

# RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INTERIOR DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE): SUJEITOS, CONCEPÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS

RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND ADULT EDUCATION IN THE BRAZILIAN COLLEGE OF SPORTS SCIENCES (CBCE): SUBJECTS, CONCEPTIONS, IMPASSES AND PERSPECTIVE

RELACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL COLEGIO BRASILEÑO DE CIENCIAS DEL DEPORTES (CBCE): LOS SUJETOS, CONCEPTOS, ESTANCAMIENTOS Y PERSPECTIVAS

Cláudio Márcio Oliveira\*  
claudiomarcio@fae.ufmg.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** OLIVEIRA, C. M. Relações entre a educação física escolar e a educação de jovens e adultos no interior do colégio brasileiro de ciências do esporte (CBCE): sujeitos, concepções, impasses e perspectivas. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 151-173, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3620>

**RESUMO:** Este trabalho busca analisar as relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes nas produções acadêmicas do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica que congrega pesquisas em Educação Física no Brasil desde 1978. Foram analisadas as produções publicadas no interior do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Escola (GTT Escola), apresentadas nos congressos da entidade no período de 2007 a 2015. Tais análises buscaram identificar as diversas concepções de Educação Física e de EJA, bem como os olhares que as referidas produções lançaram sobre os sujeitos e seus processos de escolarização. Ao final, este estudo problematiza impasses e perspectivas acerca das relações entre Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos, sugerindo pautas de pesquisa e intervenção que articulem este componente curricular a esta modalidade de educação.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação de Jovens e Adultos (EJA). CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). Produção Acadêmica.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyse the relationships between Physical Education and Adult Education in the academic productions of CBCE –

Brazilian College of Sports Science, a scientific entity that congregates researches in Physical Education since 1978. We analysed papers published by Working Group On Physical Education/School, presented at the academic events organized by CBCE from 2007 to 2015. These analyses identify the diverse conceptions of Physical Education and adult education as well as the views on the subjects and their schooling processes. In the end, this study problematizes impasses and perspectives about the relationships between Physical School Education and Adult Education suggesting research questions and pedagogical ways of intervention that make a link between this curricular component to this modality of education.

**Keywords:** PHYSICAL Education. Adult Education. CBCE (Brazilian College of Sports Sciences). Academic Production.

**RESUMEN:** Este trabajo búsqueda analizar las relaciones entre la Educación Física Escolar y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) presentes en las producciones académicas del Colegio Brasileño de Ciencias del Deportes (CBCE), organización científica que congrega investigaciones en Educación Física en Brasil desde 1978. Fueron analizadas las producciones

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG.

publicadas en el interior del Grupo de Trabajo Temático Educación Física/Escuela (GTT Escuela), presentadas en los congresos de la entidad en el periodo de 2007 a 2015. El análisis tales trataron de identificar los diversos conceptos de Educación Física y de EJA, así como los mires que las referidas producciones lanzaron sobre los sujetos y sus procesos de escolarización. Al final, este estudio problematiza estancamientos y perspectivas acerca de las relaciones entre Educación Física Escolar y Educación de Jóvenes y Adultos, sugiriendo pautas de investigación e intervención que articulen esta disciplina escolar/componente curricular a esta modalidad de educación.

**Palabras clave:** Educación Física. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). CBCE – Colegio Brasileño de Ciencias del Deportes. Producción Académica.

## 1 INTRODUÇÃO

### ENSINAMENTO

*Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.*

*Não é.*

*A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:*

*“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.*

*Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo  
com água quente.*

*Não me falou em amor.*

*Essa palavra de luxo.*

Adélia Prado

Este belo poema de Adélia Prado, não por acaso intitulado “Ensinamento”, retrata a vida cotidiana de um grande número de pessoas, homens e mulheres trabalhadores. Trabalhadores e trabalhadoras que, justamente por serem apartados da escola para “fazerem serão”, acabam tornando o estudo “a coisa mais fina do mundo”. Retrata, também, a luta pela sobrevivência de homens e mulheres, luta que por muitas vezes lhes custa a sensibilidade e a própria corporeidade, ambas resultantes do amor transformado em “palavra de luxo”. Corporeidade, mundo do trabalho e escolarização compõem aqui uma tríade estruturante da vida das pessoas, tanto naquilo que propicia a estas como também naquilo que lhes é subtraído.

Este artigo aborda o lugar das produções acadêmicas do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) que se referem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O intuito é fomentar pautas de reflexão acerca das relações entre EJA e Educação Física, suscitadas pela referida produção acadêmica a partir de seus dizeres e seus silêncios.

Assim, este texto está organizado em três eixos. No primeiro eixo, abordar-se-á a produção de pesquisas e relatos de experiências no interior de um dos Grupos de Trabalho Temático da entidade, qual seja, o Grupo de Trabalho Temático Educação Física e Esportes/Escola (GTT Escola).

Tal escolha se deu uma vez que este GTT no interior da entidade objetiva aglutinar as pesquisas acerca da Educação Física em âmbito escolar. Para tanto, serão analisados os trabalhos publicados nas edições dos congressos regionais, nacionais e internacionais realizados pelo CBCE no período de 2007 a 2015. O objetivo é problematizar as concepções de Escola, de Educação Física e de Educação de Jovens e Adultos subjacentes nos trabalhos analisados.

O segundo eixo desta produção dá destaque aos “silêncios” das referidas produções. O intuito é tomar o “não dito” no interior das produções analisadas para problematizar questões estruturais acerca dos encontros e desencontros que se dão entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o último eixo de reflexão busca problematizar impasses e perspectivas em torno das relações entre Educação Física e Educação de Jovens e Adultos junto ao GTT Escola do CBCE. A ideia é propor novas pautas de pesquisa que possibilitem avanços no conhecimento e na intervenção deste amplo e pouco explorado universo de prática pedagógica.

Para começar este diálogo, recorre-se à análise da produção acadêmica que aborda a relação entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Física no interior do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Escola. É o que será abordado a seguir.

## 2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INTERIOR DO GTT EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES/ESCOLA DO CBCE

Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores pertencentes às áreas de Educação Física e Esportes, sendo filiado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). É importante ressaltar que, em função do caráter fronteiriço<sup>1</sup> da área de Educação Física, o CBCE têm aglutinado pesquisadores cujas produções são oriundas das ciências humanas e sociais, configurando as pesquisas de caráter sociocultural e pedagógico no interior do campo. Motivo pelo qual se justifica pesquisar as relações entre Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos no fazer científico desta entidade.

O CBCE, desde 1997, estruturou sua produção de conhecimento em Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs). Para efeitos deste texto, foi delimitada a análise sobre as produções realizadas no interior do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/ Escola – mais conhecido como *GTT Escola*<sup>2</sup> – por ser o GTT que se dedica exclusivamente às questões da Educação Física Escolar.

Para delimitar a produção acadêmica, forma consultados todos os trabalhos presentes no GTT Escola cujo título ou resumo explicitava a temática da Educação de

<sup>1</sup> Oficialmente, junto à CAPES, a Educação Física encontra-se classificada na área 21- Área da saúde. No entanto, desde os anos 1990, com a formação de quadros de pesquisadores da área oriundos de programas de pós-graduação em Educação e em Ciências Humanas e Sociais, novos aportes teórico-epistemológicos têm constituído este campo, conferindo-lhe um caráter complexo, plural e fronteiriço entre as áreas de cunho sociocultural e pedagógico e aquelas de cunho biodinâmico.

<sup>2</sup> Conforme consta na página do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), os GTTs são “[...] instâncias organizativas responsáveis por ser pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; polos de reflexão, produção e difusão do conhecimento acerca do referido tema e polos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias do CBCE”. Sendo regidos cada GTT por um comitê científico, o GTT Escola apresenta como ementa: “[...] estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras de suas práticas pedagógicas”. Texto completo em: <[www.cbce.org.br/gtt.php](http://www.cbce.org.br/gtt.php)>.



<sup>3</sup> Desde 2005, as edições nacionais dos congressos da entidade coincidem com as edições internacionais; daí as nomenclaturas CONBRACE/CONICE aparecerem em conjunto na descrição dos congressos científicos do CBCE.

<sup>4</sup> Os anais dos congressos da entidade e todos os trabalhos analisados estão disponíveis na plataforma SOAC-CBCE, acessíveis no site: <[www.congressos.cbce.org.br](http://www.congressos.cbce.org.br)>.

Jovens e Adultos no escopo da publicação. Tal levantamento se deu nas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) /Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)<sup>3</sup>, no período de 2007 a 2015, bem como nos congressos regionais realizados no mesmo período. A escolha deste período buscou contemplar toda a produção disponível na plataforma digital SOAC-CBCE (Sistema Online de Apoio a Congressos) que contém os anais dos congressos da entidade<sup>4</sup>.

A partir deste critério de seleção das fontes, foi possível localizar 21 (vinte e um) trabalhos em um universo de 806 (oitocentos e seis) apresentados: cerca de 2,6% do total da produção do GTT Escola no período de 2007 a 2015.

Em certa medida, 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. A esse respeito Cunha e Silva (2004) relatam que o quadro histórico da educação de pessoas jovens e adultas (EJA) no Brasil é marcado pela inexistência de instituições públicas para essa função desde o Brasil Colônia, passando a ter alguma visibilidade somente a partir da segunda metade do século XX: na legislação educacional na Lei nº 5692/71, e posteriormente, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, no ano de 2000 (BRASIL, 2000a, 2000b). No entanto, ainda prevalece, na maior parte da história da EJA, o caráter instrucional, assistencial, supletivo e compensatório, marcado pelo amadorismo e pela ausência de financiamento público. Esse fato abriu espaço tanto para o caráter de voluntariado, de improvisação e de indefinição de espaços para a EJA quanto suscitou a demanda por outras instâncias como igrejas, ONGs, sindicatos e movimentos sociais (ARROYO, 2005).

Também a Educação Física goza de pouca legitimidade pedagógica em muitos contextos escolares, legitimidade marcada por diversas concepções ao longo da história. Concepções estas presentes na legislação educacional, nos materiais pedagógicos, nas práticas e saberes dos professores. Podemos depreender que um primeiro “solo comum” entre a EJA e a Educação Física Escolar seria o seu caráter de “marginalidade” na escola. Ambos foram marcados, cada qual com sua trajetória, por um lugar inferior tanto na hierarquia dos saberes escolares (no caso da Educação Física), quanto na legitimação dos saberes e das trajetórias dos sujeitos (no caso da EJA). Situação esta que repercute na presença/ausência de ambas na escola e nas políticas públicas de educação.

Os trabalhos analisados entre 2007 e 2015 dividem-se em relatos de experiência e resultados de pesquisa/investigação. No que tange aos relatos de experiência, destacam-se aqui as figuras dos estágios de licenciatura



<sup>5</sup> Entre os programas mencionados, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), coordenado pela CAPES, que concede bolsas a estudantes de Licenciatura e professores da Educação Básica. Maiores detalhes acerca dessa política de formação podem ser encontrados no *link*: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

<sup>6</sup> Tematização esta que já pode ser verificada nas realidades da Educação Infantil e nas várias etapas do Ensino Fundamental e Médio. Nestas outras modalidades de ensino, tal visibilidade já se encontra consolidada tanto nas pesquisas quanto nos currículos de boa parte das licenciaturas em Educação Física no Brasil.

e dos programas de iniciação a docência<sup>5</sup> como forma de aproximação dos professores de Educação Física junto a EJA e aos seus sujeitos.

Esta configuração de poucas produções encontradas relacionando a EJA e a Educação Física Escolar nos permite problematizar 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<sup>6</sup>.

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.

As produções analisadas apresentaram diversas concepções de Educação Física Escolar presentes na EJA. E este será o próximo eixo de discussão.

## 2.1 As concepções de Educação Física subjacentes nas produções analisadas

As produções analisadas apresentaram diversas concepções de Educação Física Escolar presentes na EJA. Há um quadro de tensão permanente, decorrente daquilo que Vago (1997) nomeou como “lutas de representação na Educação Física”.

O autor em questão aponta as seguintes representações de Educação Física ao longo da história, quais sejam: *uma Educação Física domadora de corpos humanos*, com influências médicas e militares, portadora de ideias e de práticas de higienização e disciplinarização dos corpos; *uma Educação Física produtora de uma raça forte e enérgica*: pautada pela articulação do ensino da Educação Física com teorias raciais que propugnavam a melhoria da raça brasileira, representada como fraca, raquítica e inapta para o trabalho; *uma Educação Física como celeiro de atletas*, na qual a Educação Física foi sendo articulada e submetida aos princípios do esporte de rendimento, dentre eles, o privilégio aos considerados mais ágeis, mais hábeis e mais aptos física e tecnicamente; *uma Educação Física como terapia escolar*, em que seu ensino foi confundido com tratamento de possíveis distúrbios de ordem psicológica; *uma Educação Física promotora apenas da saúde biológica e*

*individual*, com uma compreensão restrita e empobrecida de corpo humano, reduzido à dimensão biológica, como instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos e das alunas (VAGO, 1997).

Diante desse quadro, Vago (2012) vai defender outra concepção de Educação Física, sustentando-a como pertencente ao domínio da educação a partir dos seguintes princípios: a escola e seus vínculos com as culturas; os humanos que produzem a escola como seres de culturas; o reconhecimento de professores e estudantes como sujeitos praticantes; o direito humano ao corpo e principalmente, a Educação Física na Educação Básica como um *projeto de formação cultural da infância e da juventude*.

Bracht (1997), por sua vez, apresenta uma análise histórica dos objetos de ensino da Educação Física, apontando três possibilidades, quais sejam: *Atividade Física*, cujo olhar é fornecido pelas ciências biomédicas; *Movimento Humano*, sustentado pelas contribuições da psicologia do desenvolvimento; e *Cultura Corporal de Movimento*. Esta última perspectiva considera o olhar das ciências humanas e sociais, entendendo corpo e movimento como uma complexa estrutura social de sentido e significado, sendo produzidos por processos sócio-históricos específicos, em relações assimétricas de poder. Nesta perspectiva, o movimentar-se é tratado como uma forma de comunicação, uma linguagem com especificidade que, como cultura, habita o mundo simbólico, superando assim uma leitura despolitizada do fenômeno educativo presente nas outras concepções de Educação Física. Para o autor, a “naturalização” do objeto de ensino da Educação Física, seja alocando-o no plano do biológico ou no plano do psicológico, retirar-lhe-ia seu caráter histórico, e com isso, sua marca social (BRACHT, 1997).

Com base nas classificações apresentadas por estes dois autores, são abordadas as concepções de Educação Física presentes na produção acadêmica selecionada. Em função do escopo e do tamanho deste artigo, a caracterização de cada um dos textos não será feita isoladamente. Ao apresentar as concepções de Educação Física presentes no material analisado, serão mobilizados os artigos que constituem exemplos emblemáticos acerca das questões que perpassam a empiria em seu conjunto.

Um primeiro campo de conflitos e contradições encontra-se na própria legislação educacional em torno da EJA, citada e respaldada em boa parte das produções acadêmicas analisadas, sendo ponto de partida de muitas delas para aproximar-se da realidade da EJA. A principal contradição são os papéis atribuídos à Educação Física presentes na legislação específica da EJA, assim como os critérios de dispensa regulados pela Lei nº 10.793/2003, que isenta da prática da Educação Física vários estudantes. Na referida lei, entre os alunos “dispensados”, encontram-se: os trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço

militar; portadores de deficiência. Tal lei pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos estudantes que frequentam a escola. Tais critérios de dispensa/exclusão contrastam com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orienta a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Reconhecendo-se a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar, como exemplos, a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos. Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se *trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade*. Desenvolvidos como práticas sócio-culturais [sic] ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de *oferta obrigatória e frequência facultativa*. Contudo, a oferta destes componentes não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo (BRASIL, 2000a, p. 63 grifos meus).

Temos um primeiro embate de concepções de Educação Física e de olhares acerca dos corpos dos trabalhadores e das trabalhadoras. No caso do Parecer da Educação de Jovens e Adultos de 2000, considera-se que a Educação Física é parcialmente legitimada por um viés psicologizante (uma “terapia escolar”, segundo o quadro de representações apresentado anteriormente, visando à “desinibição”, “autoestima”, “consciência corporal”, “socialidade”); porém, munida de uma facultatividade que acaba em termos práticos por restringir a oferta desta prática pedagógica como direito aos estudantes de EJA. Por outro lado, há uma Lei que altera o lugar da Educação Física na LDB, operando com uma noção biomédica de corpo e de atividade física que se sobrepõe arbitrariamente aos indivíduos. Os corpos dos adultos, homens e mulheres trabalhadoras, são vistos necessariamente pela falta nessa última perspectiva.

A representação da Educação Física como “terapia psicomotora” aparece também em certas produções do

GTT Escola do CBCE. E aqui o trabalho intitulado *Slackline: uma proposta de ensino para a Educação de Jovens e Adultos* (SOUZA; MACHADO; GEMENTE, 2013) ilustra bem essa concepção. Neste relato de experiência, percebem-se as seguintes descrições e legitimações do ensino desta prática corporal na EJA, no qual os “benefícios físicos, mentais e sociais” têm primazia sobre a produção de conhecimento:

O conteúdo Slackline foi ministrado em 3 (três) aulas de 30 minutos. Na primeira aula buscamos levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o esporte, em seguida trabalhamos com vídeos sobre o Slackline e diálogos sobre *benefícios físicos, mentais e sociais*. Iniciamos a segunda aula retomando os conteúdos da aula anterior e apresentamos os materiais necessários à prática do Slackline (fita, catraca, protetor de árvore), demonstramos a instalação do equipamento de forma segura, atividade de equilíbrio e vivência da subida na fita. A subida na fita foi feita sempre com duas pessoas auxiliando, aproveitamos esse momento para *trabalhar a coletividade e a confiança*. Devido à chuva, na terceira aula optamos por ficar em sala e relembramos as aulas anteriores, realizamos atividades que *trabalharam a coordenação motora bem como a concentração*. Todos os estudantes participaram e se divertiram. Após a dinâmica, realizamos um diálogo associando Slackline ao tema “esporte/mercadoria” e a influência capitalista, todos acrescentaram suas opiniões demonstrando um bom conhecimento sobre o assunto.

[...]

Dessa forma, avaliamos que o Slackline pode ser trabalhado dentro das escolas, *independente do contexto sócio-cultural ou grupos etários envolvidos*. Além disso, *dependendo do direcionamento do ensino, esse esporte pode contribuir para o conhecimento crítico dentro da Educação Física Escolar*. (SOUZA; MACHADO; GEMENTE, 2013, p. 2, grifos meus).

Marconato, Soares e Marques Filho (2014), ao realizarem uma pesquisa exploratória, identificaram a Educação Física na EJA nas escolas estaduais de Santa Maria/RS com o *status* de *atividade*, vinculada à prática esportiva. Já Barros et al. (2015) identificaram, em sua pesquisa, funções da Educação Física que vão desde a promoção da saúde até a celebração de datas comemorativas na escola.

O embate de representações de Educação Física também foi identificado no estudo de Paula e Linhales (2011) acerca da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em que foram encontrados diversos modos de pensar e fazer a Educação Física na EJA. Apesar da ausência do componente curricular em boa parte das escolas da



referida rede de ensino (25 das 105 escolas que ofertam a EJA), as autoras identificaram concepções de Educação Física relacionadas à prática de atividade física e esporte, enquanto outros professores se aproximaram de concepções que abarcam o conceito de cultura. Em relação aos conteúdos, foi significativa a predominância dos esportes, em especial o futebol e o voleibol. As autoras destacam a sensibilidade de certos professores em considerar os sujeitos concretos da EJA e suas demandas. Entretanto, apontam a falta de metodologias de ensino e de sistematização das avaliações no contexto estudado, uma vez que “[...] apesar de ser possível reconhecer práticas de avaliação que avançam no sentido de buscar qualificar continuamente a prática pedagógica, como nas outras modalidades de ensino, o processo avaliativo da Educação Física na EJA revela a necessidade de maiores sistematizações e reflexões” (PAULA; LINHALES, 2011, p. 6).

Lima (2015), ao pesquisar professores de EJA na cidade de Eunápolis/BA, identificou, por sua vez, as seguintes contribuições atribuídas à Educação Física: desenvolvimento físico; prevenção de doenças ocupacionais; melhorar o desempenho em outras disciplinas; favorecer a socialização e a autoestima etc. Todas elas atribuindo à Educação Física o *status* de mera atividade e não de uma área de conhecimento escolar.

Já o relato de experiência presente em Campos e Gomes (2007) ressalta a necessidade de superação da ideia de *ensino* pela ideia de *educação* como uma perspectiva de alargamento da ideia de EJA. Realizam uma aproximação da Educação Física com o campo das linguagens, defendendo a perspectiva da cultura corporal de movimento. A partir da realização de oficinas de ginástica e dança, foi possível, segundo as autoras, abordar questões como saúde e bem-estar (no caso da ginástica) e da expressão de sentimentos, angústias e conhecimento do corpo, no caso da dança. Ainda que em certas passagens haja aproximação com olhares psicologizantes<sup>7</sup>, as autoras sustentam a defesa da cultura corporal de movimento, como “[...] uma possibilidade de valorização e conhecimento das produções corporais construídas pelos homens e ao mesmo tempo um espaço para que se possa ampliar, mostrar e reconstruir sua bagagem cultural, relacionando-a com a vida dos sujeitos” (CAMPOS; GOMES, 2007, p. 6).

A cultura corporal de movimento como representação da Educação Física aparece de forma polissêmica nas produções analisadas. Carvalho (2009) faz uma crítica veemente às visões cartesiana e biológica de corpo, dialogando com autores como Deleuze, Maturana, Larrossa Bondía, Walter Benjamin e Agnes Heller. A autora adota o termo corporeidade como “[...] acontecimento do corpo, com a qual se experimenta o mundo, a vida, como um exercício de liberdade jamais explicado” (CARVALHO, 2009, p. 3). A partir deste ponto, estabelece um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e sua experiência de

<sup>7</sup>Entre esses olhares que representam a Educação Física como terapia escolar, encontra-se, na narrativa de professores e estudantes da escola na qual se deu a experiência, relações entre dança e desinibição, autoestima e consciência corporal (CAMPOS; GOMES, 2007).



trabalho junto às escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No entanto, tal perspectiva não se deixa de ser tensionada por outras concepções de Educação Física, como aquelas que se legitimam a partir da “[...] visibilidade no aumento da auto-estima [sic], perda de timidez e fortalecimento na socialização entre os alunos” (CARVALHO, 2009, p. 9), denotando certo psicologismo nos critérios de avaliação do componente curricular Educação Física na experiência relatada.

As representações de Educação Física presentes na EJA manifestaram-se de forma polissêmica e conflitiva, mesmo naquelas produções que explicitamente defendem a *cultura corporal de movimento*. Esta perspectiva, por sua vez, apareceu sob diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, tendo no materialismo histórico-dialético (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as duas referências mais mobilizadas para se tratar esse conceito.

Essas produções, ao afirmarem a posição de boa parte da produção acadêmica da área nos anos 1980 e 1990, ainda manifestam em parte discursos daquilo que pretendem superar. Destaque à redução da corporeidade humana a uma dimensão de natureza, e de uma concepção psicologizante no qual o movimento é o que desenvolve de forma mecânica e automática capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, configurando o *Movimento Humano* – para me valer das terminologias de Bracht (1997) – como objeto de ensino da Educação Física<sup>8</sup>.

As produções analisadas afirmaram diversos posicionamentos em torno da Educação Física na EJA. No entanto, cabe perguntar: e quanto à EJA propriamente dita? Que representações recaem sobre ela? Tratada muitas das vezes no interior das produções do GTT Escola como um pressuposto autoevidente, há que se pensar sobre os silêncios que são feitos em torno da Educação Física – eixo de reflexão fundamental para problematizar os encontros e desencontros da EJA com a Educação Física Escolar.

## **2.2 Os “silêncios” nas produções: consensos possíveis e dissensos inevitáveis nos encontros entre Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos**

Na seção anterior, foram apresentadas as principais representações de Educação Física em disputa nos artigos analisados. Avanços, retrocessos, impasses e contradições se apresentaram no corpo das produções, com maior ou menor proximidade com o acúmulo de debates na área de Educação. A despeito disso, permanecem silêncios em relação ao campo da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os trabalhos analisados pressupõem a necessidade de uma inserção da Educação Física na EJA, sem muitas vezes sequer problematizá-la.

<sup>8</sup> Exemplar desta relação encontra-se em Gaviraghi et al. (2012, p. 2), cuja defesa da Educação Física pautada na cultura corporal de movimento coexiste com a justificativa de que “a Educação Física ajuda na frequência dos alunos, os motivando a estarem na escola”.

Uma primeira questão diz respeito ao olhar sobre os sujeitos da EJA. Centrado quase que exclusivamente nos descritores de faixas etárias e de uma irregularidade/descontinuidade de seus processos de escolarização, os sujeitos da EJA quando muito são descritos de forma reduzida apenas por essas duas características. Ainda que certas produções da área de Educação Física contemplem a necessidade de diálogo com os saberes e valores dos sujeitos, estes ainda continuam sendo apresentados de maneira superficial.

Pertencimentos de gênero, raça, classe social, religião, lugar geracional (que transcende em muito os dados etários), além dos contextos nos quais ocorrem os processos educativos (tais como a educação quilombola, educação do campo, educação indígena, educação prisional, entre outras) são muito mais do que simples “variáveis” a serem consideradas pelos professores. São elementos estruturantes de significação individual e coletiva dos sujeitos de direitos e, por consequência, da relação pedagógica com eles, o que vai muito além de uma mera adaptação, flexibilização e/ou contextualização de conteúdos a serem ensinados. E isso nos remete a uma segunda questão: a desconsideração da categoria *Trabalho* como um referente ético-político-pedagógico. Sendo muitas vezes pensado como uma simples “variável” justificadora das trajetórias escolares truncadas e descontínuas dos estudantes da EJA, o trabalho ou não é tratado nas produções acadêmicas analisadas ou é visto no máximo pela sua negatividade. Em sua dialética de produção/subtração de vidas humanas, o trabalho não é abordado, nem mesmo o seu potencial como princípio educativo.

Dessa forma, considerar as dimensões formadoras e deformadoras do trabalho remete ao necessário questionamento da cultura escolar, outro “silêncio” em quase todas as produções analisadas<sup>9</sup>. A esse respeito, Arroyo (2009) faz as seguintes considerações:

<sup>9</sup> Exceções feitas aos trabalhos de Paula e Linhales (2011), Lima (2015) e Fontoura e Pich (2012). Este último teve como objeto de investigação a cultura escolar de Educação Física, buscando relacioná-la em especial com os espaços escolares.

Por que o olhar escolar tem tanta dificuldade de vê-los [os jovens-adultos trabalhadores]? Quando o sistema escolar e até a EJA reconhecem alunos nessas condições tendem a nomeá-los não como trabalhadores mas como pobres. À cultura escolar e até à EJA é mais familiar ver os setores populares como pobres do que como trabalhadores. Vê-los como pobres nos leva a políticas de assistência e de capacitação para minorá-la. Vê-los como carentes leva à política de superação de carências, até pela educação. Pobres carentes. Uma visão não apenas econômica da pobreza, mas uma visão de pobreza e carência social, moral, cultural. Pobres em valores, em dedicação. Carentes de capacidades para o trabalho e para o estudo. Com problemas de aprendizagem, com mentes lentas, desaceleradas. Mentos, culturas, valores defasados, incapazes de percursos humanos e escolares

exitosos. Engrossando as taxas do fracasso escolar. Alunos pobres na EJA, como seu lugar. [...] Enquanto essa visão dos jovens-adultos populares não for redefinida, a EJA não se redefine. *Mantendo essa persistente visão inferiorizada dos setores populares a EJA não conseguirá ultrapassar a condição de uma política para minorar carências, entortar desentortados, aliviar a pobreza mental, cultural, moral do povo.* (ARROYO, 2009, p. 17, grifos meus).

A presença dos sujeitos – vistos pelas suas lutas pela sobrevivência, pelos seus diversos pertencimentos, e não apenas por seus percursos escolares descontínuos – nos remete ao questionamento daquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) definiram como *forma escolar de socialização*. Forma escolar que possui as seguintes características:

1. *A afirmação da escola como espaço específico, separada de outras práticas sociais e portadoras de saberes objetivados*: afirmando-se como instituição específica de transmissão de saber, leituras e visões de mundo passam a ser hierarquizadas de acordo com seu grau de pertencimento ao processo de escolarização. A forma escolar, nesta perspectiva, sanciona, seleciona e avaliza um conjunto de saberes, relações de poder e padrões de conhecimento do meio social, à medida que desqualifica outros.
2. *A constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à forma de ensinar*: ganha destaque a aquisição do código escrito, tido como forma de linguagem por excelência. Assim, outras formas de linguagem passam a ser consideradas secundárias como possibilidades de expressão da realidade.
3. *Um processo de sistematização de ensino, permitindo a produção de efeitos de socialização duráveis*: ganha força a lógica classificatório-disciplinar de relação com o saber, produtora de subjetividades e sistema de pensamento a partir da racionalização das práticas pedagógicas.
4. *A aprendizagem de formas de exercício de poder, a partir da mediação entre mestre e estudantes por regras impessoais*: ao afirmar uma forma escolar, afirma-se, também, o sujeito detentor deste saber, e este estabelece com os estudantes relações de poder que não consideram sua diversidade. Diante da homogeneização dos processos de formação, há a classificação dos indivíduos a partir de padrões e expectativas de aprendizagem;
5. *A existência de uma forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*: com o processo de “naturalização” da experiência da escolarização, tende-se a excluir, de forma sumária, aqueles que a ela não se submetem.

Situação esta que se agrava nas questões de alfabetização e letramento, onde os alunos são tratados como portadores de uma “doença social”, a ser extirpada por meio de “campanhas de erradicação”.

E essa forma escolar, longe de ser “naturalizada” – o que ocorreu em praticamente todas as produções do GTT Escola/CBCE analisadas – é pautada justamente pelas histórias e trajetórias concretas dos sujeitos da EJA quando estes retornam aos estudos. Longe de serem pensados como portadores de um déficit de escolaridade, é justamente nessa relação de alteridade e de estranhamento provocada pelos sujeitos que os sistemas escolares precisam se repensar, questionando e até reinventando a forma escolar de socialização. Esse repensar a forma escolar a partir da EJA é mais do que adaptar/flexibilizar grades curriculares ou conteúdos. A afirmação da EJA como direito social e como uma responsabilidade pública implica necessariamente o enfrentamento radical da ideia de escolarização como mecanismo de distinção social das pessoas, bem como do seu histórico papel de “redentora das carências” das camadas populares.

Faz-se necessária uma revisão do olhar, partindo dos jovens-adultos concretos das camadas populares. Revisão que se desdobre em uma interrogação teórica, política e epistemológica do próprio campo pedagógico. Ponto central dessa reformulação são os tempos escolares, que historicamente não dialogam com as temporalidades dos sujeitos coletivos de direitos. Arroyo (2005) aborda como os sujeitos concretos da EJA interrogam a docência e a pedagogia, o que suscita questões também para a Educação Física.

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas, uma vez que os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se contrapõem a linearidade do pensar e fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. *A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem nascerá fracassada, incapaz de entender*



*seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.* (ARROYO, 2005, p. 36, grifos meus).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Linearidade que compõe os tempos da EJA no município de Natal, onde os estudantes são divididos em *Nível I* (três anos iniciais do Ensino Fundamental); *Nível II* (4º e 5º ano); *Nível III* (6º e 7º) e *IV* (8º e 9º ano), em uma correlação direta dos tempos da EJA com outras modalidades de ensino ministradas às crianças (BARRROS et al., 2015).

Diante de todas as questões acerca da necessidade de “desnaturalizar” a forma escolar de escolarização, deve-se problematizar o lugar da Educação Física na EJA proposto pelas produções analisadas no interior do GTT Escola do CBCE. Entende-se que as produções analisadas pouco ou nada problematizaram esta forma escolar, fazendo uma defesa da inserção da Educação Física “na EJA” e não “a partir da EJA”, em especial a partir de seus sujeitos. Reconhecendo a contribuição das abordagens críticas da Educação Física e suas mudanças nos seus objetos de ensino a partir de uma visão de corpo humano vinculado à cultura, tais abordagens ainda o fazem em uma determinada visão de escolarização que não é colocada em pauta.

Sobre essa problemática, Almeida Junior e Oliveira (2007), ao analisarem o lugar das teorias críticas da Educação Física e suas respectivas abordagens, também problematizam um não reconhecimento, por parte das referidas teorias, dos limites e das questões advindas do próprio caráter classificatório-disciplinar da qual elas se originaram. Limites estes que geram um hiato entre os processos de formação/objetos de ensino propostos pelas teorias da Educação Física e os processos de subjetivação ensejados pela forma escolar. As diversas concepções de Educação Física seriam disputadas em uma arena cujos pressupostos não são colocados em questão, buscando se efetivar justamente em uma escola “acrítica” e insensível à corporeidade de seus sujeitos, pautando os corpos pelo seu disciplinamento e controle nos seus mais variados tempos e espaços.

As produções analisadas, tributárias em sua maioria da lógica classificatório-disciplinar, buscam a necessidade de afirmação da Educação Física na EJA a qualquer preço. Tal afirmação seria a partir de uma inserção com pouco ou nenhum diálogo com a história da EJA, com seus sujeitos e com os movimentos sociais que lutam pelo direito à educação dos jovens-adultos trabalhadores. A Educação Física, ao se pautar pelo primado da definição do seu objeto de ensino e não pelo processo de subjetivação dos sujeitos, é tratada como se fosse um fim em si mesma. O debate em torno da legitimidade da Educação Física proposto pelas produções se restringe quase que exclusivamente ao debate em torno dos seus objetos de ensino, bem como à sua sistematização/aplicabilidade junto aos estudantes da EJA.

Diante de todos os argumentos colocados nesta seção, considera-se que as produções analisadas apresentam consensos possíveis e dissensos inevitáveis em relação à produção acadêmica e à história do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos consensos, podem-se identificar avanços significativos, conquistados ao longo de toda a história do campo da Educação Física ao longo dos anos 1980 e 1990 do século XX. A constituição do objeto

de ensino da disciplina em diálogo com a cultura (nas suas mais diversas acepções e dialogando com as mais diferentes tradições das ciências humanas e sociais) ao permear o debate nas relações entre Educação Física e EJA, de fato significam um avanço e uma contribuição importante. Representam um ponto de encontro que permite o diálogo de perspectivas e trajetórias de campos de atuação, militância e pesquisa que possuem origens bastante diferentes.

Uma contribuição importante da Educação Física para se pensar o universo da EJA é o fato de que as diversas práticas corporais comportariam *diferentes linguagens* que se tornariam “chaves de leitura do mundo”. Teríamos, portanto, uma ampliação de formas de linguagem, o que permitiria uma ampliação do diálogo dos sujeitos com a realidade. Ampliação de linguagens que extrapola a simples aquisição do código escrito, tocando outras facetas da expressão humana como arte, dramatizações, jogos, brincadeiras, esportes, entre outras possibilidades. Concepções de corpo e movimento que, compreendidas desta maneira, implicam necessariamente contrapor a projetos e políticas públicas de educação de jovens e adultos de cunho filantrópico/assistencialista, cuja compreensão acerca da linguagem restringe-se à aquisição da base alfabética para mera execução de tarefas do cotidiano.

No entanto, a tradição classificatório-disciplinar que marcou a escola e suas áreas de conhecimento precisa ser questionada. E a Educação Física precisa ser tomada pelos professores e pesquisadores como elemento fundamental de alteridade a ser apreendido a partir da EJA, sob pena de cairmos, neste momento, a partir de um discurso “progressista” da Educação Física, em mais uma postura corporativista e de “reserva de mercado escolar”, afirmando-se mais uma vez arbitrariamente sobre os jovens-adultos, homens e mulheres que retornam à escola. Essas são questões que nos desafiam a reconfigurar relações entre este componente curricular e esta modalidade de educação.

### **3. PROPOSIÇÕES DE PESQUISA E INTERVENÇÃO EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

As produções analisadas permitiram que fossem geradas discussões e questões bastante relevantes para o campo da EJA em seu diálogo com a Educação Física Escolar. Ao reconhecer os próprios limites enquanto autor e os deste texto, torna-se importante apresentar as seguintes proposições de pesquisa e intervenção para o aprofundamento deste diálogo.

Uma primeira proposição de pesquisa e intervenção a partir deste diálogo seria a assunção, na condição de referente ético-político-pedagógico, do *corpo* em sua relação com os mundos do *trabalho* e do *lazer*. Assumir este referente indicaria uma possível especificidade da formação

na Educação de Jovens e Adultos: a criação de “arenas públicas” acerca das grandes questões que tocam as práticas cotidianas e as interdições sociais que marcam a vida dos sujeitos. Arenas estas em que seria possível articular as dimensões da corporeidade, das múltiplas identidades e das ações coletivas, que são criadas, necessariamente, *a partir dos* sujeitos da EJA. Corpo, trabalho e lazer, para além de qualquer recorte/organização dos tempos/espacos/saberes escolares, poderiam desta forma se constituir em um tripé fundamental organizador do diálogo entre a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. Isso nos remete a assumir os conflitos entre os projetos de escolarização e os saberes dos trabalhadores, superando a ideia restrita da Educação de Jovens e Adultos como uma mera “modalidade” da Educação Básica oriunda e adaptada de outras experiências de escolarização.

Não se trata de desconsiderar a EJA como um espaço de formação que compreenda a educação escolar como um direito social. Tampouco desconsiderar as contribuições que os objetos de ensino da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas etc.) podem oferecer para a formação dos sujeitos, em especial quando tratadas pelo viés das abordagens críticas do campo. Todavia, a história da Educação de Jovens e Adultos já demonstrou que, enquanto direito, ela não se realiza se estiver restrita ao simples acesso, e muito menos quando esse direito se transforma em processo de distinção e exclusão material e simbólica das pessoas. Pensar o direito à educação implica a “desnaturalização” da forma escolar para que esta possa ser avaliada, desconstruída e reinventada por educadores e estudantes. Uma consequência disto é conceber a divisão de saberes por disciplinas como uma possibilidade entre outras, e não um pressuposto para a formação de jovens e adultos, não cabendo uma “reserva de mercado” da Educação Física para sua intervenção e/ou de seu profissional, assim como qualquer outra disciplina (OLIVEIRA; NUNES, 2005; OLIVEIRA, 2009).

Deve-se considerar que isso remete à necessária reflexão e ao questionamento sobre as tensões que ocorrem entre as *temporalidades humanas* e as *temporalidades escolares*. É preciso superar a linearidade e a racionalidade tão presentes nas outras modalidades de escolarização, questionando a noção de tempo como algo quantitativo, homogêneo e vazio. Dessa forma, cabe investigar como os sujeitos coletivos de direitos relacionam-se com esse tempo. Que novas temporalidades podem-se aprender e apreender com os sujeitos da EJA? Como os tempos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras se relacionam com os tempos de formação escolar? Quais as repercussões das temporalidades na corporeidade dos sujeitos envolvidos? Como foram escolarizados os corpos dos adultos, antes e depois de seu retorno à escola?

Urge pensar os sujeitos da EJA em sua história de luta por direitos. Portanto, é necessário superar olhares

restritos presentes ainda nos campos da Pedagogia e da própria Educação Física que reduzem os sujeitos escolares à sua cognição ou ao seu comportamento. Os sujeitos coletivos da EJA, em luta por direitos, demandam politizar o ato educativo em sua necessária radicalidade. Neste sentido, Roberti, Oliveira e Hermont (2012) defendem que outra educação é necessária, na qual o *Trabalho* é referente ético-político-pedagógico imprescindível:

Uma educação que denuncie as relações alienadas, desumanizadas e exploradoras do trabalho predominantes nas condições atuais; que, principalmente, afirme o trabalho como valor de uso, como princípio educativo, como princípio humano. Como nos orienta o professor Gaudêncio Frigotto, nós, educadores, temos o papel de evidenciar a potencialidade das ciências e das técnicas dos trabalhadores; de permitir tempo livre, de fruição da arte, de humanização, e isso tem sido impedido pela apropriação privada de seu trabalho. (ROBERTI; OLIVEIRA; HERMONT, 2012, p. 350).

Os sujeitos da EJA não foram interditados em suas vidas apenas do direito à educação. Foram interditados de forma sumária de uma série de direitos elementares. A luta por esses direitos tem que ser pauta dos processos formativos necessários na EJA e, por consequência, do diálogo entre EJA e a produção acadêmica da Educação Física. Cabe pressionar o Estado na busca não só pelo direito a educação mas também pela totalidade simultânea dos demais direitos. Pensando a tríade *corpo-lazer-trabalho*, na cidade e no campo, cabe investigar quais possibilidades nossos processos formativos contribuem para os coletivos demandarem políticas públicas de trabalho e de lazer como *direitos* a serem conquistados e exercidos. Reciprocamente, como pensar tal luta por direitos como sendo ela própria um processo formativo.

O papel do Estado também tem se constituído uma pauta histórica da EJA. Por diversas vezes ausente, por vezes regulador, as maneiras com as quais o Estado tem olhado e tratado os sujeitos que demandam a EJA são questões para a investigação e a intervenção pedagógica. Colocar o papel do Estado na elaboração das políticas de EJA é pauta importante de pesquisa e intervenção, em especial no que tange ao histórico enfrentamento que a educação faz com concepções assistencialistas, pontuais e filantrópicas de compreensão deste direito.

Vivemos hoje, em tempos de repolitização conservadora da educação, a ambiguidade de estarmos ao mesmo tempo “sob o abrigo da lei” e “sob o domínio da lei”<sup>11</sup>. Repolitização conservadora da educação que instaura, entre outras ações: as políticas de padronização de turmas e de redução de professores; a ausência de financiamento e de chamada pública dos sujeitos da EJA; a implementação

<sup>11</sup> No interior das produções do GTT Escola do CBCE, essa relação de tensão na EJA entre regulação estatal e emancipação da educação popular foi abordada em Almeida, Assunção e Silva (2014).

arbitrária e comparativa de avaliações externas aos sistemas escolares. Políticas públicas de educação que, segundo (ROBERTI; OLIVEIRA; HERMONT, 2012), fomentam a forma escolar em virtude de sua capacidade de regulação da vida dos indivíduos (professores, estudantes, comunidades, entre outros): de seus tempos e espaços de formação, dos saberes e da forma de produzir saber legítimo, dos modos de participação política dos sujeitos coletivos. Ação estatal neoliberal e repolitização conservadora da educação que hoje visam a destruir princípios assegurados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e promover a rapinagem do fundo público destinado a Educação e a outros direitos sociais. Não é demais lembrar que a EJA é a modalidade de educação com menor financiamento público, o qual é cada vez mais ameaçado pela ofensiva neoliberal.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou explorar as relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos no interior do CBCE. Avanços, retrocessos, diálogos, impasses e perspectivas de pesquisa e intervenção, com destaque aos sujeitos da EJA, à crítica da forma escolar e às tensas e complexas relações entre Estado e Movimentos Sociais na luta pelo direito à Educação.

Tais questões se desdobram, necessariamente, em outro ponto de reflexão fundamental: a formação dos professores, marcados muitas das vezes na história da EJA pelo voluntariado e pelo amadorismo. O direito à educação de jovens e adultos trabalhadores passa pelos processos de formação de seus professores, necessariamente educadores-militantes. Uma formação de professores que busque superar o caráter assistencial, infantilizador, aligeirado, moralista e pouco profissional daqueles que atuam junto aos sujeitos da EJA. Formação de professores que não se efetiva de forma linear, mecânica, e muito menos em uma mera relação de aplicação, na prática docente, de teorias pedagógicas previamente aprendidas. A relação cotidiana do corpo docente com os sujeitos, com os movimentos sociais, com os avanços e retrocessos em relação à forma escolar de socialização e com o engajamento por políticas públicas são tomados aqui como processo de formação por excelência dos professores. Pautas para se pensar a pesquisa e a intervenção.

Diante desse contexto, as tensas relações entre Estado e Movimentos Sociais são pauta imprescindível para se pensar a formação dos professores de EJA. Com os professores de Educação Física não pode ser diferente. No entanto, penso que estes últimos precisam aceitar o desafio de se entenderem não como professores que atuam “na EJA”, mas efetivamente como professores “de EJA”.

Para finalizar este texto, mas não a reflexão, Cabe retomar os ensinamentos de Adélia Prado. Que aprendamos com ela que o estudo e a escolarização, para que sejam



significativos, não podem ser “a coisa mais fina do mundo”, ou seja, tomados como fim em si mesmos de maneira reificada e fetichizada. Para se chegar aos corpos de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, tanto a Educação Física quanto a Educação de Jovens e Adultos não podem abandonar o amor, sob pena de torná-lo “palavra de luxo” para todos aqueles que historicamente foram apartados de seus direitos mais elementares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson; ASSUNÇÃO, Adrileson; 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., 2014, Jataí. **Anais eletrônicos...** Jataí: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/6concoce/10conef/paper/view/6204/3056>>. Acesso em 01.nov.2017.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Qual a relação entre as teorias críticas da Educação Física e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 12-16, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/9124/9454>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Introdução – Reiventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores – PET. In: NUNES, Adrilene; CUNHA, Charles (Org.) **Projeto de Educação de Trabalhadores**: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009. p. 15-38.

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/viewFile/7694/3893>> Acesso em: 01.nov.2016.

BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia; VAGO, Tarcísio (Org.). **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mai.2010.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNCE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000a. Seção 1e, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNCE/CEB nº 01/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jul. 2000b. Seção 1, p. 18.

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...** Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p.1-7

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.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Disponível em: <[www.cbce.org.br/gtt.php](http://www.cbce.org.br/gtt.php)>. Acesso em: 26 nov. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Charles; SILVA, Maria Clemência de Fátima. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 158-187.

FONTOURA, Mariana; PICH, Santiago. A Cultura Escolar da Educação Física na EJA: entre a ruptura com o caráter de atividade e a falta de experiência corporal. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., Rio Grande, 2012. **Anais eletrônicos...** Rio Grande: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2012. p. 1-4 Disponível em: < <http://www.congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/view/4322/2146>> . Acesso em: 01. nov.2016

FUNDAÇÃO CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GAVIRAGHI, Camila; OLIVEIRA, Jônata; TEIXEIRA, Ramón; MACHADO, Rosa. A Pesquisa e a Extensão como Experiência Formadora da Educação Física na EJA. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2012, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2012. Disponível em: <<http://www.congressos.cbce.org.br/index.php/12conesef/se2012/paper/viewFile/4076/1983>> . Acesso em: 01.nov.2016.

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.

MARCONATO, Cristina de Vargas; SOARES, Ariéle de Carvalho; MARQUES FILHO, César . A Importância da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Matinhos, 2014. **Anais eletrônicos...** Matinhos: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5975/3133>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Os sujeitos da EJA e suas corporeidades: reflexões a partir da experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores. In: NUNES, Adrilene; CUNHA, Charles (Org.). **Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET.** Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009. p. 141-165.

OLIVEIRA, Cláudio Márcio; NUNES, Adrilene. Identidades Coletivas e o Projeto de Educação de Trabalhadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.p. 1-14.

ROBERTI; Luiz Henrique; OLIVEIRA, Cláudio; HERMONT; Catherine. Movimentos sociais, políticas públicas e formação de professores: reflexões a partir da experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores (Belo Horizonte, MG). In: ALVARENGA, Márcia; NASCIMENTO, Renato; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo (Org.). **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outras questões, outros diálogos.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 337-358.

PAULA, Juliana Araujo 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: 20 nov.2016.

SISTEMA ONLINE DE APOIO A CONGRESSOS DO CBCE. Disponível em: <[www.congressos.cbce.org.br](http://www.congressos.cbce.org.br)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

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://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5281/2566>>. Acesso em 01.nov.2016.

VAGO, Tarcísio. Rumos da Educação Física Escolar: o que foi, o que é, o que deveria ser? In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2., 1997, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997. p. 111-124.

VAGO, Tarcísio. **Educação Física na Escola:** para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, 2001.

Recebido em: 01/12/2016  
Aprovado em: 01/12/2016