a gente ficava pensando: “é só no papel mesmo...como educação física se não tem nem quadra aqui...a gente só pensava, não tem quadra, não tem educação física...era bem assim. Aí eu ficava pensando, poxa...seria tão bom se eles pudessem fazer ...então era o que estava faltando na escola...uma pessoa que conseguisse fazer milagre (risos)...você conseguiu fazer milagre...está fazendo esse milagre, criando espaços, criando oportunidades...nossa...sem palavras.

Pesquisadora: Bom, muito obrigada, fico feliz com as palavras.

Nome: Tamires

Função no CIEJA: Professora de Ciências (módulos 3 e 4) manhã

Tempo de magistério: 18 anos

Tempo de atuação na EJA: 16 anos no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano, sendo os últimos 10 anos concomitantes com a atuação na EJA da rede municipal do Taboão da Serra

Pesquisadora: Desde 2014 o CIEJA passou a receber as aulas de educação física, os módulos 1 e 2 desde o começo e os módulos 3 a partir de 2016. A partir do que você já acompanhou das aulas ou já observou das aulas, qual o papel da educação física nessa escola?

Tamires: Do que eu tenho visto do seu trabalho Jacqueline, eu acho que é possível integrar com outras disciplinas né, principalmente eu que trabalho com ciências, o corpo humano...e eu considero que quando os alunos participam, parece que eles saem mais leves da aula de educação física, eles aprendem a obedecer regras, principalmente os mais jovens, eles conseguem incluir melhor os alunos com deficiência. Só o progresso que a gente vê dos alunos com deficiência já justificaria uma atividade desse tipo. Os alunos que tem mais idade, mesmo a gente participando... a gente como se diz entre aspas: “oxigena mais o cérebro”. Eu acho também que a sua proposta sempre de adaptar o esporte, trazer esportes novos, que não fazem parte do que a gente vê na mídia, é muito interessante e eu acho que enriquece o cabedal cultural dos alunos e eu espero né, que isso continue e que você possa trazer outros colegas pra gente ampliar esse atendimento. Acho que mesmo os alunos que de manhã, os jovens não estão com gás para atividade física, eu acho que com o tempo você conseguiria fazer com que eles dessem importância para a atividade física. Eu acho que a atividade física, não só porque está na moda, mas...o movimento faz parte do ser humano. Então eu acho que é importante para eles acharem uma forma de se integrar de se movimentar, né...De repente eles podem achar algum esporte que interessa. Eu vejo isso em casa, o meu filho não era bom de futebol, não gostava se esportes de equipe, mas quando a professora trouxe atividade de ginástica, aí ele apareceu. Eu não sei se isso pode acontecer aqui também...acho que seria interessante.

Pesquisadora: Então você acha importante trazer diferentes práticas para as aulas?

Tamires: Sim, inclusive, aquele...até hoje me lembro quando a gente foi lá na bocha...aquilo daria uma aula de física maravilhosa. Poderia se utilizar muita coisa que a gente viu lá em uma aula de física...seria muito bom. Aliás, no livro de física de ciências, aparece justamente, eles começam o assunto do movimento com o jogo de bocha...eu mostrei para os alunos...(risos)

Pesquisadora: Bem legal

Tamires: Bem legal, né...(risos)

Pesquisadora: A gente tem usado algumas estratégias, que são as saídas. Já fomos ao parque, já fomos à praça, ao clube escola, já fomos na quadra de tênis, no SESC, a gente procura fazer atividades em outros espaços, visto que o nosso espaço aqui não ajuda muito. Você acha que essas saídas ajudam os estudantes, ou são importantes...o que você acha dessas saídas relacionadas às aulas de educação física?

Tamires: Eu acho que dá um trabalho, mas que sempre são compensadoras. Eu acho que não se pode parar, tem que continuar, buscar outros espaços, levar os alunos para conhecerem, se apropriar da cidade...acho que tudo isso é válido. Acho que tem que continuar.

Pesquisadora: Dão trabalho mesmo...(risos). Você atua também na EJA noturna no Município de Taboão da Serra. Eles oferecem as aulas de Educação Física lá?

Tamires: Então, o que acontece lá...lá os alunos brigam, brigam maneira de dizer, eu acho que...não sei se é a escola que tem a bola, mas todo dia tem um grupo que joga futebol. Eles ocupam a quadra, mas a gente não tem aula de educação física. Quando eu faço uma atividade introduzindo cinemática, eu faço uma corrida com eles...os alunos nem querem sair da

atividade, então eu acho que para os jovens, seria muito interessante que tivesse...mesmo sendo na EJA noturna.

Pesquisadora: O grupo que ocupa a quadra com o futebol geralmente são os homens jovens?

Tamires: São...os homens jovens.

Pesquisadora: As meninas e as mulheres ficam de fora?

Tamires: É, ficam de fora. Já cheguei a fazer atividade com todo mundo...não sei se foi de roda...não sei o que foi que eu inventei...e elas gostaram muito. Então eu acho que faz falta, mesmo para o público noturno, faz falta. A escola não pensa nisso...acho que deveria ter mais difundida a prática.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a educação física?

Tamires: A única coisa que eu acho que acontece quando ele jogam futebol, é que eles tem menos tempo para comer, porque eles fazem isso no intervalo, e eles voltam super suados, então gera problema com os outros alunos...(risos). Mas isso aí faz parte, né. Eu acho que até poderia começar antes, não sei...

Pesquisadora: É que aí no caso, não está fazendo parte da aula de educação física...vai para além...

Tamires: Eu acho que deveria ter, seria muito importante

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO CIEJA ALUNA JÉSSICA NUNES HERCULANO

Nome do estudante: André

Idade: 22 anos

O André é um estudante com deficiência, possui Síndrome de Prader Willi. Estuda no CIEJA Jéssica Nunes Herculano desde 2017 e durante a no de 2018 frequentou o módulo 2. Ele é da turma 2A e sempre participa das aulas de Educação Física.

Pesquisadora: Bom dia André, tudo bem?

André: Bom dia Jacque.

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouco para mim sobre as aulas de Educação Física. O que a gente já fez nas aulas, o que você aprende nas aulas, o que você gosta, como é a nossa aula, como ela começa, como ela termina. O que que você lembra que a gente já fez nas aulas?

André: Jogamos bola.

Pesquisadora: Jogamos bola? Qual esporte?

André: A minha cabeça está travando de novo (aperta o rosto, fecha os olhos com muita ansiedade)

Pesquisadora: Não se preocupa com a cabeça travando...fala o que você lembra, mostra...se você não souber o nome você faz como se faz...(silêncio). Você não lembra?

André: acena com a cabeça que não.

Pesquisadora: O que que você gosta de fazer nas aulas de Educação Física?

André: (fica um tempo pensando com a cabeça para trás)...eu tô com alguma coisa na minha cabeça...eu não consigo lembrar.

Pesquisadora: Então eu vou te ajudar...a gente foi no parque esses dias, não foi?

André: Onde?

Pesquisadora: No parque da Previdência...o que a gente foi fazer lá? Você lembra?

André: Colar os negócios nos mapas.

Pesquisadora: Isso! Como era o nome dos mapas, a gente tinha que achar o que?

André: (pensando)

Pesquisadora: A gente achava o prisma e fazia o que?

André: a é...os prismas, eu esqueci...os prismas

Pesquisadora: e aí quando a gente achava os prismas, o que que tinha que fazer nos prismas?

André: (faz o sinal de carimbar)

Pesquisadora: Qual é o nome disso?

André: Carimbar

Pesquisadora: Carimbar!...então essa é a corrida de orientação. A gente usava um mapa, a gente usava o prisma, o carimbo...que mais que a gente usava na corrida de orientação?

André: Jacqueline, cadê o seu relógio?

Pesquisadora: Meu relógio está aqui comigo...

André: E os da aula?

Pesquisadora: E os da aula? O que a gente usava na corrida de orientação?

André: carimbava os prismas...

Pesquisadora: Carimbava os prismas, muito bom. E além dos prismas a gente usava outro objeto. Como chamava aquele objeto que a gente usava assim (mostra o movimento de apertar), que apertava quando a gente dava os passos?

André: Contadores

Pesquisadora: Contadores, muito bem!

André: Estende a mão para a professora, para cumprimenta-lo pelo acerto.

Pesquisadora: E como que chama aquele que usa para gente achar os lugares, que tem uma setinha...qual que é esse? Ele sempre acha o Norte.

André: (Pensa um pouco)...Não é o termômetro?

Pesquisadora: Não...não é o termômetro, é...? Bu...bu...

André: Esqueci...

Pesquisadora: Bússola

André: Ah..é a bússola (risos)

Pesquisadora: Lembrou da bússola?

André: Sinal de sim com a cabeça.

Pesquisadora: Lembrou...que mais que a gente estudou esse ano? Você lembra da bocha?

André: (sim com a cabeça) Lembro!

Pesquisadora: O que a gente fez com a bocha? Como era a bocha?

André: Eu jogava ela...só que soltava no pé machucava o meu dedo.

Pesquisadora: Machucava o seu dedo?

André: (sim com a cabeça) – Sim!

Pesquisadora: A gente foi aonde jogar bocha, você lembra?

André: Aqui perto.

Pesquisadora: No clube aqui perto...e o que estava valendo lá? Quem ganhou, ganhou o quê?

André: Os troféus.

Pesquisadora: Troféu...muito legal. E como era o jogo da bocha, você lembra?

André: Tinha que acertar as bolas.

Pesquisadora: Tinha que acertar as bolas. E tinham duas cores de bolas, quais eram?

André: Laranja

Pesquisadora: E a outra?

André: Laranja

Pesquisadora: E a outra era?

André: A de ferro

Pesquisadora: Isso! Muito bom. E quando a gente estudou o tchoukball, lembra do tchoukball?

André: Aham.

Pesquisadora: O que tinha que fazer no tchoukball?

André: Acertar no aro de remissão ué...acertar no aro.

Pesquisadora: Tinha que fazer o que? Eu não entendi. Fala sem apertar seu rosto, se não eu não entendo.

André: Risos

Pesquisadora: Olha para mim...você falou certinho, eu só quero entender melhor. O que que fazia no tchoukball? Jogava a bola onde?

André: No aro.

Pesquisadora: No aro! Muito bom! E no golfe? Quando a gente fez o golfe, o que que tinha que fazer no golfe?

André: Peraí...(pensando) acertar as bolinhas no buraco, só.

Pesquisadora: Acertar as bolinhas no buraco! Muito bom, André! E no slackline, o que que tinha que fazer no slackline?

André: Subir em cima da fita (risos)

Pesquisadora: Subir em cima da fita! Excelente! E quando a gente termina a aula, o que a gente faz para acabar a aula? Quando é a hora que está acabando aula, você sabe?

André: A sua aula?

Pesquisadora: É

André: Despedir de você, ué.

Pesquisadora: Se despedir de mim? Mas antes de se despedir de mim, qual é a coisa que a gente faz, para saber que está acabando a aula?

André: Pensando...Deixa eu lembrar...

Pesquisadora: Tenta lembrar...se você não lembrar o nome, pode fazer, se você não lembrar qual é o nome, ou se você pode mostrar

André: Pensando

Pesquisadora: Quando a gente termina, todo mundo, a gente faz o círculo e a gente faz o que?

André: Alongamentos

Pesquisadora: Alongamentos. Muito bom. Você sabe algum?

André: Você tem um vídeo aí?

Pesquisadora: Aqui eu não tenho o vídeo

André: Tem um vídeo dos alongamentos?

Pesquisadora: Aqui eu não tenho vídeo dos alongamentos. Mas você não sabe mostrar nenhum alongamento para mim?

André: Pensando

Pesquisadora: Não?

André: Faz com a cabeça que não.

Pesquisadora: Esqueceu?

André: Faz com a cabeça que sim.

Pesquisadora: E o que você gosta? Você gosta de fazer aula de Educação Física?

André: Acena com a cabeça que sim

Pesquisadora: Gosta? E o que que você gosta de fazer nas aulas de Educação Física? Por que que você gosta da aula de Educação Física?

André: (pensa um pouco) Brincar com as maçãs.

Pesquisadora: Brincar com o que?

André: Brincar com as maçãs, os pinos...por os pinos no chão

Pesquisadora: Você gosta de brincar com os pinos do boliche?

André: Faz com a cabeça que sim.

Pesquisadora: Gosta? Que mais que você gosta?

André: De jogar as bolinhas no chão...tacar as bolinhas no chão.

Pesquisadora: Você gosta de jogar as bolinhas no chão, que mais?

André: pensa...fica em silêncio...

Pesquisadora: E o que você não gosta da aula de Educação Física? Tem alguma coisa que você não gosta da aula de Educação Física?

André: Pensa...A Silvana deixou a gente ficar aqui?

Pesquisadora: A Silvana deixou a gente ficar aqui. Estamos terminando, já., tá.

André: Vamos embora já?

Pesquisadora: Estamos terminando. Então fala para mim, o que eu você aprendeu nas aulas de Educação Física?

André: Cadê a sua moto?

Pesquisadora: Minha moto está lá na frente, mas agora você presta atenção aqui, que é a última pergunta, tá bom? O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física, o que que você não sabia e agora você está sabendo?

André: Jacque, amanhã vai ter aula?

Pesquisadora: Amanhã não tem aula, eu tenho um compromisso de manhã e eu venho na quinta-feira para a nossa festinha. Você cansou? Não que mais? Posso terminar o vídeo, então?

André: Não...só mais um pouquinho só.

Pesquisadora: Então responde para mim, o que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

André: (Dobrando a blusa) ...várias coisas
Pesquisadora: Mas que coisas? Fale duas coisas que você já aprendeu...
André: Com as mãos no rosto pensando
Pesquisadora: Pode ficar tranquilo...não precisa ficar ansioso, nervoso. Respira (faça uma inspiração profunda) ...respira...você lembra de alguma coisa que você já aprendeu?
Uma pessoa abre a porta da sala
Pesquisadora: Só um pouquinho tô terminando, Kelly.
André: Ela atrapalhou...
Pesquisadora: Ela atrapalhou, mas não tem problema.
André muda de lugar em que estava sentado
Pesquisadora: Não...fica aí...só para a gente terminar.
André: Não...eu vou ficar aqui.
Pesquisadora: Tá. Então, duas coisas que você aprendeu?
André: André levanta e pega a blusa
Pesquisadora: Tá acabando André. Você não lembra?
André: Acena com a cabeça que não
Pesquisadora: Cuidado com a cabeça aí atrás. Cuidado para não machucar aí. (Espero um pouco) ...então eu posso encerrar o vídeo?
André: pode
Pesquisadora: Então tá! Muito obrigada, André.

Nome do estudante: Ana

Idade: 50 anos

Pesquisadora: Boa tarde, Ana.

Ana: Boa tarde.

Pesquisadora: Eu queria que você contasse um pouquinho como são as aulas de Educação Física. O que a gente faz aqui nas aulas, o que acontece nas nossas aulas, o que você aprende? Vai falando um pouquinho sobre como são essas aulas aqui no CIEJA.

Ana: Bom, para começar, eu, é... acho legal...assim, é divertido, a gente se sente muito alegre, Às vezes eu saio do trabalho muito....tô meio estressada (risos) cansativa...mas quando a gente chega na aula de Educação Física a gente se alegra um pouco, porque... Hoje mesmo foi um dia...eu *tava* tão estressada, sentindo aquelas dores nas costas e aliviou bastante. É como se eu tivesse fazendo uma fisioterapia, né. A aula de hoje foi muito ótima porque, foi com bola...ainda peguei e brinquei com a bola assim nas costas..e...é assim, é muito bom... eu acho ótimo.

Pesquisadora: Você aprende coisas na aula de Educação Física?

Ana: É...do tipo?

Pesquisadora: De todos os tipos. O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Ana: Eu já aprendi jogar, é ...tipo aquele boliche, que a gente jogou a um tempo atrás. E...eu aprendi a jogar. Inclusive, até baixei e fiquei jogando no computador. Eu aprendi bastante....Aquele boliche lá, que você também ensinou do (faz o gesto do uso do controle com a mão), play.

Pesquisadora: Do videogame?

Ana: Do videogame, também, né. Eu aprendi tanto que eu já queria até um daquele. É muito gostoso né. E...tipo as caminhadas também, e sobre aprender sobre o mapa também, foi muito bom, muito legal. Gostei bastante e aprendi também, porque às vezes a gente sai assim, não sabe nem para onde é que a gente está indo, que direção *tomá*. E eu aprendi né, porque hoje é mais fácil assim...a gente pega o gps, põe no carro e...

Pesquisadora: Aí você nem vê, né...só vai ouvindo.

Ana: Vai falando ali, vai por aqui ...esquerda, direita, a treze metros, a quinhentos metros, ...então isso tudo, assim, quando a gente faz sobre a Educação Física uma caminhada com o mapa é totalmente diferente, né.

Pesquisadora: E, alguns esportes que nós fizemos aqui, que nós já estudamos aqui você já conhecia? Você estava aqui no ano passado, lembra?

Ana: Não. Esse é o meu primeiro ano.

Pesquisadora: Ah...você não era do golfe, do ano passado?

Ana: Não.

Pesquisadora: Tudo bem, então não tem problema. Mas a gente, também fez com as raquetes no começo, lembra das raquetes?

Ana: Fez. Lembro.

Pesquisadora: Tinha o tênis, a gente fez com as petecas, só que depois o vento atrapalhou, que era o badminton. Você acha que a Educação Física tem proporcionado você conhecer práticas corporais novas, experimentar coisas novas?

Ana: Sim, sim.

Pesquisadora: Você acha que isso é importante para os adultos?

Ana: É importante. Muito importante. Porque a gente vai chegando na terceira idade e a gente precisa mesmo desse esporte. Às vezes tem pessoas que falam assim: *Ai não vou fazer porque eu tô assim, tô assado, assim*. Eu conheço bastante pessoas que estudam aqui que são amigas minhas e elas falam assim: *Eu não vou fazer física porque, tipo, eu sou evangélica e não uso calça e eles exige que a gente vá usar tipo uma legging ou uma roupa assim, que vai ficar no corpo, assim e tal*. Eu falo, não. Mas eu faço sem nenhum problema. Eu vou todas as vezes, e eu nunca perdi uma, uma...aula com a professora Jacqueline...inclusive eu até perguntei pra professora Stela: Cadê a Jacqueline? E ela me explicou que você está fazendo a formatura e tal. Aí eu falei: Eu *tô* sentindo falta dela, porque... olha professora, eu *tô* meia estressada...precisando de massagem, precisando de jogar alguma coisa. Só na sala, só focada na matemática, só focada no lápis a gente fica meio estressa também. Então tudo isso ajuda mesmo. Ajuda a gente, a nossa mente, né...o físico da gente, né. É tanto mental como ...é...como se diz assim...

Pesquisadora: Tanto corporal como mental?

Ana: Tanto corporal como mental. Então é muito bom sabe...depois que eu vim para cá, para essa escola, eu aprendi coisas... bastante, que eu nem sabia ...não sabia mesmo.

Pesquisadora: Legal. Ana, aproveitando que você falou desse lance da roupa. Você acha que as aulas de Educação Física que a gente proporciona aqui no CIEJA, não interfere em nada o fato de você estar de saia, de sapatilha?

Ana: Não. Não interfere em nada. Eu sempre fiz e eu nunca...tipo eu nunca achei ruim, e nem as meninas nunca falaram: *Ai Ana, você tá assim ou tá assado*. E nem a professora nunca me chamou atenção por causa disso. Eu sempre fiz...eu *vo* lá e faço mesmo.

Pesquisadora: E não interfere em nada, você consegue realizar do mesmo jeito.

Ana: Naquela vez mesmo, eu gostei muito daquela parte...eu *tô* me recordando agora da...é...tipo daquela corrida que a gente fez ...de marcar o tempo.

Pesquisadora: De marcar o tempo, lembro.

Ana: E que eu corri parecendo uma atleta e todo mundo começou a rir e falar: Olha a como ela tem aquele gingado, de andar bem rapidinho.

Pesquisadora: Era de andar bem rapidinho.

Ana: E eu colocava o pé certinho e ia lá marchando e chegava no tempo certo.

Pesquisadora: Certinho. (Risos) Você foi super bem naquela atividade

Ana: Ali, praticamente eu fiquei...e eu *tava* meio enferrujada...e pensei, eu preciso fazer isso, eu *tô* amando. E as meninas falavam: Olha a Ana! Eu *tô* amando fazer isso, porque quando a

gente faz, a gente vê a diferença até no nosso físico, né. Aí eu tô sentindo falta...até ontem mesmo eu perguntei por você na sala.

Pesquisadora: É...eu fiquei três semanas sem vir.

Ana: A professora explicou que teve o feriado não sei o que e papapá. Mas aí eu falei: Eu preciso fazer umas aulas aí, porque a gente fica só sentado aqui.

Pesquisadora: Amanhã eu *tô* de volta. Ana, nas nossas turmas, tem os estudantes com deficiência também, o que você acha da participação deles na aula, junto com a gente?

Ana: Isso eu acho interessante também. Olha, eu entrei esse ano aqui, e já está terminado o ano de 2018 *pra* chegar 2019 e eu falei que vou também me desempenhar aqui no ano que vem, porque eu já *tô* com desempenho, e depois que eu cheguei aqui ...eu *tava* até falando para a professora Stela. Vocês estão de parabéns, quando eu cheguei aqui eu observei...a primeira coisa que eu observei foi essas pessoas que são deficientes, os meninos, as meninas, né. Inclusive na minha sala tem os gêmeos, o Robson e o Ricardo. Eu acho eles tão legais, e também eles são inteligentes mesmo. Pessoas que ficam jogados por aí, que as pessoas não dão nenhum valor...porque eu acho que o ser humano não pode fazer isso com as pessoas, porque eles são pessoas também, que nem nós, né. São pessoas que não pediram para nascer assim, né...são assim não por causa deles. Eu acho eles tão especiais na parte...a gente já se acostumou tanto que nem parece que a gente está com pessoas deficiente na escola.

Pesquisadora: A participação deles nas aulas de Educação Física, você vê se eles participam como todo mundo?

Ana: Participam.

Pesquisadora: E eles aprendem coisas também?

Ana: Aprendem...aprendem melhor que nós. Em tudo eu acho que eles aprendem melhor que nós...ontem mesmo, a gente *tava* se batendo...o que foi na sala? E o Robson e o Ricardo *fez* na maior perfeição ...e ele estavam assim...e a professora falou: *Tá vendo, o Robson e o Ricardo sabem fazer isso e vocês não que são né...que não são igual a eles, vocês não querem aprender, assim e tal...vamos lá, todo mundo.* Então, é assim, é aquela equipe que deixa a gente alegre na sala, a professora também interage com a gente na sala. Vocês não são pessoas assim...que manda...ai você tem que fazer isso, fazer aquilo...não, a gente faz por espontânea vontade e a gente gosta também...a gente se desempenha muito, né. Aprendi muito. Eu falei assim...eu entrei aqui *pra* aprender matemática e algumas palavras que eu comia as letras. Aí eu já aprendi bastante, né...aprendi a fazer...é...tipo...escrita que nem sabia...é inclusive matemática. Matemática eu sabia muito pouco e eu já aprendi bastante, tanto com a professora Raquel como com a professora Stela...e você que é educação...

Pesquisadora: Que legal que você está aprendendo. O papel da escola é justamente esse, ajudar vocês a aprenderem coisas de diversos campos. Não precisa ser só da leitura, da matemática. Quando a gente sai e vai conhecer um lugar diferente, o SESC, o parque, o clube escola, tudo isso ajuda na nossa formação.

A ALUNA RELATA UMA PARTE PESSOAL QUE A FEZ QUERER VOLTAR PARA A ESCOLA

Pesquisadora: Ana, de vez em quando a gente faz algumas saídas.

Ana: Sim, os passeios

Pesquisadora: Esse ano a gente foi no boliche, fomos no parque. Você acha que essas atividades ajudam vocês entenderem mais o que a gente está estudando nas aulas de Educação Física?

Ana: Ajuda bastante, inclusive eu fiquei...eu não vou poder participar assim...inclusive porque...*teve* outros passeios que não deu para eu ir e eu expliquei para a professora Stela, porque eu comecei a trabalhar e eu entro das seis da manhã às duas e vinte da tarde, então os passeios não batem. Não dá tempo para eu ir.

Pesquisadora: É que os da Educação Física eu tento fazer sempre no horário de aula, tanto que no boliche você foi, não foi?

Ana: Fui. Porque eu não tinha começado a trabalhar ainda. Eu *tava* sem trabalhar ainda.

Pesquisadora: Mas o do boliche foi dentro do horário da aula. Foi das 15h15 até as 17h30. E o lá na mata também, foi no horário da aula. Os de Educação Física eu tento fazer sempre no horário, por isso que eu procuro um lugar perto, que a gente *consegue* ir a pé.

Ana: Então, *pra* fazer os passeios quando é mais cedo ou mais pertinho assim dá *pra mim* chegar, mas quando é passeio que tem que pegar ônibus mais cedo, é difícil. Então falei assim que eu não vou poder participar.

Pesquisadora: E de vez em quando, eu passo filme, ou faço alguns registros no papel. Lembra daquele de colocar as bolinhas no mapa? Outras formas.

Ana: Lembro.

Pesquisadora: Essas atividades fazem parte da Educação Física? Elas ajudam a gente entender o que estamos estudando? O que você acha?

Ana: Ajuda. Ajuda bastante porque, tipo...a gente aprende a lidar com aquele jogo, é como se fosse um jogo, né. E também, é...é...como eu vou dizer certo....a gente...é como se a gente estivesse andando tendo uma aula, uma educação, como se fosse um esporte para nós também.

Pesquisadora: Às vezes ver a história do esporte no vídeo, ver as regras, isso tudo ajuda você a entender um pouco mais?

Ana: Ajuda... bastante.

Pesquisadora: Tem alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre a aula?

Ana: Como assim?

Pesquisadora: Alguma coisa a mais que você não falou ou que eu não perguntei e você gostaria de falar?

Ana: Não, não tem.

Pesquisadora: Não?

Ana: Não.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Nome: Angélica

Idade: 62 anos

Pesquisadora: Boa tarde, Angélica.

Angélica: Boa tarde.

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Angélica: Eu tenho 62.

Pesquisadora: 62. Angélica, eu queria que você falasse um pouquinho como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. Se você lembra o que a gente faz, o que a gente já estudou, o que você aprendeu aqui nas aulas, o que você já gostou de fazer. Fica à vontade para ir falando sobre o que você gosta ou o que você entende das aulas que você já fez.

Angélica: Aham...eu adorei os passeios que eu já fiz.

Pesquisadora: Você lembra *pra* onde a gente já foi?

Angélica: A gente já foi *pro* SESC de Pinheiros, a gente foi lá, não foi?

Pesquisadora: Fomos.

Angélica: Na USP.

Pesquisadora: Na pista de atletismo

Angélica: É de atletismo...mas menina, naquele dia...nossa senhora! Não faltou nada eu ganhar, menina! Se eu não tivesse bobeadado um pouquinho do outro rapaz que vinha atrás de mim, eu tinha ganhado, não tinha?

Pesquisadora: Tinha! Ficou quase lá.

Angélica: Eu corri bastante

Pesquisadora: Você foi super bem aquele dia.

Angélica: Olha...todas provas que você fez eu gostei
Pesquisadora: Gostou?
Angélica: Gostei
Pesquisadora: Você lembra o que a gente já estudou nas nossas aulas? Quais esportes a gente já fez?
Angélica: A gente já fez aquela...e agora...do pino né?
Pesquisadora: Do pino. Como que chamava aquele do pino?
Angélica: Aquele do pino era o basquete?
Pesquisadora: Aquele de derrubar era o bo...?
Angélica: Handebol, né?
Pesquisadora: Bo...
Angélica: Bo...
Pesquisadora: Li...
Angélica: Boliche.
Pesquisadora: Boliche!
Angélica: Aquele de derrubar...
Pesquisadora: Isso.
Angélica: Aquele também foi legal.
Pesquisadora: Você trouxe até os pinos do boliche.
Angélica: Eu trouxe aqueles pinos ...serviu aqueles pinos?
Pesquisadora: *Tá* tudo guardado aí pra gente fazer de novo.
Angélica: E esse ano eu vou participar de novo!
Pesquisadora: Vamos!
Angélica: Eu gostei desse que eu trouxe aquele pino, eu gostei também daquele que a gente foi na...na previdência.
Pesquisadora: No parque da Previdência?
Angélica: Isso. Aquele que a gente tinha o pininho (se referindo ao “tee” usado no golfe) e tinha que (faz o movimento da tacada do golfe.)
Pesquisadora: Tinha que jogar...
Angélica: Rebater...
Pesquisadora: Aquele...Golfe!
Angélica: Golfe.
Pesquisadora: Aquele que tinha uma casinha assim (faz com a mão como era o encaixe da bolinha).
Angélica: Hum...eu gostei também daquilo.
Pesquisadora: E esse ano? Você lembra o que a gente fez esse ano? A gente foi agora recentemente lá no parque, de novo.
Angélica: Aquele lá no parque, *foi pra vê* aquele...corre ali por dentro daquele negócio ali (faz com a mão um caminho/uma trilha).
Pesquisadora: Ali da trilha.
Angélica: Na trilha.
Pesquisadora: E tinha que achar...
Angélica: Tinha que achar aquele...o papel, né?
Pesquisadora: Isso. Aquele papel a gente chamava de prisma.
Angélica: Aquele lá a gente ganhou, não ganhou?
Pesquisadora: Ganhou....vocês foram super bem
Angélica: *Nós foi* a primeira vez que...*nós terminou* primeiro, foi não? Então eu gostei...a gente fez direitinho, não fez?
Pesquisadora: Fez...vocês fizeram super bem.
Angélica: Eu gosto de todas as coisas que você faz.

Pesquisadora: É?

Angélica: Eu gostei.

Pesquisadora: E o que você aprende nas aulas de Educação Física?

Angélica: Eu aprendo muita coisa.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Angélica: óia...a gente...você sabe que a gente fica em casa e a gente não é de fazer ginástica...usar assim...academia...essas coisas...Então eu não vejo o dia de vim pra escola, no dia da ginástica.

Pesquisadora: Ai que delícia...(risos)

Angélica: Porque o corpo da gente tá todo quebrado de fazer uma coisa e outra, e chega aqui a gente faz a ginástica e o corpo da gente é outro, né?

Pesquisadora: Aham...

Angélica: Eu gosto muito das coisas que você faz.

Pesquisadora: Angélica, às vezes nas nossas aulas, a gente não vai lá fora e faz exercícios. Às vezes a gente assiste vídeo, às vezes a gente usa a sala de computador, às a gente usa papel...lembra quando a gente fez o mapa? Que tinha que colocar as bolinhas no mapa?

Angélica: No mapa...é!

Pesquisadora: Coisas diferentes...

Angélica: Isso, coisas diferentes...

Pesquisadora: Você acha que isso também faz parte das aulas de Educação Física?

Angélica: Eu acho que faz, né fia..

Pesquisadora: E o que essas coisas te ajudam?

Angélica: Ah, me ajudam muito, né!

Pesquisadora: Ajuda a quê?

Angélica: Ajuda a descansar mais a cabeça, ajuda...ah sei lá....ajuda muita coisa. Pra mim mesmo ajudo muita coisa.

Pesquisadora: É?

Angélica: Pra mim resolveu muita coisa...meu corpo só andava quebrado...esse braço meu (mostra o braço direito) *tava* que eu nem podia virar assim, e agora meu braço já tá bom já, menina!

Pesquisadora: Há...que bom! E Angélica, nas nossas turmas tem bastante estudante com deficiência.

Angélica: Tem.

Pesquisadora: O que você da participação deles nas nossas aulas?

Angélica: Ai, eu acho uma maravilha. Porque na hora que você vai dar...se você vai dar...se for o dia da ginástica e não tiver eles não têm graça não. Eu gosto deles.

Pesquisadora: E você acha que eles conseguem participar das aulas do mesmo jeito dos alunos sem deficiência? Eles conseguem fazer as mesmas coisas ou precisa fazer coisas diferentes para eles?

Angélica: Eu acho que do jeito que você ensina eles conseguem fazer.

Pesquisadora: Conseguem?

Angélica: Conseguem, porque você ensina de uma jeito tão de...com carinho, com paciência toda, que eles conseguem. E se a gente mesmo, se a gente não prestar bem atenção, eles saem ganhando da gente, sabia?

Pesquisadora: Sim? (risos)

Angélica: Passam da gente ainda. Eles são muito bons...são inteligentes...eles aprendem.

Pesquisadora: E tem uma coisa que eu percebo, mas aulas, que é assim...eu vejo que quando a gente está lá fora fazendo as atividades, em geral, os grupos estão sempre felizes, sorrindo...

Angélica: O pessoal gosta...

Pesquisadora: Você acha que é importante ter momentos assim, de felicidade de sorriso, aqui dentro da escola?

Angélica: Eu acho! Porque a vida não é só *pra* trabalhar, né. A vida não é *pra* ficar toda a vida ali estudando...uma hora você tem que, né...descansar a cabeça, partir para outra coisa, né! Lembra daquela vez que você pois aquele negócio na televisão (faz o gesto utilizado no jogo)...com o controle, lá.

Pesquisadora: Ah, o videogame.

Angélica: Nossa, aquele do videogame eu adorei! Você viu quanto eu fiz?

Pesquisadora: Eu vi...vocês fizeram vários strikes.

Angélica: É

Pesquisadora: Pro ano que vem eu tô planejando trazer mais vezes o videogame.

Angélica: E aquelas garrafas de boliche que eu trouxe?

Pesquisadora: Sei...*tão* tudo guardada.

Angélica: Serviu bastante, serviu?

Pesquisadora: Serviu...ficaram perfeitos.

Angélica: Eu falei pro meu esposo assim, ela põe na garrafa com areia pra gente jogar...aí meu marido falou: Nossa, tem bastante garrafa lá no boliche, eu vou trazer pra vocês.

Pesquisadora: Que beleza!

Angélica: Aí ele falou: ó neguinha, tá aqui...não é muita grande coisa. E eu digo assim: Ah...mais dá, a Jacque dá uma ajeitada aí...

Pesquisadora: Você vai ver como ano que vem vai ficar ó...Já dei uma ajeitada...ficou super bom.

Angélica: É a gente aproveita tudo.

Pesquisadora: Tem mais coisas da aula de Educação Física que você gostaria de falar, que você gostaria de registrar aqui?

Angélica: Não.

Pesquisadora: Não?

Angélica: Eu não tenho que reclamar de nada...tudo que você fez eu adorei.

Pesquisadora: Ai, que bom Angélica!

Angélica: Eu gostei. Eu gostei muito.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Angélica: Esses dias que eu vou ficar de férias mesmo, eu vou ficar na saudade (risos)

Pesquisadora: Vai sentir falta (risos)

Angélica: Vou sentir falta...eu trabalho direto, eu trabalho direto, sabe...a hora que eu venho *pra* aula, o dia da ginástica, o dia do estudo, pra mim é tudo.

Pesquisadora: É o dia que você sai daquela rotina louca, né?

Angélica: É...eu gosto, eu adoro.

Pesquisadora: Muito obrigada, Angélica.

Angélica: De nada, fia!

Estudante: Antonieta

Idade: 69 anos

Pesquisadora: Eu gostaria que a senhora falasse um *pra* mim sobre as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. Como elas são, o que a senhora aprende, o que a senhora gosta, o que não gosta.

Antonieta: Eu gosto de todas.

Pesquisadora: De todas as aulas?

Antonieta: De todas as aulas, porque a gente, principalmente na minha idade, a gente precisa participar, de exercício, e é uma coisa de aprendizado das coisas. Eu *tô* aprendendo muito bem as coisas, graças a deus.

Pesquisadora: E como são as aulas de Educação Física, o que a gente faz, o que acontece?

Antonieta: As aulas ...a gente faz aqueles jogos de... a gente anda *pra* ver as coisas, a gente também faz exercício. Eu também gostei daquela aula do... Computador, eu amei. Inclusive eu falei *pra* minha filha, que eu vou comprar *pra* gente usar em casa.

Pesquisadora: Do computador não, do videogame!

Antonieta: Isso. E gostei daquele, aquele que a gente joga... Eu gosto de tudo, tudo é maravilhoso, tudo é um aprendizado.

Pesquisadora: E o que a senhora aprende?

Antonieta: Eu aprendo porque em casa eu faço exercício... porque velho tem que fazer exercício por causa das dores. Aliás eu não sou velha, sou conservada! Então eu amo tudo que eu faço.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que a senhora gostaria que tivesse na aula de Educação Física e não tem?

Antonieta: Até agora *tá* indo tudo bem, a não ser que venha algo a mais... mas *tá* indo tudo bem.

Pesquisadora: E a gente de vez em quando não faz aula só lá fora, às vezes a gente assiste um vídeo, as vezes usamos a sala de informática, fazemos algum registro, você acha que isso te ajuda a entender mais, a conhecer mais sobre o que estudamos?

Antonieta: Sim, inclusive andar na mata *pra* procurar aquelas...

Pesquisadora: Os prismas...

Antonieta: Isso, então, foi muito bom, é uma coisa que pelo menos a cabeça da gente começa a funcionar.

Pesquisadora: E nas aulas de Educação Física eu vejo muitos momentos os alunos rindo, se divertindo, brincando entre si, as vezes tem até umas piadinhas, você acha que isso é importante na aula?

Antonieta: É muito importante.

Pesquisadora: Esses momentos ajudam?

Antonieta: Ajuda! Ajuda que pelo menos a gente começa a parar, pensar na vida que a vida é maravilhosa.

Pesquisadora: E você acha que a escola oportunizar esses momentos é um espaço garantido *pra* isso?

Antonieta: Com certeza.

Pesquisadora: E a presença dos alunos com deficiência nas aulas, o que você acha?

Antonieta: É muito bonito e eu gosto de ver, pelo menos eles que tem a deficiência, estão vivendo, *tão* de encontro com as pessoas que é normal e *tão* aprendendo algo, de falar. Aqueles que não sabe falar aprende a falar a língua deles, e é muito bom, é uma ajuda *pra* eles, conviver.

Pesquisadora: E tem alguma coisa a mais que a senhora queira falar sobre as aulas?

Antonieta: Não, *pra* mim *tá* tudo ótimo!

Pesquisadora: *Tá* tudo bom?

Antonieta: Até agora *tá*!

Pesquisadora: Então quando não tiver mais, é só falar para mim.

Antonieta: *Tá* ótima...eu *tô* gostando

Pesquisadora: Então *tá*. Muito obrigada, Dona Antonieta.

Estudante: Cassiana

Idade: 53 anos

Pesquisadora: Bom dia, Cassiana.

Cassiana: Bom dia.

Pesquisadora: Eu vou perguntar um pouquinho sobre as aulas de Educação Física. Mas antes, você entrou esse ano aqui no CIEJA?

Cassiana: Faz uns seis meses, acho que nem isso.

Pesquisadora: Mas você falou que você fez o módulo I na EJA aqui do Marechal.

Cassiana: Foi. Foi a noite.

Pesquisadora: Lá você tinha Educação Física?

Cassiana: Não.

Pesquisadora: Não? Lá não foi oferecido?

Cassiana: Lá não foi oferecido. E aqui agora, você tem Educação Física. O que está achando de ter Educação Física?

Cassiana: Muito bom. Sabe Jacque, eu não tive oportunidade de estudar cedo, porque os pais achavam que trabalhar era mais importante do que o estudo. Então, eu falei para os meus filhos, que foi um presente *pra* mim. Estou me sentindo com 14 anos. *Cê* entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Cassiana: Muito bom.

Pesquisadora: E o que você faz nas aulas de Educação Física, o que tem nas aulas, o que você gosta, o que você não gosta.

Cassiana: Olha, eu gosto de tudo. Porque exercita o corpo, faz bem *pro* corpo tudo o que a gente faz...correr, fazer atividade...é tudo que eu queria fazer antes e não pude. Eu *tô* fazendo agora na Educação Física.

Pesquisadora: Em alguns momentos a gente não faz aula lá fora, a gente já fez atividade com o vídeo game aqui dentro, a gente já fez atividade nos computadores, a gente já assistiu filme. Você acha que essas atividades são importantes, te ajudam a entender o que a gente está estudando, o que você acha?

Cassiana: Com certeza ajuda o que a gente está estudando. Com certeza, ajuda muito.

Pesquisadora: E o que você já aprendeu nas aulas de Educação Física, além de exercitar e de melhorar o corpo, tem em coisas que você aprende nas aulas de Educação Física?

Cassiana: Ah, eu acho que sim, sabe. Sobre você...é bom você andar...isso eu já fazia, andar...É tanta coisa boa que eu tenho aprendido. A vontade que vocês têm de ensinar *pra* mim, é muito bom. Você faz tanta coisa pela gente...você corre na mata...né? Não tem preço. Por isso muitas vezes, quando a gente não pode fazer, a gente fica triste...porque você faz muito...você corre atrás e isso não tem preço.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física que não tem?

Cassiana: Acho que talvez andar em lugares diferentes, que não seja só o parque, é muito bom...mas *pra* gente vê alguma coisa que a gente não teve oportunidade...igual...jogar o vôlei...

Pesquisadora: Igual o módulo 3 foi na semana passada?

Cassiana: Isso...entendeu?

Pesquisadora: *Tá*...vamos tentar para o ano que vem.

Cassiana: Eu talvez o ano que vem, vou ter que ir pro Guarujá.

A ESTUDANTE EXPLICA QUE TALVEZ NÃO CONTINUE NA ESCOLA POR PROBLEMSA FAMILIARS.

Pesquisadora: Que pena, Cassiana.

Cassiana: Eu amei muito a Educação Física...fora tudo, fora minha professora que tem uma paciência que não é fácil ...não que meus professores lá não tivessem, só que assim, eu *tô* tendo mais oportunidades aqui de dia...porque o medo...

Pesquisadora: É porque a noite

Cassiana: A noite não é fácil...às vezes eu me vi muito só na rua, né Jacque. Se tem uma oportunidade, que Deus o livre...a gente olha e não tem gente...

Pesquisadora: A gente que é mulher sabe o que a gente passa

Cassiana: A gente sabe que não é fácil, a gente fica muito exposta a noite.

Pesquisadora: E não é só o medo do assalto, né...

Cassiana: É de outras coisas...às vezes você vem...e é cada coisa que a gente escuta, Jacque. Que nem hoje mesmo... o rapaz...eu *tava* descendo e eu vi que ele parou quando ele me viu. Eu já fiquei assim...aí ele atravessou. Eu perguntei a Deus: “Deus porque, porque esse homem está voltando? ” Aí ele voltou *pra* trás e depois foi *pra* frente...aí eu vi um amigo meu e pensei...qualquer coisa eu grito, né.

Pesquisadora: Sim...

Cassiana: Aí eu comecei a conversar, e ele passou *pra* lá...mas alguma intenção ele *tava*. Então, voltar de dia para mim, era tudo que eu queria. Eu sempre quis essa oportunidade de poder estudar de dia...pena que talvez eu tenha que sair.

Pesquisadora: É ...,mas depois quando voltar, você vem de novo.

Cassiana: Mas eu falei *pra* minha mãe assim: “Hoje em dia em todos os lugares tem”...no Guarujá deve ter, não é não?

Pesquisadora: Eu não conheço..., mas a gente pode dar uma pesquisada e ver depois.

Cassiana: É ...porque aí é mais fácil

Pesquisadora: Vou fazer só mais uma pergunta. O que você acha da presença dos estudantes com deficiência nas nossas aulas?

Cassiana: Acho lindo, maravilhoso...muito. Jacque eu vou *te* contar...eu tinha uma irmãzinha que eu perdi ela aos 26 anos. Ela tinha deficiência, era...muito sério, nenhuma escola aceitava ela. Porque quando ela nasceu, a deficiência dela deixava ela muito agressiva. O que eu acho lindo aqui, é que vocês são muito bem preparados...eu fiquei muito feliz ...lá (se referindo ao Marechal) também tem *pra* cadeirante, né...mas é a paciência de vocês...eu acho vocês muito bem preparados...a paciência que vocês tem...isso foi uma coisa que eu fiquei emocionada quando eu entrei aqui.

Pesquisadora: Ai, que bom...

Cassiana: O visual...tudo. Acho que *pra* mim é um modelo de escola.

Pesquisadora: Que bom...porque todo mundo tem o direito de estar na escola, né?

Cassiana: Aceita eles com muita paciência

Pesquisadora: Em alguns momentos das nossas aulas eu percebo que às vezes os grupos estão sorrindo, estão felizes, estão se divertindo. Você acha que isso é importante na aula?

Cassiana: É claro que é importante. *Pra* gente é bom! É felicidade...um amor, sorrir faz bem, faz bem até *pra* leitura da gente ...*pra* gente aprender. Eu acho que isso deve ter. Na escola a gente vem *pra* aprender, mas *pra* ser feliz. A professora dizia, que na escola a gente aprende muita coisa...a gente aprende uma amizade, que muitas vezes você pode levar para o resto da vida.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Cassiana: Entendeu?...

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a aula de Educação Física?

Cassiana: Nossa, *pra* mim, é tudo de bom...entendeu? Você como professora, *tô* adorando...juro *pra* você...eu me senti ...eu *tô* tendo uma oportunidade que eu nunca tive, aos 53 anos...

Pesquisadora: Muito obrigada pelas palavras, Cassiana. Que bom que você está gostando e que se por acaso você precisar ir embora, *pra* ficar com a sua mãe, procure uma escola lá...para você concluir

Nome do estudante: Douglas

Idade: 25 anos

O Douglas é um estudante com deficiência intelectual e estuda no CIEJA Jéssica Nunes Herculano desde 2016 e durante a no de 2018 frequentou o módulo 4H ele costuma participar das aulas de Educação Física, mas em alguns dias, quando não está muito bem ele se recusa a participar das aulas, em geral nesses dias ele também não participa de nenhuma outra aula ou atividade.

Pesquisadora: Oi Douglas. Eu queria agora entrevistar você um pouquinho sobre as aulas de Educação Física. O que que você lembra que a gente faz nas aulas de Educação Física?

Douglas: A gente faz o vôlei e mais um monte de coisa.

Pesquisadora: O que mais além do vôlei, o que que você lembra desse monte de coisa que você falou?

Douglas: Não sei...

Pesquisadora: Você lembra do tchoukball?

Douglas: Lembro, lembro!

Pesquisadora: Como que era o tchoukball?

Douglas: Eu acho que era...eu acho que tinha que jogar bola, parece.

Pesquisadora: E jogava a bola aonde?

Douglas: Pra pessoa.

Pesquisadora: E depois, jogava para pessoa e a pessoa jogava aonde?

Douglas: No gol.

Pesquisadora: Isso! Você lembra do slackline?

Douglas: Lembro!

Pesquisadora: Como que era o slackline?

Douglas: É para andar por cima.

Pesquisadora: Isso...tinha que passar por cima?

Douglas: É...

Pesquisadora: E que mais que a gente faz nas aulas de Educação Física?

Douglas: Tem boliche também.

Pesquisadora: Tem boliche...como que joga o boliche?

Douglas: Tem que derrubar os pinos.

Pesquisadora: Como?

Douglas: Tem que jogar a bola e derrubar os pinos.

Pesquisadora: Isso mesmo, super bom. Que mais que a gente já fez e que a gente faz lá nas aulas?

Douglas: Ah...não sei...

Pesquisadora: O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física? O que você já aprendeu quando a gente faz esses esportes assim?

Douglas: A gente fez vôlei também.

Pesquisadora: Fizemos o vôlei também...e você foi super bem no vôlei. Você marcou pontos.

Douglas levanta e vai falar do meu brinco e do meu relógio (ele costuma reparar nesses detalhes sempre)

Pesquisadora: De vez em quando nas aulas de Educação Física, a gente faz uns alongamentos.

Douglas: É...

Pesquisadora: Que hora que a gente faz o alongamento?

Douglas: Depois das aulas.

Pesquisadora: Na hora em que está acabando, não é isso?

Interrompe a entrevista para falar sobre a minha camiseta.

Pesquisadora: E no começo das aulas, como começam as aulas de Educação Física?

Douglas: (Abaixa a cabeça) Não sei...

Pesquisadora: Você não sabe? Você não faz a aula comigo?

Douglas: Faço.

Pesquisadora: E com que é que a gente começa as aulas?
Douglas: A gente faz o aquecimento...
Pesquisadora: O aquecimento...que é no começo das aulas né...não é isso?
Douglas: É.
Pesquisadora: E depois a gente faz o jogo, e termina com?
Douglas: Que?
Pesquisadora: Como que terminam as aulas?
Douglas: Ah... não sei (abaixa a cabeça).
Pesquisadora: Não sabe? Você me falou agora a pouco...
Douglas: É ginástica...
Pesquisadora: Como?
Douglas: É fazer ginástica...
Pesquisadora: Tem um nome.
Douglas: É aquecimento.
Pesquisadora: Aquecimento é quando a gente começa.
Douglas: Eu acho...eu acho que...eu acho que eu não sei o que é...(abaixa a cabeça)
Pesquisadora: Não é o alongamento?
Douglas: É o alongamento...é!
Pesquisadora: É esse mesmo?
Douglas: É esse mesmo.
Pesquisadora: E nos passeios, você já foi em algum passeio comigo?
Douglas: Eu fui no museu do futebol, ali ó...
Pesquisadora: Como foi ir lá no museu do futebol?
Douglas: Não sei...
Pesquisadora: Como não sabe se você foi?
Douglas: O Ary tirou umas fotos, o Ary...
Pesquisadora: E você gostou?
Douglas: Legal...
Pesquisadora: E você gosta das aulas de Educação Física?
Douglas: Gosto.
Pesquisadora: O que você acha que é legal nas aulas de Educação Física? O que faz você gostar da aula de Educação Física?
Douglas: Eu gosto porque a aula é muito boa.
Pesquisadora: Porque que a aula é muito boa?
Douglas: É porque a gente aprende!
Pesquisadora: Você aprende?
Douglas: É!
Pesquisadora: O que que você aprende?
Douglas: Fica olhando para baixo, para a mesa...Não sei...
Pesquisadora: E você joga com os seus colegas, você faz atividade junto com os seus amigos na aula de Educação Física?
Douglas: Sim, faço.
Pesquisadora: E os seus colegas, eles te ajudam? Como que é?
Douglas: Eles me ajudam sim.
Pesquisadora: Quem é que te ajuda?
Douglas: Não sei...
Pesquisadora: Você não sabe?
Douglas: Abaixa a cabeça e não responde
Pesquisadora: E tem alguma coisa que acontece na aula de Educação Física que você não gosta?

Douglas: Não...não tem nada não.

Pesquisadora: Não tem nada que você não gosta? Você gosta de tudo?

Douglas: Tudo!

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física e não tem?

Douglas: Eu não sei...Teve um dia que eu joguei boliche no joguinho do play 3 (Playstation 3).

Pesquisadora: Ah é...no joguinho do PlayStation a gente jogou...

Douglas: o boliche e o golfe

Pesquisadora: O boliche e o golfe... Você gostou de jogar no vídeo-game?

Douglas: É seu aquele joguinho?

Pesquisadora: Aquele é meu.

Douglas: Você trouxe da sua casa?

Pesquisadora: Eu trouxe da minha casa.

Douglas: E aquele lá é um jogo de esportes?

Pesquisadora: É um jogo de esportes, você não viu?

Douglas: Legal...

Pesquisadora: Você gostaria que tivesse mais vezes o vídeo-game?

Douglas: Queria...

Pesquisadora: É?

Douglas: É...

Pesquisadora: E o que mais você gostaria que tivesse mais vezes aqui na aula de Educação Física?

Douglas: Eu não sei...

Pesquisadora: Tem alguma coisa a mais que você gostaria de falar sobre a aula, Douglas?

Douglas: Não...mais nada não!

Pesquisadora: Então, muito obrigada Douglas.

Douglas: Levantou e saiu rapidamente.

Nome do estudante: Reinaldo

Idade: 46 anos

O Reinaldo é estudante do módulo 2 e estuda no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano desde o início de 2018 Ele participa das aulas de Educação Física.

Pesquisadora: Boa tarde, Reinaldo.

Reinaldo: Boa tarde.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouquinho aqui sobre como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. o que a gente faz, o que você já aprendeu, o que você gosta que tem nas aulas, ou o que você gostaria que tivesse e não tem. Fique à vontade para falar sobre a aula.

Reinaldo: *Pra* mim, foi muito legal, muito bom, entendeu...foi uma coisa que eu aprendi bastante, eu não sabia e hoje estou sabendo...inclusive eu tenho problema de coluna e para mim foi ótimo...melhorou bastante a minha coluna, entendeu...pra mim, foi muito maravilhoso.

Pesquisadora: O que tem nas aulas, no formato das aulas, que você acha que é interessante ou que é legal? É quando tem uma competição, quando tem um jogo? O que é na aula, que você gosta?

Reinaldo: Tudo eu gosto...mas quando tem competição, para mim é melhor ainda! (risos)

Pesquisadora: É (risos). Você lembra o que você já estudou nas aulas de Educação Física? O que você já fez nas aulas?

Reinaldo: Lembro, é...aqueles pontinhos que a gente estava marcando, aquelas caminhadas.

Pesquisadora: A corrida de orientação, que a gente fez no formato de caminhada, né.

Reinaldo: Exato. Aquele “trequinho” que vai batendo (faz o gesto do uso do contador de passos).

Pesquisadora: *Pra* marcar os passos.

Reinaldo: Muito bom aquilo... a gente não sabia e ficou sabendo...aprendeu, né. Um monte de coisa que a gente fez...e todas foram boas, eu gostei de todas.

Pesquisadora: Que bom! (risos). Nas nossas aulas, nós temos os alunos com deficiência que participam junto com a gente. O que você acha da participação deles junto com a gente?

Reinaldo: É uma coisa que eu até falo lá em casa com minha mulher e minha filha, é que uma coisa que eu acho muito interessante essa ...o que vocês fazem com essas crianças deficientes...que é muito bom para eles. Eu acho muito bonito sobre isso. Eu gostei muito.

Pesquisadora: E quando eles participam na aula junto com a gente, você percebe que eles estão aprendendo coisa também, igual a vocês?

Reinaldo: Realmente, eles estão aprendendo e para eles é muito bom, eles estarem junto com a gente, fazendo a corrida junto com a gente...é ótimo.

Pesquisadora: Que bom! Que legal! E de vez em quando, a gente faz algumas atividades que não são propriamente vistas como de Educação Física. Às vezes a gente assiste um vídeo, às vezes a gente tem que colocar os pontinhos no mapa, temos que fazer coisas diferentes. Você acha que isso te ajuda a entender um pouco mais a prática corporal que está sendo estudada?

Reinaldo: Com certeza.

Pesquisadora: Como que isso ajuda? O que você acha que isso faz, que te ajuda?

Reinaldo: Porque a gente vai aprender algumas coisas que a gente não sabe ainda. Tipo assim, marcar aqueles pontinhos, eu não sabia que aquilo participava da Educação Física, e hoje a gente sabe que *tá* no meio da Educação Física.

Pesquisadora: *Tá*. E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física e não tem?

Reinaldo: Eu gostaria que tivesse uma competição mais pontual...valendo ponto. Assim, tipo assim...disputar alguma coisa. Quem ganhar levar um troféu...essas coisas. Eu acho que era bom.

Pesquisadora: Você foi com agente no dia do boliche?

Reinaldo: Não, eu não fui..com os idosos, né? Esse dia eu não fui, eu dormi...estava trabalhando longe.

Pesquisadora: Não tem problema...teremos mais oportunidades. Para finalizar, você acha que vale a pena...em alguns momentos nas aulas, nós temos uns momentos de descontração, de risos, de brincadeiras...que é um momento de felicidade aqui nas aulas. Você acha que vale a pena para os alunos adultos terem esses momentos dentro da escola?

Reinaldo: Eu acho que é bom, é fundamental que tenha uma distração para as pessoas...é fundamental.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a aula de Educação Física?

Reinaldo: Só queria falar que vocês estão de parabéns. Essa Educação Física é muito gostosa, é uma coisa que a gente precisa mesmo ...*tá* chegando a idade e o corpo está enferrujando... (risos)

Pesquisadora: Bom...muito obrigada, Reinaldo.

Nome da estudante: Diva

Idade: 35 anos

A Diva é uma estudante do módulo 3 que não participa das aulas de Educação Física. Durante a realização das aulas, ela fica sentada próxima a aula observando o que acontece. Quando ela está em uma rodada onde o professor não acompanha as aulas e fica dentro da sala de aula, ela

costuma ficar dentro da sala. Além da Diva, essa turma possui mais duas estudantes que não participam das aulas.

Pesquisadora: Olá Diva, boa tarde. Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre as aulas de Educação Física aqui do CIEJA. Eu sei que você não participa das aulas, mas você está sempre lá fora, você acompanha, vê algumas coisas. Primeiro eu queria que você falasse porque você não participa, e fique à vontade para falar sobre isso. E que você falasse o que você observa das nossas aulas de Educação Física.

Diva: Eu acho bonito quem faz, acho superimportante a Educação Física, mas...tipo, eu não gosto de participar, eu prefiro ver. É meu jeito assim. Eu acho muito cansativo, né. Como eu vou trabalhar eu prefiro ver as pessoas fazendo e apoio quem faz.

Pesquisadora: Quando você observa as pessoas fazendo, o que você percebe que acontece com elas? O que acontece na aula que você já reparou?

Diva: São cansativas né? Soam bastante.

Pesquisadora: Você acha que eles saem mais cansados?

Diva: Poe as calorias para fora.

Pesquisadora: Não sei se você já reparou, mas nós temos bastante estudantes com deficiência que fazem a aula de Educação Física. Você já reparou como é a participação deles nas aulas? Se eles ficam juntos? Se eles fazem separados? Como que é? Como é a relação entre os alunos na aula? Você já reparou isso?

Diva: Eu acho legal para eles, né. É tipo um divertimento para eles. Como eles tem aqueles problemas, eles ficam mais em casa, não tem muita atividade para eles e a escola é boa para eles e a Educação Física é para eles se interagir.

Pesquisadora: É importante ter os adultos, os jovens, os idosos e as pessoas com deficiência, todo mundo na aula?

Diva: Isso, acho também...muito importante.

Pesquisadora: Muitas vezes nas aulas, eu vejo o pessoal rindo, em um momento de descontração, de lazer, de prazer. Você acha que esses momentos são importantes para a educação de jovens e adultos?

Diva: É muito importante...eu acho.

Pesquisadora: Você acha que, para você, estando do lado de fora, só observar isso já gera alguma coisa desses sentimentos ou não?

Diva: Descontra...a gente ri também, junto.com eles.

Pesquisadora: Você acha que você que fica de fora, só olhando, você aprende alguma coisa que acontece nas aulas de Educação Física?

Diva: Não, acho que tem que estar praticando para lembrar...eu acho

Pesquisadora: Você lembra o que já oi feito nas aulas de Educação Física? Que você já viu. Que você estava de fora e você lembra que eles já fizeram.

Diva: O vôlei, né! O handebol, o basquete...eu lembro só...teve a caminhada em volta da escola. Só, que eu lembro.

Pesquisadora: Como você acha que é muito cansativo, você teria uma sugestão de alguma coisa que você gostaria de fazer? Que eu poderia trazer para você participar das aulas? Uma coisa que você acha menos cansativa?

Diva: Não...pior que não.

Pesquisadora: Você não gosta de práticas corporais?

Diva: Não.

Pesquisadora: Você não gosta nem em outros espaços? Ou em outros lugares?

Diva: Não.

Pesquisadora: Não?

Diva: Eu tenho vontade, mas...

Pesquisadora: Não tem coragem? (risos)

Diva: (risos). Eu acho...é porque eu queria fazer, mas tipo...ir certinho, naquele horário fixo...entendeu? E como não dá, eu não vou poder cumprir os horários todos os dias, entendeu? Eu acho certo, ter aquela rotina na academia. Na física, na Educação Física.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas de Educação Física?

Diva: Não...que eu adoro tudo, que é muito bom essa escola

Nome do Estudante: Edinaldo – estudante com deficiência intelectual

Idade: 26 anos

Pesquisadora: Bom dia Edinaldo! Eu queria que você falasse um pouquinho para mim sobre as aulas de Educação Física. Como é uma aula de Educação Física, aqui. Como funciona?

Edinaldo: Eu não sei muito bem...mas acho que...é...não sei ...caminhada...é...se espreguiçar ...lembro disso.

Pesquisadora: Tudo bem. Mas como funciona a aula? Como começa a aula? A hora que começa, como a gente faz a aula?

Edinaldo: (Pensando)

Pesquisadora: Quando a gente chega lá na rua, como que começa?

Edinaldo: Esticar?

Pesquisadora: E depois?

Edinaldo: (pensando) ...eu não tô (gesticula com a cabeça que não).

Pesquisadora: Tudo bem. O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Edinaldo: Esticar os braços...e...se esticar...levantar os braços, e...eu lembro só isso.

Pesquisadora: No começo do ano a gente trabalhou com o jogo de bocha. Você lembra do jogo de bocha?

Edinaldo: Bocha? (pensando)...

Pesquisadora: Aquelas bolinhas. Tinha 4 bolinhas e uma bolinha menor e a gente tinha que lançar a bola...

Edinaldo: Putz! Essa bolinha é pesada pra caramba!

Pesquisadora: (risos). Você lembra desse jogo, que a gente fez aqui na aula?

Edinaldo: (Pensando)...tinha que derrubar os pinos...

Pesquisadora: Esse daí, qual que era o nome?

Edinaldo: Bocha?

Pesquisadora: Esse que tem que derrubar os pinos tem outro nome.

Edinaldo: Não sei, não lembro.

Pesquisadora: Da bocha a gente foi jogar em lugar, você lembra?

Edinaldo: No parque!

Pesquisadora: E você gostou de ir lá no parque?

Edinaldo: Sim, sim. O ano que vem a gente podia fazer de novo.

Pesquisadora: Podia...o ano que vem a gente vai marcar já, para ir várias vezes lá no parque. E você lembra que a gente trabalhou também com as raquetes? Com umas petequinhas, com umas bolinhas?

Edinaldo: Petecas?

Pesquisadora: É.

Edinaldo: Acho que não...peteca eu não sei se é assim ou é de assim (faz o lançamento com a mão).

Pesquisadora: É, essa daí que a gente usava. Você não tá lembrando desse?

Edinaldo: Não, não.

Pesquisadora: Ah...acho que você chegou depois né?

Edinaldo: É.

Pesquisadora: Você entrou depois na escola, né?

Edinaldo: É. Por que eu...quando...a primeira vez...eu só tinha que conhecer as salas, os lugares, as pessoas que iam fazer aula comigo....

Pesquisadora: Você gosta da aula de Educação Física?

Edinaldo: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta da aula de Educação Física?

Edinaldo: Porque tira a preguiça!

Pesquisadora: Tira a preguiça?

Edinaldo: É

Pesquisadora: (risos)

Edinaldo: Porque de vez em quando em casa eu fico com uma preguiça de levantar cedo...

Pesquisadora: Ahhh...

Edinaldo: É só de segunda. De quarta-feira é pior...é dez para as nove, né, que a perua pega eu lá em casa. Dez para as nove e eu saio muito cedo de casa...oito e quarenta e oito, quase...então...isso é muito corrido.

Pesquisadora: E como é sua relação com os colegas na hora da aula de Educação Física? É bacana, é legal? As pessoas te ajudam? Como que é da turma inteira na aula da aula de Educação Física?

Edinaldo: Ah, é legal. Legal.

Pesquisadora: O que acontece na aula de Educação Física que é legal?

Edinaldo: Se esticar, falar...se esticar para todo mundo...não, pera!...(pensando)...Fazer ginásticas e aquela caminhada que você manda.

Pesquisadora: Aquela caminha da tinha um nome, que era corrida de orientação...lembra?

Edinaldo: Isso.

Pesquisadora: O que a gente usava para aquela corrida. Na verdade, a gente fez caminhando, mas a gente usava os materiais, o que a gente usava?

Edinaldo: Aquele negocinho que marca o....

Pesquisadora: Como chama aquele?

Edinaldo: Não lembro.

Pesquisadora: Contador.

Edinaldo: Contador de...quanto você anda.

Pesquisadora: Contador de passos.

Edinaldo: Contador de passos.

Pesquisadora: Usava mais uma coisa. Usava uma coisa que mostrava onde você tinha que ir.

Edinaldo: (Pensando)

Pesquisadora: Como você sabia onde você tinha que ir?

Edinaldo: Eu não sei....eu não lembro mais.

Pesquisadora: Não tinha uma folha?

Edinaldo: Tinha! E a gente tinha que marcar os...

Pesquisadora: E qual o nome da folha onde você tinha que marcar os lugares que tinha que ir?

Edinaldo: Ai caramba!....

Pesquisadora: É um ma?...É um mapa.

Edinaldo: Mapa!

Pesquisadora: Isso!

Edinaldo: Mapa.

Pesquisadora: E, teve um dia que a gente foi procurar as coisas...lembra o dia que a gente viu umas fotos e a gente andou no bairro procurando os lugares? Você lembra desse dia?... Eu mostrei a foto da guarita, eu mostrei a foto...

Edinaldo: Da guarita?

Pesquisadora: É. Lá da escola...você lembra daquele dia?

Edinaldo: Da guarita?...uma coisa amarela?

Pesquisadora: A guarita é uma que fica no final da rua...onde fica o guardinha a noite.
Edinaldo: Sim, sim.
Pesquisadora: Você estava nesse dia?
Edinaldo: Não, eu estava viajando...eu estava viajando.
Pesquisadora: Então você não participou dessa atividade?
Edinaldo: Não.
Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse nas aulas de Educação Física e não tem?
Edinaldo: Eu gosto mais é de futebol.
Pesquisadora: De futebol?
Edinaldo: É. Mas eu acho que futebol não dá pra jogar, né?
Pesquisadora: Por que?
Edinaldo: Porque não tem quadra, né.
Pesquisadora: O espaço é difícil, né?
Edinaldo: É.
Pesquisadora: Ah, mas quem sabe um dia a gente pode ir em uma quadra e jogar. O que você acha?
Edinaldo: Ah...já pensou jogar homens contra as mulheres?
Pesquisadora: Você ia gostar?
Edinaldo: Os homens sempre ganham das mulheres.
Pesquisadora: Será?
Edinaldo: Acho que sim!
Pesquisadora: Eu jogo bem...será que você aguenta jogar comigo?
Edinaldo: Ah sim!
Pesquisadora: (risos)
Edinaldo: (Risos)
Pesquisadora: Vamos marcar um desafio...
Edinaldo: Por mim tudo bem...mas eu não sei se as mulheres gostam de jogar contra os homens...eu não sei...mas eu...
Pesquisadora: Você gostaria?
Edinaldo: Sim.
Pesquisadora: Vamos ver....quem sabe no ano que vem eu marco esse desafio para você.
Edinaldo: É...
Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a aula de Educação Física?
Edinaldo: A caminhada eu acho legal...que você fica bem...bem...bem esperto, porque tira a preguiça fora ...e...tem uma lá...é...a bocha, também achei legal....qual outro?
Pesquisadora: Você não estava na época que a gente fez...
Edinaldo: Não!
Pesquisadora: Então esse ano a gente só fez esses.
Edinaldo: É, só o da caminhada acho que é legal...da bolinha de enfiar no copinho também.
Pesquisadora: aham...a gente fez um mapeamento com as bolinhas, né? Bem lembrado. E de vez em quando, a gente assistia um filme, lembra que a gente assistiu um filme pra gente conhecer mais sobre a corrida de orientação?
Edinaldo: (pensando)
Pesquisadora: Você não lembra?
Edinaldo: Não...eu lembro só desses dois só porque...
Pesquisadora: Então tá bom. Muito obrigada, Edinaldo.

Nome: Elizabeth

Idade:42 anos

Pesquisadora: Bom dia Elizabeth! Eu gostaria que você falasse das nossas aulas de Educação Física aqui no CIEJA, o que acontece, o que a gente faz.

Elizabeth: Tem aquela aula do parque, eu gostei muito, e também eu gosto daqueles dos passos, mas as vezes eu não faço porque eu chego atrasada e as vezes eu não faço porque eu tenho preguiça, e eu tenho também problema na coluna e não ajuda, e o braço também fica inflamado e as vezes não me ajuda, mas as vezes quando eu participo eu fico com preguiça, mas quando eu participo eu gosto. Mas eu fico com preguiça.

Pesquisadora: E esse ano a gente estudou a bocha, lembra aquele das bolinhas, que tinha que lançar...

Elizabeth: Ah eu gostei, mas eu gostei mais daquela outra que você foi no parque.

Pesquisadora: Da Corrida de Orientação?

Elizabeth: Não, essa eu gostei, mas aquela outra da bola, que você foi ali no...

Pesquisadora: Ah eu sei, no clube Escola?

Elizabeth: É, aquelas bolas quadradas (???) Também gostei.

Pesquisadora: E o que você gosta nas aulas e o que você não gosta?

Elizabeth: Eu gosto porque é um momento que a gente dá muita risada, e eu não gosto da peteca...

Pesquisadora: Aquele era o badminton, que a gente *tava* tentando com a raquete. E você consegue me dizer o que você aprende nas aulas? Tem momentos de aprendizagem ou a gente só faz coisas?

Elizabeth: Tem momentos de aprendizagem, por exemplo aquilo que você falou da corrida que as pessoas corriam, na mata, aquela ali eu não sabia, se não fosse a Educação Física eu não ia saber nunca.

Pesquisadora: Então você acha que quando eu passo filme, ou quando eu trago algum registro escrito *pra* fazer, ajuda a gente a saber mais sobre a prática que a gente *tá* estudando, ajuda a gente a saber mais sobre a prática estudada?

Elizabeth: Ajuda.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse e não tem?

Elizabeth: Ah no momento não...

Pesquisadora: E você estudou antes de vir *pra cá*?

Elizabeth: Sim.

Pesquisadora: E você tinha aula de Educação Física?

Elizabeth: Não, é a primeira vez.

Pesquisadora: E antes de vir *pra cá* você fazia alguma prática corporal, fazia algo fora da escola?

Elizabeth: Não. Eu começo as coisas e paro, pois, sou muito preguiçosa, eu não tenho aquela determinação que falo vou fazer até o fim, eu começo as coisas e paro.

Pesquisadora: E você acha que tem sido positiva essa experiência *pra* você ou você acha indiferente?

Elizabeth: *Pra* mim é positivo.

Pesquisadora: E a presença dos estudantes com deficiência nas nossas aulas, o que você acha sobre a participação deles nas aulas?

Elizabeth: Ah eu acho interessante porque eles se divertem muito, eles gostam muito, é um momento em que fica todo mundo sorridente, eu acho muito importante.

Pesquisadora: E já que você falou disso da diversão, de todo mundo sorridente, você acha importantes ter esses momentos na escola?

Elizabeth: Eu acho que sim.

Pesquisadora: E você acha que a aula de Educação Física tem proporcionado isso?

Elizabeth: Tem. E como tem.

Pesquisadora: E isso tem sido bacana *pra* você?

Elizabeth: *Pra* mim sim.

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre a aula de Educação Física?

Elizabeth: Não.

Pesquisadora: Obrigada, Elizabeth

Nome: Edgar

Idade: 52 anos

Pesquisadora: Como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA? Como funcionam as aulas?

Edgar: Você fala para mim?

Pesquisadora: Vamos falar um pouco do funcionamento da aula, como ela começa, como ela acontece, como ela termina, de estrutura da aula.

Edgar: A aula de Educação Física *pra* mim ela funciona muito boa, no princípio gostei muito, gosto até hoje, a estrutura é boa, as atividades são boas.

Pesquisadora: O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Edgar: Muito...caminhar, procurar os prismas que você coloca aqui na rua, caminhar na mata eu gostei, a do parque, foi muito bom, procurar também coisa na rua, foi ótimo, os jogos que você fez, tudo muito divertido. Tem bastante coisa né... a medida dos passos, das caminhadas que a gente fez, também, foi muito bom. Achei legal. E atividade *se varia*, isso que é interessante, que é legal.

Pesquisadora: Você acha bom ter vários tipos de atividade? E você falou que é divertido, você acha que é importante ter aqui na educação de jovens e adultos alguns momentos em que a gente dê risada, se divirta, é importante esse espaço dentro da escola?

Edgar: Com certeza, se não fica meio pesado o clima né.

Pesquisadora: Você acha então que a Educação Física tem contribuído para esses momentos?

Edgar: Tem.

Pesquisadora: E com relação à presença dos alunos com deficiência nas aulas? Você acha que a presença deles nas aulas atrapalha, é ruim, é boa, o que você acha?

Edgar: Os especiais? Todos, acho interessantíssimo, eles são interessantes aqui *pra* escola, são divertidos, prestam atenção. E eu acho legal isso daí, é bom que eles façam mesmo isso.

Pesquisadora: E de vez em quando as nossas aulas elas não são lá fora, as vezes a gente assiste um vídeo, as vezes a gente faz uma atividade na sala de informática, as vezes a gente faz alguns registros em papel, lembra da atividade do mapa que a gente tinha que colocar as bolinhas? Você acha que essas atividades te ajudam a entender mais o que a gente *tá* estudando nas aulas de Educação Física?

Edgar: Ajuda! Tanto na sala de aula, quanto na informática, e o que é essa outra que você falou?

Pesquisadora: Ah as vezes a gente faz... assiste filme na sala mesmo.

Edgar: Ah assiste filme, legal também! Outro dia você mostrou um filme onde veio um tipo de jogo, dos prismas mesmo, da corrida de orientação, achei interessante, e aquele jogo de boliche, interessante aquilo né?

Pesquisadora: O do videogame?

Edgar: É.

Pesquisadora: Uma experiência diferente que não é na quadra, no caso não é porque já não tem quadra, mas não é na rua e foi uma experiência dentro da sala, mas mesmo assim foi uma vivência...

Edgar: Deu impressão que *tava* dentro de uma quadra de boliche.

Pesquisadora: Vocês gostaram daquela vivência né? Ela foi muito bem avaliada.

Edgar: Eu nunca tinha brincado com aquilo e achei interessantíssimo.

Pesquisadora: Então você acha que a Educação Física está proporcionando experiências novas, diferentes?

Edgar: *Pra* mim tá. Aquele jogo também, do começo...

Pesquisadora: A bocha?

Edgar: Da bocha também, mas aquele do...

Pesquisadora: O badminton?

Edgar: Isso, eu até então não conhecia, e eu comentei lá na empresa, e aí alguns associados acharam interessante, falaram ah, a gente joga quando a gente vai lá *pro* sítio. Eu achei interessante.

Pesquisadora: vamos nos organizar *pra* ano que vem fazermos num lugar fechado, pois atrapalhou por causa do vento. E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física que não tem?

Edgar: Que eu me lembre não... porque as brincadeiras são divertidas, a gente se diverte *pra* caramba, e o que me chamou a atenção é esses alunos especiais que tem aqui né, eles gostam de participar né, tem uns aí que te adora, vive atrás de você, sabe seu dia da aula. Acho interessante isso.

Pesquisadora: Então *pra* que você acha que serve essa Educação Física aqui nessa escola, *pra* vocês? Qual é o papel dessa Educação Física nessa escola, *pra* vocês?

Edgar: Bom, vou falar de mim. *Pra* mim é até uma vergonha dizer porque, eu tenho que ir pra academia, e então isso *pra* mim já é uma meia atividade, eu faço várias atividades no dia mas o certo é fazer um negócio acompanhar direito numa academia, mas isso já é um incentivo *pra* mim, eu sei que alonga, isso é interessante, faz as caminhadas, isso é interessante, *pra* mim é bom.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre as aulas?

Edgar: Que eu me lembre não, eu gosto de todas.

Nome do estudante: Fabiano

Idade: 16 anos

O Fabiano é estudante do módulo 3 e estuda no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano desde o início de 2018 Ele participa das aulas de Educação Física e sempre que temos atividades fora da escola costuma participar.

Pesquisadora: Boa tarde, Fabiano. Você já frequentou outras escolas antes do CIEJA?

Fabiano: Já.

Pesquisadora: Você já fazia Educação Física lá?

Fabiano: Já.

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouquinho para mim, aqui, como é a Educação Física aqui no CIEJA e o que ela tem de diferente da Educação Física que você já fez nas outras escolas.

Fabiano: Aqui já é a quinta escola que eu entro, e a Educação Física daqui *pra* mim foi boa, da hora. Fazer essa experiência jogando com os adultos mais velhos...é da hora. Eu gostei...mas *pra* mim só tem esse ano, no outro ano eu já não faço...aí...eu gostei, gostei muito.

Pesquisadora: Você enxerga a diferença das aulas de Educação Física aqui do CIEJA e as que você fazia na escola regular? Como era a aula lá, e como é a aula aqui?

Fabiano: Lá era até bom...acho que aqui melhor, que dá *pra* entender como o jogo é aqui, não é muito pesado igualzinho lá. Então eu acho aqui melhor... eu acho.

Pesquisadora: O que acontecia lá? Como era a Educação Física lá?

Fabiano: Lá, como era...todo mundo corria demais, pulava corda...que aqui não faz muito né? Já lá fazia umas brincadeiras igualzinha a senhora faz...que mais?

Pesquisadora: Aqui tem idoso, tem pessoa com deficiência tem um público diferente.

Fabiano: É...é.

Pesquisadora: Você acha isso bom ou ruim, o que você acha?

Fabiano: *Pra* mim é normal.

Pesquisadora: Te ajuda em alguma coisa ter pessoas diferentes na aula?

Fabiano: Ajuda.

Pesquisadora: Por que?

Fabiano: Eu já participei da aula da senhora com especiais e com os adultos, foi uma experiência *pra* mim, Foi mais da hora ...é incrível. Eu pensei que os adultos não jogavam...não faziam nada, só trabalhavam...eram chatos, e quando eu entrei na escola e vi os adultos jogando com os deficientes...nossa...da hora a escola, eu gostei. Falei é verdade, vou me soltar um pouco aqui...achei melhor.

Pesquisadora: Que bom, que legal. De vez em quando, a gente assiste alguns vídeos, de vez em quando a gente faz alguns registros escritos. Isso ajuda você a entender um pouco mais o que a gente está estudando?

Fabiano: Ajuda.

Pesquisadora: A gente foi em uma saída lá no SESC Pinheiros, jogar contra os idosos de lá. Como foi essa experiência para você?

Fabiano: A experiência foi ótima...*pra* falar a verdade nós levamos uma lavada...levamos uma lavada, mas foi uma boa experiência. Uma boa experiência.

Pesquisadora: E como você achou que foi jogar em um espaço maior, com uma rede mais alta? Aquilo te deixou meio impressionado? Como que foi?

Fabiano: Deixou...eu só tinha visto na televisão, agora de perto, me deixou impressionado.

Pesquisadora: Era maior do que você imaginava?

Fabiano: Era...não dava para fazer aquela jogada que eu faço.

Pesquisadora: (risos) que eu falava isso para você aqui na escola. (risos)...Você acha que fazer a aula com alunos com deficiência, você percebe que eles aprendem coisas também?

Fabiano: Aprendem.

Pesquisadora: E eles conseguem fazer as mesmas coisas que a gente está fazendo nas aulas ou eles precisam fazer coisas diferentes?

Fabiano: Umás vezes fazem diferentes, mas a maioria eles conseguem fazer.

Pesquisadora: Você gostaria que tivessem mais coisas nas aulas de Educação Física aqui? Alguma coisa que não teve, que você gostaria que tivesse?

Fabiano: Eu queria que tivesse futebol, que aí já não dá muito bem aqui...*pra* mim do jeito que tá aqui...eu jogando na Educação Física do jeito que está, tá ótimo.

Pesquisadora: Muito obrigada. Tem mais alguma coisa para falar sobre a aula?

Fabiano: Não...tá bom.

Pesquisadora: Não...esqueci de fazer uma pergunta. O que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Fabiano: O que eu aprendi...deixa eu ver...aprendi a fazer aquele jogo lá, que eu gostei muito...da marquinha lá....andar e marcar.

Pesquisadora: Do contador de passos?

Fabiano: É. Nós fizemos uma volta no quarteirão. Esse aí eu gostei.

Pesquisadora: Que tinha que acertar o tempo, né? Que tinha que fazer exatamente no tempo. Beleza. Muito obrigada Fabiano

Nome do estudante: Iara

Idade: 60 anos

A Iara é estudante do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano desde 2014 e frequenta as aulas de Educação Física desde seu ingresso no módulo 1. Ela participa das aulas de Educação Física mas tem dificuldades em participar de saídas que vão além do horário das aulas.

Pesquisadora: Iara, você estuda aqui no CIEJA e frequenta as aulas de Educação Física desde 2014. Eu queria que você relatasse um pouquinho, como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. O que vocês fazem, o que acontece, o que você lembra. Pode falar à vontade.

Iara: A gente faz Educação Física, a gente faz caminhada, a gente joga vôlei...o que mais...(pensa um pouco) a gente joga aquela bola lá, como que chama? Esqueci o nome

Pesquisadora: A bocha?

Iara: Isso, a bocha. A gente joga ela e faz bastante exercício. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: E além da parte prática, além de fazer esses exercícios lá fora, a gente faz outras coisas? O que mais acontece no percurso das aulas?

Iara: Faz, a gente comemora a festas junina...que mais...a gente vai para o SESC, a gente vai para vários lugares. Já fomos para o cinema.

Pesquisadora: Durante as nossas aulas, a gente vai estudando alguns temas. Não sei se você lembra do atletismo, uma vez que a gente foi lá na pista de atletismo?

Iara: Eu não fui nesse dia.

Pesquisadora: Ah...você não foi?

Iara: Lá na USP, né?

Pesquisadora: É.

Iara: Eu não fui.

Pesquisadora: Na praça, você foi com a gente na praça fazer os exercícios?

Iara: Aqui no farol?

Pesquisadora: Isso.

Iara: Fui....Agora não tem mais né! (Recentemente retiraram os equipamentos da praça)

Pesquisadora: É...tiraram tudo de lá. A gente já foi no parque da previdência, não sei se você lembra quando a gente foi no parque?

Iara: Não, nesse parque aqui eu não fui.

Pesquisadora: Você também não foi?

Iara: No parque da previdência eu não fui ainda...risos (brincando, pois ela é moradora da região há muitos anos e conhece a maioria dos espaços do entorno da escola e já me informou que frequentou muito esse parque quando suas filhas eram crianças)

Pesquisadora: Tudo bem, mas essas saídas ajudam a gente entender um pouco mais as práticas corporais que a gente está estudando? O que você acha?

Iara: Eu acho bem legal, acho que o meu corpo melhorou bastante algumas coisas que estavam enferrujadas (risos), acho que melhorou bastante.

Pesquisadora: Melhorou bastante?

Iara: Melhorou, melhorou

Pesquisadora: É o que você acha do ano que vem, que você estará no módulo 4, não terá mais a aula de Educação Física.

Iara: Não?

Pesquisadora: Não. O que você acha?

Iara: Não vai ser legal...eu tô achando que essa aula de Educação Física é pouca!

Pesquisadora: É justamente isso. A gente está vendo se vai dar para eu dar aulas para o 4 também. Uma das funções dessa entrevista é essa.

Iara: Eu achava que deveria ter mais aula pra gente...de Educação Física. Ter mais caminhada, eu acho que é bom. É bom caminhar né?

Pesquisadora: Risos

Iara: Eu acho legal ter mais aula (de Educação Física) e caminhar mais. (Faz um movimento de alongamento). Olha, o meu braço não vinha aqui, ó!

Pesquisadora: Risos

Iara: Eu não pegava no dedão (do pé)

Pesquisadora: Eu lembro...você lembra no começo, nas primeiras aulas? Você não alcançava.

Iara: Eu não alcançava mesmo.

Pesquisadora: Você acha que tem que ter mais aulas (de Educação Física)?

Iara: Eu acho que tem que ter mais.

Pesquisadora: E você acha que tem que ter no módulo 4?

Iara: Eu acho que tem que ter, né!

Pesquisadora: Por que?

Iara: Eu acho que a gente precisa. Se todo jovem precisa, a gente que já tem uma idade avançada precisa também né.

Pesquisadora: O que você acha que a Educação Física te ajuda, sem ser melhorar o seu corpo? Você acha que te ajuda a entender algumas coisas, você acha que te ajuda a conhecer mais coisas, o que você acha que a Educação Física te ajuda para além do corporal, que é alcançar a mão no pé ou o braço ir mais longe? Ou você acha que não ajuda em nada além do corpo?

Iara: Por exemplo, ajudar no que?

Pesquisadora: Só se você achar...se você acha que não, não tem problema.

Iara: Ah...eu acho que é legal, mas não sei em que sentido vai me ajudar.

Pesquisadora: E esse lance de ser legal? Você acha que é importante ter alguns momentos de diversão?

Iara: Isso é legal, tem os amigos, é um grupo legal.

Pesquisadora: Você acha que a Educação Física proporciona isso (momentos de diversão)?

Iara: Sim, a amizade melhora, conhecemos as pessoas.

Pesquisadora: E a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física? O que você acha da participação deles?

Iara: Eu acho interessante.

Pesquisadora: Você acha que eles conseguem participar igual os outros estudantes?

Iara: Ah sim! Conseguem, do jeito deles, mas eles conseguem.

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa?

Iara: Tem que ter para eles mesmo. Para o corpo ter mais atividade

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas?

Iara: Em geral? Em tudo?

Pesquisadora: De educação Física.

Iara: De Educação Física. É só no SESC que eu fico mais perdida (risos)

Pesquisadora: (risos)

Iara: Eu fico perdida, muito tímida quando eu jogo no SESC.

Pesquisadora: Mas porque você acha que fica tímida quando joga lá?

Iara: Ai eu não sei! Eu acho que eu não consigo pegar a bola ...eu não consigo nenhuma mesmo.

Pesquisadora: Você acha que o espaço é muito imponente e deixa você meia tímida ou é a falta de habilidade?

Iara: Eu acho que é a falta de habilidade mesmo (risos)

Pesquisadora: Mas mesmo assim, não é uma vivência legal?

Iara: É...é legal ir, é legal fazer tudo, mas na hora da bola, eu olho para a bola e a bola vai embora. (risos)

Pesquisadora: (risos) Iara, muito obrigada. Você quer falar mais alguma coisa?

Iara: Era isso mesmo? Respondi mais ou menos certo?

Pesquisadora: Não tem certo ou errado...é o que você sabe.

Iara: Tá bom.

Nome da estudante: Ilda

Idade: 68 anos

Pesquisadora: Bom dia, Ilda.

Ilda: Bom dia.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouco de como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA, o que a gente faz, o que a gente já aprendeu, o que você gosta, o que você não gosta... aí a gente vai conversando durante a entrevista.

Ilda: Ah na verdade eu gosto de tudo. Até hoje tudo que você fez *pra* mim foi coisa de primeiro mundo, porque eu nunca fiz! Tô fazendo aqui.

Pesquisadora: Você já frequentou escola antes de frequentar o CIEJA?

Ilda: Já.

Pesquisadora: E tinha aula de Educação Física lá?

Ilda: Não.

Pesquisadora: Então, Educação Física você tá conhecendo aqui?

Ilda: Tô conhecendo aqui.

Pesquisadora: E fora da escola você faz algum esporte, alguma dança, faz alguma prática corporal?

Ilda: Não professora, só faço caminhada.

Pesquisadora: Tá, aí você acessa tudo aqui na escola.

Ilda: Isso.

Pesquisadora: Você lembra o que a gente já estudou aqui na escola? *Cê tá* aqui desde 2016. Nas aulas de Educação Física, o que você já fez? Não se preocupa com nome. Pode falar, fazer sinais.

Ilda: Ah eu não sei, é tanto jogo que teve, tanto esporte que teve, que eu não consigo lembrar.

Pesquisadora: Não tem problema. E o que você aprende nas aulas de Educação Física?

Ilda: *Pra* mim é muito importante.

Pesquisadora: Mas o que você já aprendeu assim, o que você já percebeu que nas aulas de Educação Física você aprende?

Ilda: O que eu aprendo? Eu já aprendi muito a fazer exercício dos que você faz em casa. Mesmo eu fazendo caminhada tem uma hora que eu paro e começo a fazer né, então tudo que você faz aqui nas aulas é muito importante.

Pesquisadora: E alguns desse ano, a gente trabalhou com a bocha, lembra aquele das bolinhas que a gente tinha que jogar, *cê* conhecia a bocha?

Ilda: Não.

Pesquisadora: Esse ano a gente já trabalhou com corrida de orientação, lembra aquela dos mapas de tentar se localizar, você já conhecia?

Ilda: Não conhecia...conheci com você.

Pesquisadora: No ano passado a gente já trabalhou com slackline, aquela fita que a gente tinha que equilibrar, andar em cima, conhecia, já tinha visto?

Ilda: Não, só aqui.

Pesquisadora: O ano passado a gente também fez o golfe, aquele que a gente tinha que acertar a bolinha na casinha, aquele você conheceu aqui também?

Ilda: Todos aqui. Tudo aqui.

Pesquisadora: E o que essas coisas te ajudaram, conhecer esses esportes novos, conhecer essas práticas?

Ilda: Tudo isso é muito importante né professora, pra gente que nunca viu, não tem conhecimento, passou a ter, eu acho que isso é muito importante pra cada um de nós.

Pesquisadora: E as vezes nas aulas, eu não fico só lá fora, às vezes a gente assiste um vídeo, as vezes a gente faz um registro no caderno, as vezes a gente faz um passeio, a gente faz diferentes coisas *pra* ajudar a entender mais, a conhecer mais, o que você acha dessas atividades?

Ilda: Eu acho muito importante.

Pesquisadora: Elas ajudam você a entender mais, a conhecer mais?

Ilda: Ajuda muito bem, com certeza.

Pesquisadora: E sobre a participação dos estudantes com deficiência nas aulas, o que você acha da participação deles?

Ilda: Eu acho importante também, porque ajuda tanto eles.

Pesquisadora: Eles precisam de uma aula diferente, como é a participação deles?

Ilda: Ah eles... acho que eles junto com a gente eles têm mais entusiasmo *pra* aprender bem melhor, eles sentem tão felizes reunidos com a gente.

Pesquisadora: E eles participam da mesma forma?

Ilda: Sim, é muito gostoso.

Pesquisadora: E você falou uma coisa muito legal que é essa ideia da felicidade, eu vejo em muitos momentos das aulas o pessoal sorrindo dando risada brincando, você acha que isso é importante na escola?

Ilda: Eu acho. Acho muito importante. Estudar aqui é muito gratificante.

Pesquisadora: E você acha que as aulas de Educação Física na escola tem contribuído *pra* esses momentos de felicidade?

Ilda: Ah com certeza, se não tivesse ia fazer grande falta. Te juro.

Pesquisadora: E tem alguma coisa nas aulas que você não gosta?

Ilda: Das aulas do que você fala?

Pesquisadora: De Educação Física.

Ilda: Ah não, não tem nada que eu não gosto, tudo eu gosto. Não tenho nada *pra* reclamar. A professora em si é um doce de pessoa.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse nas aulas e não tem?

Ilda: Eu acho que não, professora. Pode ser que tenha alguma coisa que eu não tenho o conhecimento e precisava ter, mas o importante é eu ter o conhecimento *pra* eu poder citar. *Cê* entendeu, professora?

Pesquisadora: Sim. E você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as aulas de Educação Física?

Ilda: O que eu acho é que é muito importante que é tudo muito bom, que é gratificante demais, *pra* cada um de nós. Aqui tudo nessa escola é importante *pra* mim...tudo...não tem nenhum professor que eu tenha uma indiferença, eles são muito importantes. O que eu não aprendi professora, a dificuldade foi minha. Mas passei do portão *pra* dentro é muito importante tudo isso aqui.

Pesquisadora: Muito obrigada, Ilda.

Ilda: *Tá* bem, professora

Nome: Iracema

Idade: 65 anos

Pesquisadora: Boa tarde, Iracema.

Iracema: Boa tarde.

Pesquisadora: Eu queria que você contasse *pra* mim, um pouquinho de como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. O que a gente faz, o que você aprende, como são as aulas.

Iracema: Eu acho muito boa todas as aulas que você faz. Eu acho boa...eu não tenho o que reclamar.

Pesquisadora: E como acontecem as aulas? Como que começa, como termina, o que tem nas aulas?

Iracema: Ah...tem, tem...primeiro quando a gente chega, a gente faz exercício, né. Não, primeiro a gente faz os exercícios, depois no final a gente faz alongamento, né?

Pesquisadora: Isso...muito bom. E...desde que você chegou aqui no ano passado, a gente já fez várias coisas...a gente já estudou várias coisas.

Iracema: Já.já.

Pesquisadora: O que você lembra que a gente já fez nas aulas? O que a gente já estudou?

Iracema: A gente já fez caminhada, né?

Pesquisadora: Haham

Iracema: Fomos no parquinho, já jogamos bola no SESC...

Pesquisadora: Já...lembro também.

Iracema: E...que mais que a gente fez?...fomos no parque...passeamos no parque aqui em cima...como chama o parque mesmo? Aqui em cima?

Pesquisadora: No parque da previdência.

Iracema: O parque da previdência...a gente foi jogar... (faz o sinal com a mão)...como chama aquele buraco?

Pesquisadora: O golfe?

Iracema: É...

Pesquisadora: Aquele golfe que a gente fez no parque.

Iracema: É, no parque.

Pesquisadora: Esse ano a gente foi em um outro lugar, que tinha que jogar a bola. Qual era o nome? Tinha uns pinos, jogava a bola assim (faço o gesto)

Iracema: Ah... eu esqueci o nome daquele lá...

Pesquisadora: É o bo...

Iracema: Acho que é bol...não sei.

Pesquisadora: Boliche.

Iracema: Boliche...E que mais? Fizemos caminhada em volta da escola.

Pesquisadora: Isso, que era da corrida de orientação

Iracema: Sim.

Pesquisadora: Bem legal, Bel. E de vez em quando a gente sai para alguns passeios, né. A gente vai lá no parque, no boliche, vai no clube escola, no SESC. Você acha que esses passeios são importantes?

Iracema: Ah, porque a gente...pelo *pra* mim, eu achei importante. Porque eu não conhecia nenhum desses lugares, nunca fui no SESC, a primeira vez foi aqui em pinheiros e depois naquele lá da...

Pesquisadora: Da Pompéia.

Iracema: É. E qual outro lugar que nós foi? Foi no outro lá...no Ibirapuera?

Pesquisadora: No Ibirapuera...

Iracema: Tinha até uma gato lá, se viu? (se referindo a uma obra de arte)

Pesquisadora: Isso...(risos)

Iracema: Foi legal pra caramba...tinha quadros da ...daquela lá...como é que ela chama?

Pesquisadora: Da artista? Eu esqueci o nome também, mas eu lembro qual que é.

Iracema: Cecília Meireles

Pesquisadora: Não é Cecília Meireles, é outro, mas depois a gente lembra.

Iracema: Tinha bastante coisas diferentes, né.

Pesquisadora: E ...o que você acha das nossas aulas...a gente tem bastante aluno com deficiência que participa das nossas aulas.

Iracema: Sim, tem.

Pesquisadora: O que você acha da participação deles junto com todo mundo?

Iracema: Eu acho que eles fazem o que podem, né. Eu sei que assim, né...eles fazem o que podem. Tem uns que não gostam muito não, mas tem uns que gostam, né?

Pesquisadora: Tem (risos). Você acha que eles aprendem as coisas também?

Iracema: Aprendem sim...eu acho

Pesquisadora: E de tudo que a gente já fez nas aulas de Educação Física, o que você acha que você aprendeu?

Iracema: Ó...eu aprendi a fazer exercícios com você. Eu aprendia a fazer caminhada...e que mais?

Pesquisadora: Quando a gente conhece alguns esportes novos, que a gente não conhecia você acha que é uma aprendizagem também?

Iracema: Eu acho, porque é coisa que a gente vai conhecer, né...a vida inteira a gente não conheceu nada.

Pesquisadora: E agora quando eu apresento uma coisa nova, é um conhecimento?

Iracema: Que nem aquele jogo que a gente fez na televisão (se referindo ao videogame), se lembra?

Pesquisadora: O videogame?

Iracema: O videogame. Muito legal.

Pesquisadora: Vocês gostaram bastante desse daí.

Iracema: Eu gostei da primeira vez...da segunda vez acho que eu não vim, não.

Pesquisadora: Você não estava da segunda vez?

Iracema: Não...eu acho que eu tinha que passar no médico.

Pesquisadora: Ah...mas eu já combinei que no ano que vem eu vou trazer mais vezes...porque vocês gostaram bastante.

Iracema: Legal. A gente viu uns filmes também na televisão, lembra?

Pesquisadora: Isso...que explicava sobre os esportes.

Iracema: Isso e tinha aquela fita que a gente andava assim (faz o sinal mostrando a fita do slackline).

Pesquisadora: Slackline.

Iracema: Isso...que a gente, bom eu não andei muito, mas eu achei legal, né.

Pesquisadora: você lembra bastante coisa. Que beleza.

Iracema: Eu lembro...ela ficava esticada assim. Eu lembro que tinha umas madeiras que ficavam no chão e a gente andava.

Pesquisadora: Isso.

Iracema: Como que chama aquelas?

Pesquisadora: A madeira a gente usou para quem estava com medo de subir no Slackline, né. Eu coloquei como trave de equilíbrio.

Iracema: Isso.

Pesquisadora: Mas era para experimentar o equilíbrio.

Iracema: Também...eu lembro que a gente andou.

Pesquisadora: E o tchoukball? Você lembra do tchoukball?

Iracema: Tchoukball?

Pesquisadora: Aquela bola que jogava no quadro. Lembra? Que tinha uma rede e a bola voltava?

Iracema: Eu lembro...esse daí também foi legal.

Pesquisadora: Foi bom esse daí?

Iracema: Foi.

Pesquisadora: Você acha que quando eu trago os vídeos, quando a gente faz alguns registros no caderno, isso ajuda vocês a conhecerem mais essa prática corporal?

Iracema: Eu, *pra* mim ajuda. Eu sempre falo em casa sobre você.

Pesquisadora: (risos)

Iracema: Mas minha filha fala: mãe, é difícil da senhora não falar mal das pessoas, porque a senhor se dá com todo mundo.

Pesquisadora: Que bom!

Iracema: Mas assim mesmo, e gosto...eu falei *pra* você...não precisa nem fazer entrevista...todos esses que você faz é bom!

Pesquisadora: Que bom, Bel...muito obrigada. Eu fico muito feliz!

Iracema: Você está de parabéns!

Pesquisadora: Obrigada.

Iracema: Não é porque está na sua frente não. Eu falo isso em casa, eu falo para a Angélica.

Pesquisadora: Risos

Iracema: A Angélica, eu acho que ela lembra mais porque ela vem *mais primeiro* que eu.

Pesquisadora: É que ela chegou antes.

Iracema: Antes, né?

Pesquisadora: Mas de todo mundo é importante...eu *tô* chamando várias pessoas para conseguir fazer. Tem mais alguma coisa que você lembra das aulas de Educação Física?

Iracema: Tem...você lembra daquelas coisas que você colocou...*pra* gente andar *pra* achar?

Pesquisadora: Os prismas.

Iracema: Os prismas

Pesquisadora: Tinha que usar o mapa. Você gostou daquela atividade?

Iracema: Sim, eu gostei...a gente fez aqui em volta da escola e fez lá no parque lá!

Pesquisadora: No parque, também. Foi mais legal fazer aqui ou fazer no parque?

Iracema: Aqui é melhor porque lá tem muita subida. (RISOS)

Pesquisadora: (Risos)

Iracema: Não, eu subi, né...mas...

Pesquisadora: Sim, você fez tudo certinho!

Iracema: A gente fez, mas...é assim...é mais por causa do meu joelho, mas tem que fazer né!

Pesquisadora: Sim.

Iracema: A gente *tá* aqui para aprender tudo o que precisar.

Pesquisadora: E você sentiu diferente quando a gente fez na mata, que não tem as mesmas referencias, que não tem...

Iracema: É diferente, a gente *tava* na sombra

Pesquisadora: É diferente, não é? A proposta era ver essa diferença entre como é na “cidade” e como é no “campo”

Iracema: Porque aqui é mais fácil. Porque lá é mais fechado, não é? Mas foi legal também.

Pesquisadora: Que bom, Bel!

Iracema: Porque eu acho assim...não adiante você querer fazer uma coisa assim...”eu só faço isso”; “eu não faço isso”...eu não gosto disso não.

Pesquisadora: Tem que experimentar, né.

Iracema: A única coisa é que eu não gosto de fazer mapa...(risos)

Pesquisadora: (risos)

Iracema: Eu não aprendia desenhar...

Pesquisadora: Na vida tem coisa que a gente não gosta mas tem que fazer, né.

Iracema: A gente precisa...como é que vai aprender?

Pesquisadora: Então não tem jeito (risos)

Iracema: É...então tem que aprender

Pesquisadora: Bel, muito obrigada.

Nome da estudante: Josélia

Idade: 49 anos

Pesquisadora: Bom dia, Josélia.

Josélia: Bom dia.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o que a gente faz nas nossas aulas de Educação Física. O que nós temos nas aulas de Educação Física?

Josélia: Nós fazemos alongamento, jogamos basquete, vôlei e fazemos bastante caminhada.

Pesquisadora: E você gosta?

Josélia: Sim.

Pesquisadora: E o que você aprende nas aulas de Educação Física?

Josélia: Olha, dá *pra* gente aprender a fazer alongamento nos braços, nas pernas, pescoço...no pé ...no quadril.

Pesquisadora: E esse ano, nós estudamos no começo do ano, não sei se você lembra da bocha? Lembra daquelas bolinhas que a gente jogava, e aí a gente foi lá no clube escola jogar...

Josélia: No dia que vocês foram no clube eu não compareci pois eu estava de atestado pois fiz uma pequena cirurgia, então não pratiquei esse exercício.

Pesquisadora: E na corrida de orientação que estudamos esse semestre, a gente foi no parque, você foi?

Josélia: Também não fui porque estava afastada.

Pesquisadora: Mas de qualquer forma, o que você acha de fazer essas saídas para experimentar as práticas corporais perto do seu local de origem?

Josélia: Olha, até que seria uma boa, mas como a vida da gente é corrida, de sair de casa do trabalho, do trabalho *pra* casa então dificilmente dá *pra* fazer. Mas na medida do possível eu gosto de fazer uma caminhada, nem que seja no final de semana.

Pesquisadora: E o que você gostaria que tivesse nas aulas de Educação Física?

Josélia: Pelo meu ponto de vista, seria aqueles colchões *pra* pessoas deitar, fazer alongamento, uma boa parte de abdominais que ajuda a funcionar o organismo da gente, e... alguma coisa mais que na mente *tá* vagando.

Pesquisadora: O que você acha da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física?

Josélia: Essa parte é uma que a gente tem que ter mais carinho e dar atenção, porque se nós não dar carinho e atenção *pra* ele, o problema que já *tá* com ele, agrava mais. Mas a gente também tem que ter o limite de conversar e brincar com eles.

Pesquisadora: E você acha que na aula a gente tem momentos de diversão, de descontração, de alegria, de relaxamento? Que que você acha?

Josélia: De tudo isso tem, porque quando nós fazemos os exercícios nós temos que ter o relaxamento, e o relaxamento é aquele que dá *pra* você ver o resultado do esporte que você *tá* praticando. Então eu gosto sim.

Pesquisadora: E você acha importante ter esses momentos na escola, um momento em que a gente se diverte que a gente ri, descontra?

Josélia: Com certeza, porque a vida dura que a gente leva...fica só focada nos estudos, infelizmente nós não *vamo ter* o tempo de se divertir, nem conversar...parar um pouco dos problemas da vida, que ocorre no dia a dia.

Pesquisadora: E a Educação Física tem proporcionado isso?

Josélia: Com certeza.

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas?

Josélia: Eu volto a repetir: colchão, uma cama de elástico *pra* gente pular para fazer fortalecimento. E... um que fosse, se pudesse, porque o tempo da aula é pouco, e se pudesse um dia não termos aula no horário de aula, só praticarmos o exercício, ia ser um bom rendimento pra todos que fazem.

Pesquisadora: Muito obrigada, Josélia.

Nome da estudante: Luiza

Idade: 43 anos

Pesquisadora: Boa tarde, Luiza.

Luiza: Boa tarde.

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouquinho como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. Se você lembra o que a gente faz nas aulas, como as aulas são organizadas, o que você aprende nas aulas, o que você gosta, o que você não gosta. Fica à vontade para você falar o que você quiser.

Luiza: Oh...eu gosto de tudo que a professora passa *pra* gente nas aulas. É muito importante a pessoa não sabe o quanto que é bom. Eu tinha muita dor nos ossos e depois que passei a fazer a aula de física melhorou.

Pesquisadora: E você lembra o que a gente já estudou nas aulas de Educação Física?

Luiza: Bastante coisa, né professora...

Pesquisadora: Você está aqui no CIEJA desde quando?

Luiza: Eu *tô* desde o ano passado...tem dois anos, né.

Pesquisadora: Você fez o módulo 2 no ano passado e o 3 esse ano?

Luiza: Isso.... Aí a gente teve aula de handebol, paintball...*tô* falando certo?

Pesquisadora: É tchoukball

Luiza: Tchoukball...os meninos *fala* assim: Mães não é assim. ... Mas eu vou aprender. Vôlei também a gente fez...é...deixa eu ver o que mais....peteca, né professora?

Pesquisadora: Exato.

Luiza: O joguinho do videogame, que também foi bom. Quase ninguém sabia, né? Parecia novidade. Tanto que depois que você trouxe eles queriam também. Só faltou o jogo de boliche, né? Você ficou de levar a gente...

Pesquisadora: O módulo 1 e 2 foi, mas eu não consegui levar vocês, mas ano que vem dá.

Luiza: *Ficamos* com água na boca...

Pesquisadora: No ano que vem dá.

Luiza: Tomara. Vai *dá* sim.

Pesquisadora: Lembra do slackline? Que era aquela fita que a gente andava em cima?

Luiza: Isso...também foi bom isso. É que eu não lembro os nomes...

Pesquisadora: É que eu só escolhi esporte com nome difícil...(risos)

Luiza: Nome em inglês, né (risos)

Pesquisadora: A gente fez o golfe também no ano passado, lembra?

Luiza: Também...isso. Que era de acertar a bolinha. Fizemos...deixa eu ver qual mais....de passar a bolinha também...a bolinha de...como é que fala (faz com as mãos o tamanho da bolinha) aquela verdinha.

Pesquisadora: A de tênis?

Luiza: Isso...*jogamos* tênis

Pesquisadora: Fizemos várias coisas. Luiza, de vez em quando eu passo alguns vídeos, algumas vezes a gente faz alguns registros escritos...você acha que isso também faz parte das aulas de Educação Física?

Luiza: Faz, porque ajuda, né. *Vê* como eles *faz* direitinho e a gente fala: Olha como que é! Explica melhor um pouco...é muito importante.

Pesquisadora: Bacana. E outra coisa que a gente faz bastante, são as saídas. A gente vai no parque, vai na praça, vai no SESC...

Luiza: É ótimo...é bom.

Pesquisadora: Você acha que essas saídas ajudam vocês a entenderem um pouco mais prática corporal que está sendo estudada?

Luiza: Ajuda, porque a gente tem pouco espaço aqui na escola, e quando a gente vai *pra* o espaço *memo pra* praticar a física, tem espaço mais aberto, melhor. E a gente já fica ...nossa! (expressão de espanto), tem espaço que dá *pra* gente aprender novidades lá.

Pesquisadora: Dá outra ideia do que é, né? Quando a gente chegou lá no SESC com aquele tamanho de quadra...

Luiza: Dá... A gente só tem aquele pequenininho (faz com as mãos um espaço reduzido) e só treina todo dia aqui...quando vê aquele *tamanho*...e o chão? Lisinho que só! E as pessoas...as pessoas, nossa...eu adorei todos de lá.

Pesquisadora: E...na nossa turma, tem bastante pessoas com deficiência.

Luiza: Tem.

Pesquisadora: Eles participam da aula junto com a gente. Você acha que eles aprendem coisas na aula de Educação Física também?

Luiza: Aprendem sim...aprendem.

Pesquisadora: Você já observou alguma coisa que eles aprenderam durante a aula?

Luiza: A Raíssa mesmo, ela joga até melhor do que a gente.

Pesquisadora: (risos)

Luiza: Eles jogam...lembra daquele jogo de...jogar a bola no, no,no...(faz o gesto de lançar a bola na cesta de basquete)...como que chama, professora?

Pesquisadora: Qual que era?

Luiza: Aquela que tinha um cestinho.

Pesquisadora: Eu sei...era tipo um basquete, que tinha que acertar a bola na cesta.

Luiza: Isso! Eles acertaram mais que a gente...não é?

Pesquisadora: Sim (risos)

Luiza: Eles ganharam, até da gente. Ah...eles *consegue* sim.

Pesquisadora: E você acha importante a presença deles no grupo?

Luiza: Sim...sim. Eles são *igual* a gente. Igualzinho...acho muito importantes. A gente até gosta. Eles *tem* que participar de tudo mesmo.

Pesquisadora: Em alguns momentos, eu percebo que na aula o pessoal *tá* rindo, *tá* se divertindo, tem um clima bem legal na turma...

Luiza: Tem

Pesquisadora: Você acha que é importante ter esses momentos na escola de jovens e adultos?

Luiza: Sempre, sempre. *Pra* descontrair. Porque a gente já vem cansado do serviço...às vezes,...a gente tem que pensar assim...Uma vez o professor José falou pra gente não tem que trazer problema *pra* escola, porque a escola *tá* aqui pra gente conseguir aprender. A gente já tem a dificuldade por causa da idade...mas tem vez que a gente não consegue...aí você viu que quando eu faço...*não vai tê aula de física?* Aí descontraí quando a gente sai um pouquinho. É legal.

Pesquisadora: Então é um momento de lazer, de descontração... e isso também é importante na nossa vida.

Luiza: Isso, isso mesmo, professora.

Pesquisadora: É...tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física e não teve? Que você...ah Jacque, podia talvez trazer tal prática corporal, tal esporte, tal...enfim....

Luiza: Não.

Pesquisadora: Não?

Luiza: Não precisa não. Eu gostei de tudo...é que pena que é pouco horário.

Pesquisadora: Poucas vezes?

Luiza: Acho que tinha que *tê* mais.

Pesquisadora: (risos)

Luiza: É pouco.

Pesquisadora: Você sabe que o 4 não tem, né?

Luiza: É....

Pesquisadora: Mas eu acho que no ano que vem eu começar com o 4 também.

Luiza: Oh professora...vê *pra* nós...não deixa não. Encaixa aí...porque eu sei que você também tem um monte de coisa

Pesquisadora: Mas a gente vai dar um jeitinho... Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas de Educação Física?

Luiza: Não..é que é muito boa e a pessoa não sabe o que *tá* perdendo

Pesquisadora: (Risos)

Luiza: Fica sentada lá, amargurada, um chorando. Não! *Vamo* distraí e soltar *os ossinhos*, de levinho...é ótimo.

Pesquisadora: Muito obrigada, Luiza.

Nome da estudante: Lorena

Idade: 56 anos

Pesquisadora: Bom dia, Lorena.

Lorena: Bom dia.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre a aula de Educação Física, o que a gente faz, o que a gente já estudou, o que você já aprendeu... E aí eu vou perguntando mais coisa *pra* você.

Lorena: É...golfe...é pra falar essas coisas que a gente já fez?

Pesquisadora: Isso.

Lorena: Como é aquele que joga na rede?

Pesquisadora: O Tchoukball ou o vôlei?

Lorena: O vôlei, o tchoukball...(risos) várias coisas, né...eu nem vou lembrar de falar tudo, mas muitas coisas, e são muito boas suas aulas. Eu adoro.

Pesquisadora: Você gosta?

Lorena: Eu gosto muito (risos)

Pesquisadora: E o que você acha que você aprendeu nessas aulas?

Lorena: A fazer os exercícios.

Pesquisadora: E você acha que fazer esses esportes, essas práticas novas, é uma aprendizagem?

Lorena: Acho que sim, é logico que sim.

Pesquisadora: As vezes nas aulas a gente não fica só lá for a fazendo, as vezes a gente assiste filme, as vezes vem algum convidado, as vezes a gente faz anotações, algum registro, você acha que essas ações são importantes, ajudam a gente a conhecer mais o que a gente *tá* estudando?

Lorena: Ajuda sim, porque tem coisa que eu não sabia, que eu não conhecia e vocês explicando eu sei que tem. Tinha muita coisa que eu não sabia que tinha e tem né!

Pesquisadora: Que existe e a gente nem conhece...

Lorena: Isso, que existe e a gente nem conhece, né!

Pesquisadora: E a gente faz algumas saídas, a gente já foi na praça, parque, no SESC, em vários lugares. Você acha que essas saídas são importantes *pra* gente?

Lorena: Eu acho, eu acho que elas são muito importantes.

Pesquisadora: E você gosta quando elas acontecem?

Lorena: Muito, gosto sim.

Pesquisadora: E o que você acha da participação dos estudantes com deficiência nas nossas aulas?

Lorena: Ah eu gosto, eles também precisam né Jacques? Como a gente tem direito de participar das coisas eles também tem.

Pesquisadora: E eles participam igual a todos nas aulas?

Lorena: Em algumas coisas sim e outras não, porque eles também não acompanham a gente no mesmo pique que a gente faz. Porque a gente tem que entender que eles não tem as condições que a gente tem, né. Mas é importante eles participarem também porque nós não somos melhores que eles, nós somos todos iguais, né!

Pesquisadora: E uma coisa que eu presto atenção que acontecem nas aulas, eu vejo que muitos

momentos são momentos de diversão, as pessoas tão rindo, as pessoas interagem, você acha que esses momentos de diversão, de alegria, de descontração são importantes aqui na aula?

Lorena: Acho que são.

Pesquisadora: Você acha que ajuda alguma coisa aqui na escola, ter esses momentos?

Lorena: Eu acho que ajuda sim.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostou bastante de ter feito na aula, ou tem alguma coisa que você gostaria de estudar e de sugerir?

Lorena: Ah, aquelas aulas de alongamento eu gosto.

Pesquisadora: E o que você acha que precisava ter mais aqui na aula? O que você gostaria que tivesse?

Lorena: Jacque eu nem sei o que responder, porque eu não sei o que tem de melhor do que o que você faz. Tudo que você faz na aula é bom, tudo eu gosto. Aí...negócio de Educação Física, essas coisas, eu nunca fiz...eu tô fazendo aqui com você. Aí eu não sei mais o que é que tem dessas aulas de Educação Física *pra* eu te falar o que mais que eu gostaria.

Pesquisadora: E o que acontece que você não gosta muito, que você acha que precisa mudar, melhorar?

Lorena: *Pra* te falar a verdade, nada. Eu gosto de tudo que acontece nas suas aulas.

Pesquisadora: Obrigada. E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Lorena: Não...

Pesquisadora: Muito obrigada, Lorena.

Nome da estudante: Luciana

Idade: 64 anos

Pesquisadora: Bom dia, Luciana.

Luciana: Bom dia.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre as aulas de Educação Física. O que você faz, o que você aprende, o que você lembra.

Luciana: É uma atividade que eu acho muito importante né, a gente aprende coisas novas...e é muito bom que você fica mais ativa de participar das aulas.

Pesquisadora: E quando você fala de aprender a fazer coisas novas, o que você já aprendeu nas aulas de Educação Física?

Luciana: Eu já aprendi a fazer ginástica, alongamento que eu não sabia, umas coisas assim...

Pesquisadora: Esse ano a gente jogou bocha, lembra do começo do ano...

Luciana: Aham...muito bom.

Pesquisadora: Você já conhecia a bocha?

Luciana: Não conhecia, não conhecia nada.

Pesquisadora: A gente estudou corrida de orientação esse semestre, você já conhecia?

Luciana: Não.

Pesquisadora: O ano passado a gente estudou o tchoukball, não se você lembra aquele da rede que jogava a bola, você conhecia?

Luciana: Muito gostoso... não.

Pesquisadora: Antes de vir aqui *pra* escola, você fazia algum exercício, alguma prática corporal, alguma coisa fora da escola?

Luciana: Não, só caminhada.

Pesquisadora: Então essas coisas você tem experimentado aqui na escola?

Luciana: Isso.

Pesquisadora: Você lembra ano passado a gente fez o slackline, você lembra daquela fita?

Luciana: Lembro, até eu andei nela (risos).

Pesquisadora: A gente fez o slackline, fez o tchoukball, fez o golfe, a gente fez esse ano a bocha, fez a corrida de orientação, de todas essas práticas você não conhecia nenhuma?

Luciana: Nenhuma.

Pesquisadora: E te ajudou em alguma coisa, conhecer essas práticas?

Luciana: Ajuda, a gente *tá* aprendendo coisas novas né, é muito bom.

Pesquisadora: E ano passado não sei se você lembra, veio o jogador do tchoukball falar, a gente assistiu alguns vídeos ensinando, mostrando, você acha que esses recursos ajudam a gente a entender mais sobre a prática corporal estudada?

Luciana: Ajuda.

Pesquisadora: Esse ano a gente viu um vídeo sobre a corrida de orientação, você lembra do vídeo?

Luciana: Eu *tava* nesse dia? Acho que não...

Pesquisadora: Mas a gente foi vivenciar essa corrida lá na mata. O que você achou de ter uma experiência em outro espaço que não o da escola?

Luciana: Ah muito gostoso, divertido, a gente ter contato com a natureza muito bom né.

Pesquisadora: E o que você acha da participação dos estudantes com deficiência nas nossas aulas?

Luciana: Muito bom, *pra* eles conviverem com a gente, participar das coisas né...É muito bom, né.

Pesquisadora: E *pra* gente, a gente aprende alguma coisa com eles?

Luciana: Aprende, que eles são tão carinhosos né.

Pesquisadora: Isso é importante. E Luciana, eu percebo que muitas vezes nas nossas aulas, o clima e de descontração, de alegria, a gente *tá* sempre rindo, se divertindo, você acha isso importante *pra* educação de jovens e adultos?

Luciana: Eu acho que sim.

Pesquisadora: Você acha que esse clima das aulas nos ajuda em alguma coisa aqui na escola?

Luciana: Ajuda que você fica mais ativo né...eu acho...agora não sei se é importante, né?

Pesquisadora: Ser feliz não é importante?

Luciana: Lógico que é. É muito bom.

Pesquisadora: E tem alguma coisa na aula de Educação Física que você não goste, que você gostaria que fosse de outro jeito?

Luciana: Não, eu gosto de todas.

Pesquisadora: Tem vezes que a gente faz atividades escritas na sala de aula, atividades de vídeo, a gente faz diversas coisas *pra* ajudar a entender um pouco mais, de todos esses formatos você acha que ajuda?

Luciana: Acho que ajuda.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você não gosta?

Luciana: Acho que eu gosto de as atividades né... eu gosto de todas. A gente *tá* aqui *pra* aprender, né!

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria de aprender? Que você já tenha visto e a gente nunca falou disso?

Luciana: Pode até ter, mas agora não me lembro...

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as aulas de Educação Física?

Luciana: Acho que é bom porque gente assim ficar mais ativa né, as vezes a gente não faz atividade nenhuma, aí aqui eu sinto até falta no dia que eu não venho, porque até as dores no corpo, a ginástica que a gente faz, o alongamento, ajuda a tirar as dores do corpo, acho muito importante.

Pesquisadora: Muito obrigada, Luciana.

Luciana: De nada.

Nome do estudante: Marcos

Idade: 47 anos

Pesquisadora: Bom dia, Marcos. Eu queria que você falasse *pra* mim sobre as aulas de Educação Física aqui do CIEJA, o que a gente faz, o que você gosta, o que você não gosta, o que você já aprendeu. Pode falar à vontade.

Marcos: Bom dia. Eu tenho 47 anos, adoro esporte, fico muito feliz por estar acompanhando a Educação Física aqui, todas as quintas feiras *pra* gente, dá uma diferença né...dá uma diferença para todos né...eu sempre pratiquei esporte, mas *pra* diferentes alunos aqui praticamente nem se alongar eles sabem... e ajuda muito, em relação a saúde né, e o esporte, em relação a Educação Física ele abre bastante a mente né.

Pesquisadora: Aqui, desde que você *tá* aqui, você *tá* aqui desde 2017, a gente já estudou o tchoukball, já estudamos a bocha.

Marcos: Eu fui o campeão...o troféu *tá* lá em casa.

Pesquisadora: A gente fez a corrida de orientação, a gente fez o vôlei, você conhecia esses esportes já, ou você ficou conhecendo agora?

Marcos: A bocha eu conhecia por causa do clube aqui, quando eu era mais novo eu sempre vinha tomar banho de piscina então a gente sempre ficava curioso, moleque curioso, e os outros esportes também, menos esse que fizemos do quarteirão.

Pesquisadora: A corrida de orientação?

Marcos: Isso, a corrida de orientação.

Pesquisadora: E o tchoukball, você já conhecia?

Marcos: Não, só pela TV mesmo.

Pesquisadora: E o que você aprende nas aulas de Educação Física, sem contar as coisas de benefício de corpo, o que você acha que aprende?

Marcos: A gente fica mais...é uma aprendizagem *pra* gente, a gente fica mais curioso, as vezes fala, vou pesquisar, pesquisei o tchoukball, ficou legal *pra* caramba, falei *pras* minhas filhas, que tem uma que faz Educação Física, aí passei *pra* ela. A gente faz algumas coisas aqui e eu passo para ela, e tal. Eu amei...totalmente diferente.

Pesquisadora: E nas aulas de Educação Física nem sempre a gente faz a aula lá fora. Às vezes a gente vê algum filme, a gente faz alguns registros, você acha que isso te ajuda a entender um pouco mais da prática que a gente *tá* estudando?

Marcos: Ah ajuda, ajuda bastante, praticamente em relação aos vídeos, a gente fica mais atualizado no esporte né.

Pesquisadora: Certo. E as saídas, quando a gente vai lá no SESC, ou vai no parque, no clube escola, a gente já fez várias saídas dessas, o que você acha dessas saídas, elas são legais, elas contribuem na formação de vocês, o que você acha?

Marcos: Contribui bastante, abre bastante a mente da gente, a gente conhece pessoas novas, que nem, eu tenho 47, eu vi pessoas de oitenta lá jogando bola com a gente, e a gente vê o jovem estudando aqui com a gente, a gente vê que praticamente precisa um pouquinho mais né, e *pra* eles também que não praticam esporte diariamente é ótimo né. E outra, a convivência, esse último do SESC aqui, vai ficar o resto da vida no coração, na mente né.

Pesquisadora: Foi bacana, né. E o que você acha da participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Marcos: Eu acho que ...essa parte eu acho que é das melhores partes, deles estarem, como fala... interferindo (queria dizer interagindo) com a gente, integrando com a gente, normal, jogando. E a gente ajuda também eles né, *eles ficam* feliz *pra* caramba.

Pesquisadora: E eles fazem as mesmas coisas? Ou precisa fazer uma aula diferente *pra* eles?

Marcos: Não, eles fazem as mesmas coisas, é só a gente ter paciência e calma com eles, todas as aulas praticamente eu dou uma mãozinha em tudo em relação ao esporte na aula de Educação Física, e eles participam normal.

Pesquisadora: E o que eu percebo muitas vezes é que nas aulas de Educação Física lá fora a

gente tem muitos momentos de diversão, de sorrisos, de descontração, você acha que isso é um momento importante *pra* isso aqui na escola?

Marcos: Ah sim, é muito importante, convivência é tudo *pra* gente que tá um conhecendo o outro né e ninguém é igual a ninguém, todo mundo diferente. E os alunos também, a gente tem um grupo de WhatsApp que a gente fala praticamente a semana toda, e quando alguém falta passa a matéria *pro* outro. E eu fico muito feliz em relação aos especiais também, que *pra* mim eu sempre *tô* ajudando, e *pra* mim é que nem meu filho.

Pesquisadora: E tem alguma coisa nas aulas de Educação Física que você não gosta?

Marcos: Ah eu gosto de todas, adoro esporte né, eu levo isso *pra* casa, eu incentivo em casa, minha esposa, meus filhos.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria que tivesse nas aulas que nós não tivemos?

Marcos: Acho que não, não temos muito espaço né, tudo que a gente faz aí a gente faz de coração e com muito amor né. Então ajuda bastante né.

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você queira falar sobre as aulas?

Marcos: Não, ... adoro todas as aulas, na Educação Física eu não falto, praticamente eu *tô* em todas. E passeio *pra* mim também tudo.

Pesquisadora: Muito obrigada, Marcos.

Nome das estudantes:

Rose: 62 anos de idade

Lourdes: 58 anos de idade

Pesquisadora: Bom dia, meninas. Eu gostaria que vocês falassem um pouquinho sobre como são as aulas de Educação Física aqui no CIEJA. O que vocês aprendem, o que vocês fazem nas aulas, o que vocês gostam, o que vocês não gostam. Podem ficar à vontade

Lourdes: Eu gosto de...eu só não posso fazer os exercícios porque eu tenho problema na coluna. Mas eu gosto do...daquele lá assim (faz o movimento de rebater a bola) ...do basquete? É tipo o basquete? Eu não como que chama.

Pesquisadora: Qual deles?

Lourdes: Aquele que (mostra o movimento de dar toque na bola, se referindo ao vôlei)

Pesquisadora: Do vôlei?

Lourdes: Do vôlei...eu gosto. E também gosto de...eu gosto de todos. Só o alongamento, é a única coisa que eu não posso fazer

Pesquisadora: Por causa da sua coluna.

Lourdes: Isso.

Pesquisadora: E você Rose, o que você lembra das aulas de Educação Física que a gente faz?

Rose: Bom, eu faço questão de dizer que ... (fica muito emocionada e chora) ...toda vez que eu falo eu me emociono, porque é a primeira escola que eu entro (sorri emocionada) e eu gostei de tudo assim...do vôlei, da caminhada, do parque, do clube escola que nós fomos e eu ganhei o troféu da bocha (risos)

Pesquisadora: Risos...o troféu está exposto lá na sua casa?

Rose: Sim!

Lourdes: Você ganhou?

Rose: Sim.

Pesquisadora: Ela levou o campeonato de bocha que nós fizemos

Lourdes: Eu não fui.

Rose: *Pra* mim, foi ótimo. Foi muito, muito, muito bom. Não tem como agradecer. Tudo muito bom.

Pesquisadora: Que bom! O que vocês aprendem nas aulas de Educação Física? Por que a gente faz muitas coisas, mas o que a gente aprende?

Rose: Eu aprendi assim...a me relacionar melhor com as pessoas e tudo né...você se entRose, conversa e vê coisas diferentes.

Lourdes: Competir...

Rose: Vê pessoas com mais dificuldades que a gente. A gente acha que a gente é muito ruim, mas aí quando você começa...aí você vê assim...poxa né, eu não sou tão ruim assim e eu posso melhorar mais. E isso incentiva a gente.

Lourdes: Principalmente os deficientes...eu acho eles demais

Pesquisadora: O que você acha de participar da aula juntos com os estudantes com deficiência?

Lourdes: Eu acho legal. Eu acho que é muito bom.

Pesquisadora: E você acha que é bom para eles ou é bom para nós também?

Lourdes: *Pra* eles e *pra* nós.

Rose: Eu acho que principalmente *pra* gente.

Lourdes: Porque a gente aprende também com eles, sabe. Isso é muito emocionante também...eu acho muito legal.

Pesquisadora: Legal! Nem sempre a gente faz aula lá fora, tem dia que a gente faz a atividade no computador, tem dia que a gente faz no videogame, tem dia que a gente fez escrito, a gente já assistiu filme. Vocês acham que esses outros tipos de aula são importantes? Nos ajudam em alguma coisa? O que vocês acham desse outro formato, dessas outras atividades?

Lourdes: Eu também acho que são importantes...porque é legal também às vezes você mudar um pouco.

Pesquisadora: Ajuda a entender um pouco mais?

Lourdes: Ajuda a entender mais e a gente aprende um pouco mais, principalmente os jogos.

Pesquisadora: Aquela versão eletrônica do boliche?

Rose: (Risos) foi muito bom.

Lourdes: (Risos) foi muito legal.

Pesquisadora: Foi boa né? Eu já arranjei um troféu *pra* gente fazer uma competição... (risos)

Rose: (Risos)...é só não chamar o pipoqueiro... (se referindo a um estudante que possui essa profissão e no dia da aula foi muito bem no jogo fazendo vários strikes e todos brincavam que ele não estava vendendo pipoca coisa nenhuma, que ele ficava em casa jogando videogame)

Pesquisadora: Não pode chamar, se não ninguém tem chance... E, várias vezes a gente saí... esse ano a gente não fez muitas, mas costumo ir. Esse ano a gente foi lá no parque, a gente foi na cancha de bocha, com uma turma eu consegui ir no SESC, a gente foi na quadra de tênis, mas acho que a sua turma não foi na quadra de tênis...mas enfim...vocês acham que são importantes essas vivências, essas saídas?

Rose: Muito!

Lourdes: Eu acho que é muito importante...porque a gente faz coisas diferentes.

Pesquisadora: Vocês acham que vocês teriam a oportunidade de ir nesses lugares se não fossem com a escola?

Rose: É exatamente o que eu ia dizer. Tem gente que mora aqui não conhece o parque da Previdência. Não conhece o clube escola. Tem gente que mora aqui do lado e não conhece...e aí teve a oportunidade de conhecer, né!

Pesquisadora: Então a escola é o disparador para a pessoa conhecer os equipamentos próximos a elas, né! E eu vejo muitas vezes nas aulas, e vocês já falaram um pouquinho disso. Em alguns momentos das aulas eu noto alguns momentos de descontração...a turma rindo...um rindo do outro, fazendo gracinhas, e eu acho que são momentos de felicidade, momentos de descontração. Qual é o papel desses momentos na escola ou nas vidas de vocês?

Lourdes: Eu acho que assim...por exemplo, quando eu não venho na aula, eu sinto falta. Porque a gente não encontra todo mundo...tem uns que estão meio assim e a gente acaba ajudando. Eu acho muito legal esse contato com o pessoal da escola. Eu gosto muito.

Pesquisadora: A Educação Física tem um papel importante na hora de desenvolver esses momentos?

Lourdes: Tem. Por que é uma forma da gente fazer alguma coisa diferente. Muitas vezes eu não participo porque eu não posso, mas quando eu posso eu participo.

Pesquisadora: Eu percebo que quando você vê que dá *pra* você fazer você faz. Na bocha por exemplo, você participou bastante, porque não interferia muito. Mas nos momentos em que temos coisas mais físicas você apenas assiste. Mas não tem problema. E você Rose?

Rose: Eu acho muito importante, a professora é super legal...acho que nem que ela não desse nada né...a gente ia ficar olhando *pra* cara dela e batendo papo... (risos)

Lourdes: Eu acho que você incentiva a gente também. Isso é muito bom.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que vocês gostariam que tivesse nas aulas de Educação Física e não tem?

Rose: Eu gostaria que tivesse mais aulas (risos)

Lourdes: Ou mais horas (risos)

Pesquisadora: Boa...a gente *tá* pensando nisso. E no geral vocês acham que a aula de Educação Física contribui para um clima mais acolhedor, mais amistoso?

Rose: Com certeza.

Pesquisadora: A Educação Física é um diferencial?

Rose: O tempo vai passando e parece que vai virando uma família, né!

Pesquisadora: Que bom! Gostariam de dizer mais alguma coisa sobre as aulas de Educação Física?

Rose: Mais aulas

Pesquisadora: Muito obrigada

Nome do estudante: Vânia

Idade: 35 anos

Pesquisadora: Val, bom dia! Eu queria que você falasse um pouquinho sobre as aulas de Educação Física. Pode falar o que você lembra que a gente fez, o que você já aprendeu nas aulas, o que você acha de ter aula de Educação Física na educação de jovens e adultos, gostaria que você falasse um pouquinho sobre isso.

Vânia: Bom, gostei muito das poucas aulas que eu participei, porque eu entrei no segundo semestre, e das poucas que eu participei eu gostei muito. Agente fez...deu a volta no quarteirão procurando os lugares no mapa...foi muito bom.

Pesquisadora: Você acha que você aprendeu algumas coisas nessas aulas?

Vânia: Sim, sim! Como se achar em um local, como olhar no mapa, ver a posição do mapa, “se achar”, que antes eu não sabia e agora eu já sei.

Pesquisadora: Você acha que se você receber um mapa hoje fica mais fácil?

Vânia: Eu acho que sim, com certeza.

Pesquisadora: Em alguns momentos nas aulas de Educação Física, a gente tem o grupo todo reunido, às vezes a gente dá risada, se diverte. Você acha que esses momentos são importantes para a educação de jovens e adultos?

Vânia: Sim, sim! É a comunicação, a interação entre as pessoas...é conhecer as pessoas um pouco mais...convivência.

Pesquisadora: E o que você acha da presença dos estudantes com deficiência nas nossas aulas?

Vânia: Bom também. Bom, porque eles estão se divertindo, estão divertindo a gente, de alguma maneira estão aprendendo, né! É muito importante.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na aula de Educação Física e não tem?

Vânia: Não. Eu acho que está perfeito.

Pesquisadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as aulas de Educação Física?

Vânia: Que eu quero participar mais, eu quero poder participar mais.

Pesquisadora: Obrigada, Val.

Nome do estudante: Valter

Idade: 49 anos

Pesquisadora: Bom dia, Valter.

Valter: Bom dia.

Pesquisadora: Eu gostaria que o você falasse um pouquinho sobre as aulas de Educação Física que a gente tem aqui no CIEJA. O que a gente faz nas aulas, o que você aprendeu, o que você gosta, o que você não gosta. Fica à vontade *pra* falar um pouquinho sobre isso.

Valter: Na verdade eu não tinha que feito atividade física né, então a partir do momento que eu passei a estudar eu passei a fazer e gostei muito, quase todas as aulas *foi* muito legal.

Pesquisadora: O que você aprende nas aulas de Educação Física?

Valter: O que eu aprendo? (Pensa um pouco). Não *dá pra mim* explicar agora não (risos).

Pesquisadora: Por exemplo a gente estudou a bocha lá no começo no primeiro semestre, você já conhecia esse jogo?

Valter: Não, não conhecia. Na verdade, não conhecia quase nada disso.

Pesquisadora: Então você conheceu um esporte novo. E isso é uma aprendizagem?

Valter: Sim, *pra* mim é, eu nunca tinha praticado nenhum tipo de esporte.

Pesquisadora: Nenhum? Você nunca frequentou a aula de Educação Física antes?

Valter: Não.

Pesquisadora: E fora da escola você nunca participou de nenhum tipo de atividade física?

Valter: Não.

Pesquisadora: Não jogava futebol? Nada?

Valter: Não.

Pesquisadora: E como tem sido essa experiência de fazer aula de Educação Física aqui no CIEJA *pra* você?

Valter: Achei muito legal.

Pesquisadora: Além de aprender algumas coisas, durante as nossas aulas eu percebo que a gente *dá* risada, a gente se diverte, você acha que a aula de Educação Física também é um momento de descontração, de diversão?

Valter: É um momento de diversão né, você se distrai, brinca com os amigos, né! É muito legal.

Pesquisadora: E você acha que isso é importante ter dentro da escola? Ter os momentos de descontração...

Valter: É muito importante sim. *Tá* todo mundo junto né, faz a mesma atividade ao mesmo tempo, muito legal.

Pesquisadora: Às vezes a gente faz algumas atividades que não são de fazer a prática corporal em si, teve um dia que eu passei um vídeo, teve dia que a gente fez registro escrito, você acha que isso ajuda a gente a entender um pouco mais sobre as práticas que a gente *tá* estudando?

Valter: Sim ajuda.

Pesquisadora: E quando a gente faz essas saídas, a gente foi na cancha de bocha ali no clube escola, a gente foi no parque fazer vivência da corrida de orientação, você acha que essas vivências de fazer a prática corporal em outro espaço que não aqui na rua, é bom?

Valter: É mais legal fazer lá do que aqui. Eu achei que é mais legal.

Pesquisadora: E a participação dos estudantes com deficiência nas aulas, o que você acha de ser uma aula em que os estudantes com deficiência estão juntos com a gente.

Valter: é bom também porque os deficientes também precisam. Serve *pra* atividade da cabeça deles, eles se desenvolvem um pouco mais né, pra não ficar...

Pesquisadora: E a presença deles nas aulas, nos ajuda em alguma coisa também?

Valter: Sim, acredito que sim.

Pesquisadora: No que, você acha que ajuda?

Valter: Acho que é uma experiência que você pega mais, ensinar uma pessoa que tem deficiência.

Pesquisadora: E tem alguma coisa na aula de Educação Física que você não gosta, que você acha que precisava melhorar, ou alguma coisa que você acha que teria que ter na aula de Educação Física que não tem?

Valter: Como eu disse... eu conheço pouco, eu nunca fiz atividade, então eu não conhecia isso, eu passei a conhecer, quando eu estudava não existia isso, só tinha hora do recreio e daí aula, e aí muitas vezes eu não ia participar. E aí hoje, eu já sou mais maduro, mais vivido então eu me interessei mais então *pra* mim isso é o melhor.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Valter: Não...é só.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. [Para contatos institucionais]

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**, orientada por Marcos Garcia Neira e que tem como pesquisadora responsável **Jacqueline Cristina Jesus Martins**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelos e-mails jacquelinemartins@uol.com.br e mgneira@usp.br ou telefone. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a realização da pesquisa e compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento e da súmula do projeto de pesquisa.

Nome: _____

Cargo: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Assinatura e carimbo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

II. [Para pais e responsáveis]

Eu, _____, RG _____, responsável pelo (a) _____ autorizo a sua participação na pesquisa intitulada “**Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**”, que tem como pesquisadora responsável **Jacqueline Cristina Jesus Martins**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Marcos Garcia Neira, os quais podem ser contatados pelos e-mails jacquelinemartins@uol.com.br e mgneira@usp.br. O trabalho tem por objetivos investigar quais são os possíveis efeitos de um currículo cultural de Educação Física na EJA, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Para isso irá analisar os significados que os estudantes da EJA atribuem ao componente curricular Educação Física após um período de vivências do currículo cultural e investigará a existência de especificidades do currículo cultural quando colocado em ação na modalidade de ensino EJA. Os instrumentos utilizados são: observação das aulas de Educação Física e entrevistas com os estudantes. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Assinatura do responsável: _____

São Paulo, _____ de 2018

III. [Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada – **“Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades”**, que tem como pesquisadora responsável **Jacqueline Cristina Jesus Martins**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Marcos Garcia Neira, os quais podem ser contatados pelos e-mails jacquelinemartins@uol.com.br e mgneira@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivo: investigar quais são os possíveis efeitos de um currículo cultural de Educação Física na EJA, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Para isso irá analisar os significados que os estudantes da EJA atribuem ao componente curricular Educação Física após um período de vivências do currículo cultural e investigará a existência de especificidades do currículo cultural quando colocado em ação na modalidade de ensino EJA.

Minha participação consistirá em conceder entrevistas individuais ou coletivas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

São Paulo, ____ de _____ de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IV. [Para os estudantes com deficiência e menores de 18 anos participantes da pesquisa]

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar quais são os possíveis efeitos de um currículo cultural de Educação Física na EJA, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Para isso irá analisar os significados que os estudantes da EJA atribuem ao componente curricular Educação Física após um período de vivências do currículo cultural e investigará a existência de especificidades do currículo cultural quando colocado em ação na modalidade de ensino EJA. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: vamos conversar sobre as aulas de Educação Física e você poderá dizer o que pensa sobre as atividades realizadas, essa conversa será gravada. Para participar desta pesquisa, a pessoa responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento que contém meu telefone e meu e-mail para esclarecer qualquer dúvida. O responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se você não quiser participar não haverá nenhum problema. Se concordar em participar, seu nome não será identificado em nenhuma publicação. Eu sou a pesquisadora responsável, meu nome é **Jacqueline Cristina Jesus Martins**, sou aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Se quiser perguntar algo que não entendeu ou quiser saber mais sobre a pesquisa, estou à disposição para esclarecimentos. Se você concordar em participar, assine seu nome na linha abaixo.

Nome do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2018.