

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**JOSÉ ANTÔNIO PADILHA DOS REIS**

**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**

**Porto Alegre**

**2011**

**JOSÉ ANTÔNIO PADILHA DOS REIS**

**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**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

**Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto**

**Porto Alegre**

**2011**

## CIP - Catalogação na Publicação

Reis, José Antônio Padilha dos

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 / José Antônio Padilha dos Reis. -- 2011.  
216 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação física.  
3. Trajetórias de vida. 4. Estudantes-trabalhadores.  
5. Significados. I. Molina Neto, Vicente, orient.  
II. Título.

**José Antônio Padilha dos Reis**

**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**

**Dissertação de Mestrado**

**Objetivo Geral:** compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

**Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

**Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica**

**Data da aprovação:**

---

**Prof. Dr. Vicente Molina Neto (Orientador)**  
UFRGS

---

**Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Günther**  
UFSM

---

**Prof. Dr. Marco Paulo Stigger**  
UFRGS

---

**Prof. Dr. Alexandre da Silva Virgínio**  
UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

Para Ayde, companheira e incentivadora de todas as horas.

Para Rodrigo, Mariana e Eduardo que, não perdendo a condição de filhos, são meus amigos.

Para Ruy e Olony (*in memoriam*) que sempre acreditaram no poder transformador da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto pela confiança depositada, pela paciência, pelas palavras de incentivo e ajuda prestimosa que recebi nos momentos de dúvidas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa F3P – EFICE, pelo acolhimento e pelos momentos de aprendizagem coletiva. Não posso deixar de fazer um agradecimento especial ao colega Elisandro, amigo valoroso da hora grave.

Agradeço aos professores e aos funcionários técnicos-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradeço aos colegas das disciplinas cursadas durante o mestrado, pela convivência respeitosa, afetiva e generosa.

Agradeço à direção, à coordenação da EJA, aos professores e funcionários da Escola Pesquisada, pessoas compromissadas com a EJA como direito, pelo acolhimento e pelo muito que aprendi no período em que lá estive.

Agradeço aos estudantes-trabalhadores da EJA, colaboradores deste estudo, pela generosidade e pelo exemplo de vida digna e esperançosa.

*Assim, junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade, um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, um modo de insurreição em relação à globalização, com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa.*

*Milton Santos*

*Estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros.*

*Alberto Melucci*

*A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa” diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade.*

*Martin Buber*

## RESUMO

Trata-se de um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que busca compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo contou com a colaboração de oito estudantes-trabalhadores, em que se procurou compreender a Educação Física escolar na perspectiva destes sujeitos, tanto na escola regular como na EJA, através de suas histórias de vida. Os instrumentos de coleta de informações foram a observação participante, diário de campo, análise de documentos, entrevista semiestruturada que, triangulados com a literatura especializada da EJA e da Educação Física possibilitaram interpretar os significados da Educação Física para estes sujeitos. Os significados referidos pelos estudantes-trabalhadores, quando na escola regular, revelam uma disciplina apoiada no esporte e na aptidão física (mas sem exigência de rendimento), a repetição dos mesmos conteúdos em diferentes espaços escolares, a ausência de aprendizagens significativas, o que faz com que os estudantes deem pouco valor a esta disciplina, embora, eventualmente, gostem de uma ou outra atividade. Na EJA se percebe outro tratamento da Educação Física por parte dos colaboradores, quando eles dizem que é uma matéria que têm que estudar, diferente da situação anterior. Embora se perceba um tratamento instrumental-informativo dessa disciplina, a abordagem pedagógica através das aulas teóricas na EJA é valorizada pelos estudantes. A necessidade de escrever, ir ao quadro, responder perguntas, fazer provas, faz com que a disciplina, na perspectiva dos colaboradores, se torne uma matéria que seja necessário estudar, diferente da situação anterior em que se abandona ou desiste quando não se gosta. Isso sugere a necessidade de outros enfoques da Educação Física escolar, em que outras possibilidades educativo-formativas sejam exploradas.

Palavras-chave:

educação de jovens e adultos, educação física, trajetórias de vida, estudantes-trabalhadores, significados

## ABSTRACT

It's a study realized in a public school of Porto Alegre that aims to comprehend the meanings of Physical Education in the life course of the students-workers of Youth and Adult Education (YAE). The study counted with participation of eight students-workers and intended to understand the Physical Education in the perspectives of these individuals, in regular school and in YAE by their life stories. The instruments of data collection were the observation of the participant, field diary, document analysis and semi-structured interview that associated with the literature of YAE and Physical Education enabled the interpretation of Physical Education meanings for these individuals. The significances for these student-workers, while in regular school, reveal a discipline supported in sports and physical ability (but with no performance required), the repeating of the same content in different school spaces, the absence of meaningful learning, which makes that students give little value to this discipline, though, eventually, enjoy some activities. In YAE, the participants perceive another treatment for Physical Education, when they say that it's a discipline that requires study, differently from the previous situation. Although noticed an instrumental-informative treatment of this subject, the pedagogical approach through theoretical classes is valorized by the students. The need to write, go to the blackboard, answer questions, take tests, makes the discipline, as perceived by the subjects, become a discipline that necessities study, unlike the previous situation in which they abandon or give up when they don't like. This suggests the need for other approaches to Physical Education in school, where other educational opportunities are explored.

### Keywords:

Youth and adult education, physical education, life course, students-workers, meanings

## LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEES – Conselhos Estaduais de Ensino Supletivo  
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba  
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPC – Círculo Popular de Cultura  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos  
ENEJAS – Encontros Anuais de Educação de Jovens e Adultos  
EPT – Esporte Para Todos  
ESEF – Escola de Educação Física  
F3P – EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte  
FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo  
FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor  
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento de Manutenção e Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
GAP – Grupo de Apoio Pedagógico  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPA – Instituto Porto Alegre  
JEBs – Jogos Escolares Brasileiros  
JUBs – Jogos Universitários Brasileiros  
JUC – Juventude Universitária Católica  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA – Movimento de Alfabetização  
ONG – Organização não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas.  
OP – Orçamento Participativo  
PAS – Programa de Alfabetização Solidária  
PLANFOR – Programa Nacional de Qualificação Profissional  
PNA – Plano Nacional de Alfabetização  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano  
PROEJA – Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado à Educação de Jovens e Adultos  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre  
SEC – Serviço de Extensão Cultural  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos  
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional de Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....</b>	<b>20</b>
1.1 Educação de Jovens e Adultos: um pouco da história.....	20
1.1.1 As Campanhas.....	22
1.1.2 Os Movimentos de Cultura e Educação Popular.....	25
1.1.3 A Visão Supletiva.....	34
1.1.4 Os Desafios.....	42
<b>2 A Identidade da EJA: a Educação Popular.....</b>	<b>45</b>
2.1 A EJA em Porto Alegre: SEJA.....	47
2.2 O Currículo por Totalidades de Conhecimento.....	52
2.2.1 As Totalidades de Conhecimento e a Avaliação Emancipatória....	61
2.2.2 Um Campo de Saber na EJA: Educação Física.....	64
<b>3 Educação Física na Educação Básica.....</b>	<b>67</b>
3.1 Educação Física escolar: intervenção social de caráter pedagógico.....	67
3.2 Educação Física nos Cursos Noturnos: o direito negado.....	73
3.3 Educação Física na EJA: possibilidade educativa.....	76
<b>4 Os Estudantes-Trabalhadores: sujeitos histórico-culturais.....</b>	<b>82</b>
<b>5 DECISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>91</b>
5.1 Caracterização do estudo.....	93
5.2 Construindo o acesso.....	97
5.3 A Escola Pesquisada.....	102
5.4 Os estudantes-trabalhadores, colaboradores do estudo.....	106
5.5 Instrumentos de coleta de informações.....	109
5.5.1 Observação.....	109
5.5.2 Anotações de campo.....	110
5.5.3 Análise de documentos.....	111
5.5.4 Entrevistas.....	112
5.5.5 Análise das informações.....	114
5.5.6 Validez interpretativa.....	117
<b>6 Histórias de vida dos estudantes-trabalhadores.....</b>	<b>119</b>

<b>7 PROCURANDO SIGNIFICADOS.....</b>	<b>139</b>
<b>7.1 Tornando-se estudante-trabalhador da EJA.....</b>	<b>139</b>
<b>7.2 O que pensam os estudantes-trabalhadores sobre a Educação Física.....</b>	<b>150</b>
<b>7.3 A Educação Física na EJA: “pensei que tava na aula de Ciências” .....</b>	<b>166</b>
<b>7.4 Aligeiramento e a esperança de ser mais.....</b>	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>204</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 2.....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 3.....</b>	<b>115</b>
<b>Quadro 4.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Na intenção de iniciar o delineamento do problema que me propus a pesquisar, conto um pouco da minha trajetória de vida e minha atuação enquanto trabalhador da Educação e as motivações que me levaram a voltar aos estudos universitários depois de tanto tempo trabalhando em escola como professor de Educação Física.

Minha avó analfabeta foi a primeira pessoa a chamar minha atenção para a importância do ato de ler. O curioso é que ela passou sua existência de, mais ou menos, 80 anos sem tomar conhecimento de um sujeito chamado Paulo Freire. Realmente, eu não sei qual a dimensão que ela dava para a leitura e para a escrita, mas penso que tinha uma clara noção de que, sem saber ler e escrever, as chances de uma vida menos dura tornavam-se escassas. Hoje percebo que, no desejo de ver o seu neto dominando a leitura e a escrita, estava o seu próprio desejo de se alfabetizar.

A escola rural, multisseriada, a cartilha, o interesse de minha avó em saber se eu conseguia ler algumas poucas palavras da cartilha são algumas lembranças que tenho de parte da minha infância na roça, com meus avós maternos. Um tempo em que o trabalho fazia parte da vida, em que criança capinava, roçava, batia feijão com manguá,<sup>1</sup> debulhava milho, fazia colheita junto com os adultos. Um tempo e um lugar em que o corpo ditava o ritmo de trabalho. Um lugar onde se produzia apenas para a subsistência, não se utilizava agrotóxico por impossibilidade financeira e absoluta ignorância de sua existência. O sistema econômico era de troca e dinheiro aparecia quando minha avó fazia alguma cobertura de lã e vendia na cidade.

Desse tempo, na zona rural de São Francisco de Paula,<sup>2</sup> muito afastada da cidade, lembro que, embora trabalhasse com os adultos, eu brincava muito. Subindo em árvores, caçando passarinho, jogando futebol com bola de meia, descendo morros na tábua ensaboada. Vale a pena descrever essa brincadeira radical: precisava-se de uma descida íngreme com grama ou capim, uma tábua em que se passava sabão em pedra em um dos lados, para que ficasse bem liso, e pronto! Era só subir no ponto mais alto, "embarcar" na tábua e deixá-la deslizar morro abaixo. Foi um tempo de absoluta

---

<sup>1</sup> Utensílio constituído por dois pedaços de madeira: um mais grosso e comprido, o cabo do manguá, e um menor e mais fino. Estes dois pedaços de madeira são unidos por um pedaço de couro, de mais ou menos 20 cm, pregado em uma das suas extremidades. Pegando a parte mais longa da ferramenta se faz movimentos circulares sobre a cabeça do trabalhador e, como se fosse um chicote, batem-se os feixes de feijão em cima de uma lona com a madeira menor. O objetivo é soltar os grãos das vagens.

<sup>2</sup> Cidade serrana localizada na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, distante 112 km de Porto Alegre.

integração com a natureza em que se acordava com o cantar do galo e se dormia pouco depois do anoitecer, não sem antes escutar um “causo” que minha avó contava com muita graça.

O ato de minha avó permitir que uma família de classe média da cidade me adotasse foi decisivo para que eu tivesse a chance de sobreviver e estudar. Embora sentindo muito a falta de minha avó e da vida livre que levava, logo me adaptei à vida em Porto Alegre. Esta virada em minha vida foi o que possibilitou uma formação em família e uma educação escolar.

Minha trajetória escolar ocorreu sem grandes surpresas. Não era um estudante brilhante, mas tão pouco alguém que oferecesse problemas na escola além do que fosse considerado normal. Assim, eu fui um estudante médio, que estudava o suficiente para não necessitar fazer as provas de final de ano na escola.

Quando foi mesmo que eu decidi ser professor de Educação Física? Sim, pois se havia dúvida em seguir a carreira do magistério, tomada a decisão não houve dúvidas a respeito da área. Pelo que lembro a decisão aconteceu no 2º ano do Ensino Médio – então 2º Grau. Mas, o que me levou a esta escolha não sei bem ao certo. Talvez minha mãe adotiva, que era professora primária. Professora enérgica, conforme o modelo da época – segunda metade dos anos de 1960. Com ela fiz o 2º ano primário em casa, num espaço de três meses. Era para adiantar um ano de escolaridade, já que havia começado a estudar com oito para nove anos de idade, se bem me lembro, e por isso eu também experimentei a situação de ser um “atrasado” escolar.

O professor de Educação Física na 1ª série ginásial<sup>3</sup> certamente influenciou. Sua jovialidade, seu carisma e sua capacidade de comunicação impressionavam a todos. Mais do que tudo, devo a ele o primeiro contato com o esporte que faria parte da minha vida por muitos anos a partir dali. Foi este professor que, no pátio de areão da escola pública estadual – em que as goleiras eram feitas com dois tijolos em cada lado do pátio –, nos apresentou o handebol.

O handebol representou para mim uma possibilidade de reconhecimento e de autoafirmação. Ao contrário de ser brilhante, eu não passava de um jogador comum como tantos outros colegas. Mas não precisava mais, pois jogar handebol era um grande prazer. A ludicidade, a fruição estavam naquele jogo, mesmo quando muitos pedaços de joelhos ficaram naquele areão. De algum modo, percebi que não havia necessidade de

---

<sup>3</sup> Corresponde hoje à 6ª série do Ensino Fundamental.

ser o melhor ou um dos melhores, o que nunca foi o meu caso, para me beneficiar daquela prática corporal. Devo ao handebol boa parte das aprendizagens de professor de Educação Física.

Continuando a busca por quem possa ter influenciado em minha escolha profissional, uma chance para a professora de Português que gostava de poesia e de Carlos Drummond de Andrade, em particular. Certamente reforçou o hábito da leitura que eu trazia de casa. Nenhuma chance para a professora da quarta série ginásial, também de Português, que fazia questão de ostentar o seu nome de origem germânica. Foi a primeira pessoa, que exercendo seu autoritarismo, fez com eu soubesse o quão difícil era, e é, carregar uma pele negra sobre o corpo neste mundo. Não obstante essa professora não ter exercido nenhuma influência em minha escolha, o fato acontecido comigo teve grande valor pedagógico e formativo.

Após o ginásio, veio o científico.<sup>4</sup> Desejando fazer um curso técnico, fui parar na Escola Técnica Parobé na década de 1970, mais precisamente no curso de Eletrotécnica. Nesta época estávamos em pleno vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71,<sup>5</sup> o que fez com que eu cursasse o ensino técnico na Escola Técnica Parobé e a educação geral no Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Para mim, nada melhor poderia ter acontecido, pois no Julinho<sup>6</sup> tinha uma equipe de handebol constituída por grande número de jogadores da seleção escolar gaúcha. Aquela convivência me fez muito bem. Fazer parte daquela equipe, mesmo sem nenhum destaque pessoal, teve um significado positivo. Toda a movimentação com o handebol fez com que eu passasse a prestar atenção nos outros esportes.

Neste tempo, atuava no Julinho uma grande equipe de professores de Educação Física. Não apenas no número de professores (eram muitos), mas porque quase todos eram professores da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Então era um caldo de cultura esportiva muito interessante. Lembro-me de algumas vezes, entrar na sala de Educação Física e ouvir, extasiado, as conversas de professores e professoras. Aquilo tudo começava a chamar minha atenção.

---

<sup>4</sup> Etapa que corresponde ao Ensino Médio na atualidade.

<sup>5</sup> A Lei nº 5692/71 foi a responsável pela reforma do ensino no período militar no Brasil e instituiu os ensinos de 1º e 2º graus. Entre outras providências, criou a profissionalização compulsória no 2º grau e, no caso das escolas técnicas separou a educação geral da educação técnica. Neste caso específico, a Escola Técnica Parobé era parceira do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

<sup>6</sup> Nome carinhoso com o qual se trata até os dias de hoje o Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Tive a oportunidade de conviver com alguns professores que davam muita dignidade ao ofício.

Mas houve um inesquecível, a quem eu presto minha homenagem e agradeço a sorte de tê-lo conhecido e aprendido muito com ele. Nunca soube seu nome, apenas o apelido (ou será que era o nome?). Passo a chama-lo tão somente de Professor. O Professor foi muito famoso em Porto Alegre, nas décadas de 1970 e 1980, por conta de sua academia de ginástica.

Não era apenas a academia que emprestava fama ao Professor. Por ser um excelente técnico de voleibol, ele treinou e dirigiu muitas seleções que representaram o Rio Grande do Sul em vários Jogos Universitários Brasileiros (JUBs). Também era responsável pelo time feminino de voleibol do Julinho.

Houve um tempo que era muito fácil treinar as equipes esportivas do Julinho, pois os melhores atletas de quase todos os esportes estudavam lá. O Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi, durante muito tempo, considerado a “escola padrão” do estado do Rio Grande do Sul. Isto fazia com que atletas dos mais diversos esportes, em idade escolar, procurassem estudar naquela instituição de ensino. No voleibol feminino não era diferente e o Professor sempre teve excelentes jogadoras para formar as muitas equipes que representaram a escola nos campeonatos que disputou.

Mas um dia aquelas atletas que vinham prontas dos clubes esportivos da cidade, deixaram de frequentar o Julinho. A razão eu não soube, mas para minha sorte isto aconteceu quando eu estava lá. Em decorrência, pude acompanhar o processo de formação de uma nova equipe.

Tendo, literalmente, terminado a equipe de voleibol, o Professor passou a colocar cartazes nos murais da escola, convidando a quem quisesse participar dos treinamentos para formação de uma nova equipe. Em consequência, começaram a aparecer para treinar meninas sem nenhum passado no voleibol e muitas com potencial muito abaixo do que era o padrão até então. Nenhuma foi dispensada e todas aprenderam a jogar voleibol, não apenas tecnicamente, mas taticamente. Não apenas aprenderam os fundamentos do jogo como também se tornaram capazes de avaliar as equipes adversárias e estabelecer estratégias de jogo juntamente com o Professor. Havia uma novidade naquele modo de proceder do Professor, pois aquela metodologia freireana, baseada em uma relação horizontal e dialógica não fazia parte do ideário da Educação Física naquele momento histórico.

Antes de entrar na faculdade, portanto, anterior à formação profissional, eu aprendi que a Educação Física não precisava se basear na seleção e na exclusão e que poderia ser um espaço/tempo de afirmação dos seres humanos. Hoje, depois de tanto tempo, posso afirmar que o nascimento do professor de Educação Física está lá nas aulas de voleibol do Professor.

Em 1977 ingressei na Escola de Educação Física do Instituto Porto Alegre (ESEF/IPA). Durante a faculdade passei por experiências interessantes como o Serviço de Recreação Pública da Prefeitura de Porto Alegre em 1977. A mais importante, talvez, tenha sido o estágio realizado na Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), hoje Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE). O trabalho em uma instituição em que os menores (termo da época), eram mantidos em contenção, me mostrou uma realidade muito cruel e que me permitiu perceber a dureza da vida daqueles adolescentes. Muito aprendi com os técnicos (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, professores), com os monitores e com os estudantes.

Em 1981 fui trabalhar em Porto Velho, no estado de Rondônia. Rica experiência profissional, onde fiz de tudo um pouco: professor de escola, professor em escolinhas de iniciação de handebol, coordenador de jogos escolares, técnico de seleção escolar feminina de handebol e participação em Jogos Escolares Brasileiros (JEBs), técnico de seleção universitária e participação em Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), um dos fundadores e primeiro diretor técnico da Federação Rondoniense de Karatê. Foram quatro anos que valeram por muitos anos de formação, pois foi um tempo de muitas aprendizagens com colegas e estudantes.

Redistribuído em 1985 para a Escola Técnica da UFRGS,<sup>7</sup> onde iniciei uma caminhada de mais de vinte anos e que permanece até os dias atuais. Novamente com a Educação Física escolar, muitos desafios foram aparecendo e oportunidades de novas aprendizagens.

Em 2003 ingressei na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), em que, pela primeira vez, tive contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).<sup>8</sup> Fui lotado e permaneci em uma escola, localizada no bairro Restinga, até o final do ano de

---

<sup>7</sup> A Escola Técnica, em 2008, deixou de ser uma unidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua comunidade interna decidiu juntar-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela Lei N<sup>o</sup>. 11.892 de 29/12/2008, iniciando uma nova caminhada na Educação Profissional.

<sup>8</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a Educação de Jovens e Adultos recebia, nessa época, a denominação de Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Trato deste tema mais adiante.

2004. Este foi um curto período, mas de grande intensidade na aprendizagem com colegas e com estudantes, e onde pude perceber a pertinência da presença da Educação Física no currículo da EJA.

Neste tempo, ainda que a cultura da práxis educativa permanecesse com base nas ideias de Paulo Freire e dos pressupostos da Educação Popular, constatei que a proposta inicial do SEJA tinha perdido força nesse período, final dos 16 anos de gestão da Administração Popular<sup>9</sup> em Porto Alegre. Mas, ainda assim, os saberes dos estudantes-trabalhadores<sup>10</sup> de alguma maneira eram valorizados, os trabalhos e atividades extraclases eram incentivados e as reuniões de formação semanais permaneciam. Todas essas condições permitiam iniciativas educativas que atendiam as necessidades dos estudantes-trabalhadores e os interesses dos professores.

No ano de 2005 o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).<sup>11</sup> O Decreto que instituiu o PROEJA reserva um percentual de vagas para jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, e na oferta de formação profissional básica ou técnica integrada ao ensino fundamental ou médio, conforme o caso. Assim, por determinação legal, a Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica passou a prestar atendimento aos estudantes-trabalhadores da EJA.

Em 2009 iniciei o Curso de Especialização em PROEJA, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este curso foi interrompido em função de minha seleção no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nos últimos tempos tenho me dedicado a EJA, inclusive passando pela experiência de coordenador do PROEJA na escola em que trabalho. Essa passagem pela

---

<sup>9</sup> No ano de 1989, a cidade de Porto Alegre passou a ser governada pela Administração Popular, um bloco político formado por partidos de esquerda, tendo como principal articulador o Partido dos Trabalhadores (PT).

<sup>10</sup> Tradicionalmente o estudante da EJA é conhecido como aluno-trabalhador. Neste estudo faço a opção pela expressão estudante-trabalhador.

<sup>11</sup> Instituído pelo Decreto N° 5.478, de 24 de junho de 2005 que, em 2006, foi revogado e substituído pelo Decreto N° 5840, de 13 de julho de 2006. Conforme Franzoi et al. (2010), a Lei Federal 1741, de 16 de julho de 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – em seu Artigo 37, parágrafo terceiro: “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Por tal regulamentação é possível reconhecer o PROEJA como política pública e não apenas como política de governo.

coordenação do curso confirmou, para mim, a necessidade da existência dessa modalidade<sup>12</sup> educacional, pois presta atendimento a uma parcela numerosa da população brasileira. Ao longo dos anos passei a compreender que esse atendimento não pode ter um viés compensatório e/ou acelerado. Essas pessoas têm direito a uma educação que lhes permita entenderem o mundo e se compreenderem no mundo. Desse modo, torna-se necessário conhecer a especificidade desse público, suas necessidades e, mais do que isso, compreender que são estudantes que já passaram por experiências escolares não exitosas, por diversas razões. Nesse sentido, penso que é necessário um esforço de superar a visão de que na EJA “tudo pode” ou “qualquer coisa serve”, por todos que nela trabalham e passar a considerá-la como mais um campo educacional, diferente dos demais, mas, não menos importante. Dizendo de outro modo, é preciso qualificar o atendimento destinado a essas pessoas. Essa qualificação passa, ou inicia, por sabermos de suas trajetórias de vida, na escola e fora dela.

No caso da Educação Física, convém que se conheça o que pensam que os estudantes-trabalhadores a respeito desta disciplina, pois este conhecimento pode ser um aporte para uma intervenção pedagógica mais qualificada e que seja capaz de construir saberes que possibilitem a autonomia e o senso crítico desses sujeitos. Nesse sentido, construí meu problema de pesquisa que é enunciado na seguinte questão:

**Quais os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

Na intenção de compreender esses significados estruturei o estudo em três partes. Na primeira parte procuro uma aproximação ao problema, demarcando um referencial teórico possível em que trato a história da EJA no Brasil e em Porto Alegre; da Educação Física na Educação Básica e, por último, procuro traçar algumas características dos estudantes-trabalhadores. Na segunda parte, caracterizo o estudo, apresento os objetivos e as decisões metodológicas que orientaram a pesquisa de campo, os instrumentos de recolha de informações e as histórias de vida dos estudantes-trabalhadores. Na terceira parte faço a análise dos achados da pesquisa e termino com as considerações transitórias, as referências e os apêndices.

---

<sup>12</sup> Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

## **1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA**

Penso, como Arroyo (2007), que refletir sobre as trajetórias de vida dos estudantes é refletir também sobre as trajetórias de professores e professoras. Indagar sobre o que os estudantes aprendem em nossas aulas é obter respostas sobre nossa prática docente. Buscando problematizar a minha atuação enquanto professor de Educação Física que atua na EJA é que construo o meu problema de pesquisa. E é meu problema não apenas porque faz parte da minha curiosidade, mas também porque estou implicado com o tema de modo pessoal e profissional. Assim, o problema extrapola a curiosidade pessoal e se torna mais uma possibilidade acadêmica de visualizar o que os estudantes aprendem nas aulas de Educação Física e, aí, reside sua pertinência. O que busco, portanto, na escuta respeitosa que faço das histórias de vida dos estudantes-trabalhadores é um olhar, a partir da EJA, sobre as representações que estes sujeitos constroem sobre a Educação Física. Nesse sentido, é necessário procurar compreender a EJA, compreender como a Educação Física se insere nesse contexto e quem são esses sujeitos, os estudantes-trabalhadores.

Nessa busca, na primeira parte deste estudo, resgato a história da EJA no Brasil para que, partindo de uma visão macro (Brasil), seja possível chegar ao microcosmo da pesquisa (Escola Pesquisada).<sup>13</sup> Assim, começando pelas campanhas de alfabetização de adultos, passando pela rica experiência dos anos de 1960 – quando os movimentos sociais se envolveram com a cultura e a educação popular como modo de transformação social – e chegando até os dias atuais em que a EJA se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos professores no sentido de prestar um atendimento educacional qualificado aos estudantes-trabalhadores.

Seguindo, procuro estabelecer a relação histórica da EJA com a Educação Popular, a trajetória recente da EJA em Porto Alegre e a construção coletiva de um currículo para a EJA. Procurando uma relação mais próxima ao problema, busco refletir sobre o objeto da Educação Física escolar, problematizo a Educação Física nos cursos noturnos e reflito sobre as possibilidades da Educação Física na EJA. Finalmente, discorro sobre quem são os estudantes-trabalhadores da EJA e de onde eles vêm.

### **1.1 A Educação de Jovens e Adultos: um pouco da história**

---

<sup>13</sup> É como passo a tratar a escola onde foi feita a pesquisa de campo.

A EJA no Brasil é quase tão antiga quanto às primeiras passagens dos portugueses pelo país. Conforme Beisiegel (1974), data já na colonização, pois a atividade catequética dos jesuítas orientava-se, sobretudo, para os adolescentes e os adultos. Conforme Fernando de Azevedo (apud BEISIEGEL, 1974, p. 59):

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular [...].

Mais tarde, no início da República, alguns políticos<sup>14</sup> e intelectuais<sup>15</sup> chamaram a atenção para a necessidade da alfabetização e da educação elementar do povo. O analfabetismo era qualificado como vergonha nacional e à alfabetização era atribuída a capacidade de elevar moral e intelectualmente a população do País. Pouco se fez, nesse período, no sentido de provocar ações educativas efetivas que tivessem a intenção de atender a um número significativo da população brasileira. Como não houve oportunidades de acesso à educação de crianças e adultos, o Brasil, em 1950, tinha mais da metade de sua população analfabeta.

A conjuntura internacional, pós-Segunda Guerra Mundial, fez da EJA uma tarefa do Governo Federal, na década de 1940. Educar a população passou a ser “uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: *todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação*, deverão ser alcançados pela escola” (BEISIEGEL, 1974, p. 67, grifo do autor). Assim, a EJA passou a ser uma política pública determinada e centralizada pelo governo da República. Política pública que foi executada através de campanhas de combate ao analfabetismo.

---

<sup>14</sup> Rui Barbosa, sobre a reforma de ensino, assim se expressou em 1883: "A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da 'defesa nacional contra a ignorância', serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria" (BRASIL, 2000, p. 08).

<sup>15</sup> Machado de Assis, em 1879, fazendo a crítica ao sistema em que a leitura e a escrita eram destinadas à elite: "A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...). As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político" (BRASIL, 2000, p. 07).

### 1.1.1 As Campanhas

As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil estão dentro de um contexto internacional, pós-Segunda Guerra Mundial. Assim, por recomendação da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), inúmeros países da América Latina, África e Ásia realizaram campanhas massivas de educação de adultos. Por meio da valorização da alfabetização de adultos, esta organização internacional procurava difundir os valores democráticos e promover o desenvolvimento dos “países atrasados”, ratificando a visão de que a falta de educação e o alto índice de analfabetos eram os responsáveis pela miséria e o atraso dos povos. Sem dúvida, uma visão colonialista, revisitando o velho olhar etnocêntrico dos países do norte, os chamados “países desenvolvidos”. Essa concepção será, mais tarde, refutada por Paulo Freire que via o analfabetismo como consequência das desigualdades sociais e da miséria enfrentadas pelas classes populares.

As principais iniciativas, em nível nacional, tiveram seu início na segunda metade dos anos de 1940 e vieram sob a forma de campanhas. As campanhas que conseguiram destaque foram a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1957 e, ainda, o Sistema Radio Educativo Nacional (SIRENA) no final da década de 1950.<sup>16</sup>

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) aconteceu como consequência da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo Para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo Ministério da Educação e da Saúde em 1947.

A CEAA foi a primeira grande campanha de alfabetização de massas no Brasil. Teve penetração na maioria dos municípios brasileiros, contou com muitos recursos financeiros e, por conta disso, foi acompanhada de uma grande produção e distribuição de material didático. Por um lado tinha como objetivo diminuir o número de analfabetos no país e, por outro, a elevação do número de eleitores, chegando a ser acusada de “fábrica de eleitores”. Para muitos políticos apenas a segunda intenção era priorizada. É o que deixa clara a manifestação do militante comunista Pedro Mota Lima, cujo lema era

---

<sup>16</sup> Informação disponível em: <<http://forumeja.org.br/edupopular>> Acesso em: 07 ago. 2009.

“cartilha em punho, aumentemos o eleitorado; em cada analfabeto de menos ganharemos um novo eleitor para a causa da unidade, da democracia e do progresso” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 108).

A proposta pedagógica da CEAA estava apoiada na educação fundamental (ou educação de base), definida pela UNESCO. O que ocorria era uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois períodos de sete meses; no período seguinte as ações eram voltadas para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional (VENTURA, s.d.).

Como afirma Beisiegel (1974) a CEAA tinha como propósito elevar as condições gerais de vida do adulto iletrado de várias formas e em diferentes níveis de profundidade. Ou seja, mediante o domínio da escrita e da leitura, esse adulto teria acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade moderna nos diversos setores de atividades. De outro lado, acrescentaria ao aprendizado da leitura e da escrita outro conjunto de conhecimentos, visando o desenvolvimento comunitário,

especialmente nos campos de higiene, alimentação, saúde, cooperação no trabalho, conservação do solo e aproveitamento racional dos recursos da natureza, colocaria ao alcance de todos novas possibilidades de luta pela valorização das condições de produção e de vida (BEISIEGEL, 1974, p.100).

Conforme este autor, os primeiros anos da CEAA foram dedicados à implantação e à expansão da rede de escolas do ensino supletivo, pois a proposta era de educação de suplência, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos ou funcionalmente analfabetos. Esta campanha teve duas fases: a primeira fase que vai desde a sua criação, em 1947, até 1950, onde atingiu seus melhores resultados sob a coordenação de Lourenço Filho;<sup>17</sup> e, a segunda fase, de 1950 a 1954, quando perdeu fôlego e passou a ser reforçada pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) nasceu em 1952. Buscando tratar dos problemas vividos pelas populações rurais e fazer um balanço das políticas que se buscava implementar, foram realizadas diversas reuniões no Brasil. Essas reuniões, que aconteceram no Ministério de Educação e Saúde, somadas ao Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil em 1949, deram origem a CNER.

---

<sup>17</sup> Diretor do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Cultura.

A CNER tinha como objetivos: pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem do campo; preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base (ou fundamental); promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural; concorrer para a elevação dos níveis de renda das populações que viviam no meio rural por meio de emprego de técnicas avançadas de organização da produção agrícola e do trabalho; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais. Essa campanha teve suas ações voltadas, principalmente, para os estados do nordeste do Brasil. A história da CNER é pouco conhecida, o que faz com que não se saiba os resultados alcançados por essa campanha. Oficialmente, foi encerrada no ano de 1963.<sup>18</sup>

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi criada em 1958, pelo Governo Federal. Foi uma campanha tecnicamente planejada, negando o cunho de proposta massiva, com o objetivo de reestruturar o sistema de ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Seu lema era "*secar as fontes do analfabetismo*", prevendo para tanto a regularização da oferta da escola primária de quatro anos e sua complementação em mais dois anos.

Para a alfabetização de adultos, mantinha as experiências das classes de emergência, com melhor preparação dos professores e apostava nas escolas radiofônicas. Seu ponto de partida era a pesquisa básica sobre as condições socioeconômicas dos municípios e seu programa envolvia basicamente construção de escolas, treinamento de professores, elaboração de material didático específico. A proposta de atuação da campanha era "em um município de cada uma das regiões Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul do país" (BEISIEGEL, 1974, p.158), o que demonstra o caráter limitado desta campanha.

No final dos anos de 1950, foi organizado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), sob a coordenação de João Ribas da Costa. Eram programas educativos gravados por locutores da Rádio Nacional e distribuídos em discos de acetato às emissoras, que se responsabilizavam pela implantação de escolas radiofônicas. Foi uma campanha que apresentou alguns problemas, pois ainda que houvesse milhares de escolas radiofônicas, elas não tinham recepção organizada e seus programas privilegiavam uma linguagem erudita, não atingindo a população a que se destinava.

---

<sup>18</sup> Informação disponível em: <<http://forumeja.org.br/edupopular>> Acesso em: 07 ago. 2009.

O SIRENA possuía a sua cartilha impressa em cores que se chamava Radiocartilha. Para os estudiosos da história da EJA, este material didático se constituiu no mais fraco produzido no período. Os resultados atingidos por essa campanha são desconhecidos.

As campanhas, em geral, vão desaparecendo no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Mesmo que seus resultados não tivessem sido os esperados e os índices de analfabetismo mostrassem uma tendência histórica à diminuição, o fato é que, nas décadas em que as campanhas foram realizadas, houve uma aceleração na queda desses índices. Ainda que seja difícil a consideração apenas de números percentuais, é importante observar o que Ventura (s.d.) revela sobre as taxas de pessoas analfabetas neste período: os analfabetos que passavam de 55% em 1940 diminuíram para 49,3% em 1950 e para 39,5% em 1960, considerando-se a população de 15 anos e mais, apesar do elevado crescimento populacional.

As campanhas realizadas no Brasil, entre os anos de 1940 e 1960, foram muito criticadas. Não apenas por serem utilizadas como campanhas eleitoreiras, mas, principalmente, por desvincular o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto da vida das pessoas e, como consequência, naturalizando a visão de um adulto analfabeto como incapaz e igualado a criança na sua forma de aprender. Seus materiais pedagógicos, seus métodos e seus programas também sofreram críticas, pois não consideravam a diversidade e as particularidades regionais.

### **1.1.2 Os Movimentos de Cultura e Educação Popular**

No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a sociedade brasileira vivia sob o impacto da reivindicação pelas "reformas de base". De acordo com Beisiegel (1974), as reformas de base estavam dentro de um projeto que buscava a aceleração do crescimento econômico e a extensão dos seus benefícios a um maior número de cidadãos. Isso implicava em dois movimentos básicos: no plano externo buscava-se deslocar para a administração nacional uma parcela maior de poder de decisão diante de governos e empresas estrangeiras e, ao mesmo tempo, no plano interno, buscava-se o desenvolvimento mediante a promoção das "reformas de base", que eram tidas como indispensáveis à incorporação não revolucionária das massas à nação. A tarefa básica do momento no âmbito desse projeto de "mudança não-negadora-do-capitalismo" consistia

pois, "em dar maior flexibilidade às estruturas, por meio da *reforma agrária, administrativa, bancária e fiscal*" (BEISIEGEL, 1974, p.160, grifo nosso).

Nesse período ganha corpo a concepção em que o processo educativo é visto com um caráter conscientizador, emancipador, engajado numa proposta de transformação político-social. Essa visão irá contrapor-se àquela prática que entendia que a EJA deveria suprir a escolarização não realizada na idade própria, diminuir a marginalização cultural dos analfabetos e preparar ou qualificar a mão de obra nacional para a indústria, para a agropecuária e para o setor de serviços. Ou seja, procurava-se abandonar um modelo instrumental de educação para se investir na formação cidadã dos sujeitos.

Nesse contexto, surgem os movimentos realizados pela sociedade, em parceria ou não com o Estado, na organização e execução de experiências educativas que irão apontar processos para práticas emancipatórias de educação. Essas iniciativas foram denominadas de *Movimentos de Cultura e Educação Popular*.

Convém destacar que a Educação Popular é anterior a este período no Brasil. Apoiados em Brandão, Soares e Vieira (2009, p. 16) revelam a existência de quatro momentos na história do Brasil em que a alternativa de projeto cultural, por meio da educação, assume a identidade da Educação Popular:

Primeiro, a experiência da Escola Moderna desenvolvida por trabalhadores anarquistas nas primeiras décadas do século XX; o segundo ocorre na década de 1920, quando surgiram e se ramificaram pelo País alguns movimentos dirigidos à democratização da educação, consubstanciados nas lutas pela escola pública e pelo fim da hegemonia católica na educação; o terceiro, representado pelos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960, o quarto momento é considerado herdeiro direto do terceiro, mas também incorpora os momentos anteriores.

Embora reconheça que algumas características do final dos anos de 1950 e do início de 1960 estivessem presentes em outras conjunturas de EJA, Bezerra (1987) aponta algumas diferenças fundamentais dos movimentos educativos desse período histórico para as campanhas anteriormente realizadas:

a) Suas práticas estavam predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho, pelas camadas populares (o povo), do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político; e não para o desenvolvimento das capacidades produtivas da população / força-de-trabalho em busca de maior rendimento sócio-econômico (o progresso), marcas predominantes das práticas anteriores.

b) A nova proposta educativa continha a convocação de *alinhamento dos grupos populares* em movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço para a *mudança* das condições sociais existentes; enquanto as propostas anteriores encaminhavam a *integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado* pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido.

c) Enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de *melhor padrão de funcionamento* da sociedade, através da cooperação *dos diversos setores da sociedade*, e buscavam sua força de atuação nesse *cooperacionismo, na anulação das tensões sociais em nome do bem comum* – as novas práticas se propunham a despertar as *energias populares* pelo *desvendamento dos conflitos sociais* e pelo *reconhecimento das tensões existentes* em nome da construção de uma *força de pressão* suficiente para *mudar as condições sociais postas*.

d) A iniciativa do movimento educativo de 1959/64 foi claramente atribuição de uma fração das *camadas médias*, o que, na prática, revelou um conteúdo ideológico totalmente diverso dos movimentos anteriores, onde a iniciativa coube direta ou indiretamente às *instituições estatais ou paraestatais*, ou a *frações sociais nitidamente elitistas* (BEZERRA, 1987, p. 26, grifo da autora).

Nesse sentido, as propostas assumidas pelos Movimentos de Educação e Cultura Popular foram, qualitativamente, superiores se comparadas àquelas postas em prática pelas campanhas e mobilizações até então realizadas. Foram propostas diferentes das ações anteriores, sobretudo pelo compromisso "explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem a ação educativa para a ação política" (FÁVERO, 2004, p. 06).

Ainda que se deva ressaltar a estreita relação entre a EJA e o exercício da cidadania, não se pode esquecer que era um exercício de uma classe social sobre outra classe social. Ou seja, essas propostas não se originaram nas classes populares, mas sim, foram engendradas por pessoas oriundas da classe média da população. Todavia, isso não desmerece as iniciativas desses movimentos.

Os principais Movimentos de Cultura e Educação Popular desse período são: o Movimento de Cultura Popular (MCP) na cidade de Recife em Pernambuco; o Movimento de Educação de Base (MEB) promovido pela Igreja Católica; a Campanha "*De pé no chão também se aprende a ler*" em Natal, no Rio Grande do Norte; o Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela União Nacional de Estudantes (UNE) e, ainda, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Também faz parte desse contexto o Sistema (ou Método) Paulo Freire, que iniciou suas experiências de alfabetização e conscientização de adultos no MCP, ao mesmo tempo que procurava sistematizar seu método no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (FÁVERO, 2004). A caminhada de

Paulo Freire no SEC viabilizou a experiência famosa de Angicos<sup>19</sup> (cidade no interior do estado do Rio Grande do Norte) e o projetou no plano nacional.

O MCP foi criado em 1961, por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife. O MCP inovou o conceito de cultura popular como chave para o trabalho com a população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura. Além de revitalizar as festas folclóricas, teve expressiva atuação no teatro e cinema. Seu "Livro de Leitura" para adultos renovou radicalmente o material didático da época. Foi neste movimento que se deu a primeira experiência do Método Paulo Freire, no Centro Dona Olegarinha, em 1962. O MCP sediou o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963.<sup>20</sup>

Segundo Barreto (1986), o MCP tinha como proposta a elevação do nível cultural da população. Assim, se propunha a despertar a cidadania do povo pobre por meio da alfabetização e de meios informais de educação, de modo que essas pessoas pudessem lutar por melhores condições de vida. Acoplado a isso, veio a educação das crianças e dos adolescentes. Para a autora, essa necessidade surgiu de forma espontânea já na primeira reunião com o prefeito de Recife, Miguel Arraes, no princípio do ano de 1960.

Quando foi extinto o MCP pelo governo militar, em 1964, havia muitas escolas em funcionamento, inauguradas pelo movimento. Esse fato obrigou a prefeitura de Recife a assumir as escolas através da criação da Fundação Guararapes. Desse modo, pode-se afirmar "que o M.C.P. levou a Prefeitura de Recife a criar oficialmente, o ensino municipal, sob a direção de uma Secretaria de Educação, conseqüentemente então criada" (BARRETO, 1986, p. 02). Assim, a EJA, através do MCP, está na origem da criação da Rede Municipal de Ensino da cidade de Recife.

Outro movimento importante desse período foi o MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961. Tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-oeste do país. Conforme Fávero (2004), as origens do MEB localizam-

---

<sup>19</sup> A experiência de Angicos, desenvolvida entre janeiro e março de 1963, foi o mais expressivo esforço de alfabetização, empregando-se o "Método Paulo Freire", concretizado no Brasil. Os resultados ali obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, impressionaram a opinião pública e a aplicação do método pode estender-se, já então sob o patrocínio do Governo Federal, a todo o território nacional entre junho de 1963 e março de 1964, com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), sob a coordenação de Paulo Freire.

<sup>20</sup> Informação disponível em: <<http://forumeja.org.br/edupopular>> Acesso em: 07 ago. 2009.

se nas experiências de educação pelo rádio, realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe, nos anos de 1950.

A criação do programa foi prestigiada pelo Presidente da República e sua execução foi apoiada por vários ministérios, órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. O programa tinha a previsão de duração de cinco anos, sendo que no primeiro ano deveriam ser instaladas 15 mil escolas radiofônicas. Para que as rádios pudessem ser instaladas havia a previsão da interferência do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão.

No primeiro momento, o MEB assumiu o conceito tradicional de educação de base, conforme a definição da UNESCO, justificado pela Igreja Católica como exigência de sua ação evangelizadora junto às massas (FÁVERO, 2004). Essa proposta insere-se na tomada de consciência, por parte da Igreja, do subdesenvolvimento e da necessidade de sua superação. Daí a iniciativa da Igreja Católica em buscar o Estado, para concretizar sua presença no social, junto aos pobres e injustiçados, através de um projeto educativo. A Igreja juntou-se ao coro que reivindicava as "reformas de base", entendendo de modo específico as causas estruturais do subdesenvolvimento e, a partir daí, formulando proposta de superação da crise brasileira.<sup>21</sup>

Após dois anos de funcionamento, por considerar os fundamentos adotados anteriormente superados, o MEB reviu as bases teóricas de seu projeto educativo. Alinhando-se aos outros movimentos, passou a entender a educação de base como processo de "conscientização" das camadas populares, para a valorização plena do ser humano e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. Embora, desde sua criação, o MEB já manifestasse sua inclinação pelas classes populares, é nessa nova perspectiva que o movimento radicaliza a sua proposta. Nesse sentido, formulou um novo conceito de Educação de Base que se aproximava ao conceito de Educação Popular. Para o MEB,

---

<sup>21</sup> Na segunda metade dos anos de 1950, o Brasil assumiu o conceito de desenvolvimento que se tornou conhecido como *projeto nacional-desenvolvimentista*. Segundo Fávero (2004), tratava-se da assunção de uma ideologia progressista, na medida que tinha como proposta o crescimento econômico baseado na industrialização, pois entendia-se que o atraso e a miséria do país se devia à ênfase histórica dada a exportação de matéria prima. Como superação do atraso seria necessária a integração mais dinâmica do Brasil ao sistema capitalista internacional. Tinha-se a ideia que a industrialização seria capaz de solucionar todos os males da nação. Isso não só não aconteceu como fez com que fosse sacrificada a busca por soluções de problemas estruturais, causas da miséria de amplas camadas da população, notadamente no nordeste do país.

considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de auto-conscientização das massas, para uma valorização plena dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, 1962 apud FÁVERO, 2004, p. 10).

Os temas cultura e cultura popular veiculados pelo MEB colocavam-se entre os mais discutidos e divulgados nos e entre os Movimentos de Cultura e Educação Popular do início de 1960. Esses temas eram discutidos na perspectiva de conscientização das pessoas, para que buscassem a transformação da sociedade. O golpe militar de 1964 acarretou o corte da perspectiva política que o movimento até então imprimia. Por ser ligado à Igreja Católica foi o único movimento que sobreviveu ao golpe, interrompendo sua trajetória em 1968, com o endurecimento da ditadura militar (FÁVERO, 2004). Como consequência, o MEB reduziu a radicalidade do seu modo de trabalho e perdeu muito de sua vitalidade. Fávero (2004) ressalta que, apesar da crise de 1964, o período 1961-1966 foi seu período áureo, com experiências práticas e produção teórica sem igual até os dias atuais.

A campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi criada em Natal (RN) em fevereiro de 1961, sendo prefeito Djalma Maranhão e seu Secretário de Educação Moacyr de Góes. Essa campanha implantou o ensino primário para crianças nos bairros pobres da cidade, em escolas de chão batido, cobertas de palha<sup>22</sup> e sua metodologia foi inovadora: valorizou as festas, músicas e danças populares, praças de cultura, museus de arte popular e também foram instaladas bibliotecas populares. A campanha foi ampliada com a alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire e pela campanha *De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão*. Desse modo, a EJA foi beneficiária de uma estrutura que tinha a finalidade de educar crianças.

Com o golpe militar de 1964, Djalma Maranhão foi deposto e a campanha foi extinta. Em decorrência, os Acampamentos Escolares, onde funcionavam as chamadas

---

<sup>22</sup> Conforme Germano (1989, p. 104), “os Acampamentos Escolares eram, pois, constituídos de grandes galpões de 30 x 8 metros, com estrutura de madeira, coberta com palha de coqueiro e chão de barro batido. Constavam, em geral, de quatro galpões, com quatro classes cada uma (separadas por um tabique) e mais um galpão em forma de círculo, destinado à recreação, às reuniões do círculo de pais e professores, bem como à realização de sessões festivas. Surgia, assim, uma escola erguida sem paredes e sem portas, inteiramente aberta à comunidade. Inicialmente foi construído o Acampamento das Rocas e, ainda em 1961, edificado o do Carrasco. Em 1962 foram erguidos os acampamentos das Quintas, Conceição, Granja, Nova Descoberta, Nordeste, Aparecida e Igapó, todos bairros populares”.

Escolinhas – para crianças durante o dia e à noite destinadas à EJA – foram abandonados. Como aconteceu com os Acampamentos, essas escolinhas foram quase todas abandonadas ou passaram a servir a outras atividades.

O Centro Popular de Cultura (CPC) surgiu como desejo da juventude de integrar-se à realidade social do país através de entidades culturais estudantis, sobretudo universitárias. Tinham o objetivo de democratizar a cultura através de campanhas de alfabetização e de estímulo e difusão da chamada cultura popular (BEZERRA, 1987). O projeto se inspirou no MCP de Recife. O CPC se multiplicou em inúmeros grupos que se espalharam pelo país com a finalidade de usar as mais diferentes formas de cultura popular para promover a revolução social. Com esta perspectiva foi criada a Campanha de Alfabetização de Adultos.

A Campanha de Alfabetização de Adultos da UNE que começou no final do ano de 1961, era definida como

[...] "um elo a mais na luta popular então levada a efeito", pois daria "ao estudante um contato direto e aprofundado com a realidade brasileira, particularizada em cada caso concreto na pessoa do analfabeto" e com ela se "enrijeceriam os laços da aliança operário-estudantil-camponesa" (BEISIEGEL, 1974, p.163).

Percebe-se o caráter voluntarista dos estudantes universitários brasileiros e até certa improvisação em seus "métodos" de atuação. Isso se insere no modo como o CPC se constituiu desde sua fundação, pois sua criação não se deu através de um projeto prévio e definido. O que havia era a vontade desordenada de promover a cultura popular, a partir da qual a intelectualidade conduziria a sua produção teórico-prática. Nessa perspectiva, como sustenta Beisiegel (1974), as experiências dos diversos grupos de universitários (os CPCs) se caracterizavam pela "flexibilidade": ou se perdiam em reuniões teóricas ou abandonavam o *teoricismo* e abraçavam o *praticismo*. Essa voluntariedade fez com os estudantes universitários concluíssem que nada havia no Brasil que pudesse ser utilizado dentro dos objetivos fixados para a campanha de alfabetização da UNE. Deste modo, atribuía-se aos alfabetizadores a inteira liberdade de atuação "a fim de que utilizassem criticamente os meios que a experiência demonstrasse serem os mais eficazes" (BEISIEGEL, 1974, p. 163).

Os CPCs fizeram parte de um contexto histórico em que intelectuais oriundos da classe média, uniram-se ao operariado e ao campesinato em um projeto emancipatório de luta por distribuição de renda mais igualitária no Brasil. Ainda que fossem bem

intencionados, foram muito criticados pelas limitações estéticas de suas obras e produtos e, principalmente, pela pretensão de fazer com que uma classe ensinasse a outra sobre a natureza de problemas que só uma delas vivia.

A inserção dos jovens universitários brasileiros não se deu apenas através dos CPCs. Houve outras experiências em que eles se fizeram presentes. Foi o caso da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) criada em 1962, por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba, pertencentes aos quadros da Juventude Universitária Católica (JUC). A CEPLAR teve apoio do governo do estado da Paraíba e da diocese local.

A campanha começou pela reestruturação de uma escola da cidade de João Pessoa e continuou, a partir de pesquisas realizadas pela Universidade, buscando soluções para alguns problemas detectados com a colaboração da população. Assim, foi implantada uma campanha de fossas e feita a reivindicação da instalação de filtros junto a uma fábrica de cimento para que se evitasse a poeira excessiva.<sup>23</sup> Essas ações estavam baseadas na participação das pessoas do lugar nas soluções de seus problemas comuns.

A oportunidade de alfabetizar um grupo de empregadas domésticas fez a CEPLAR se aproximar de Paulo Freire, no início da definição do Sistema de Alfabetização de Adultos, que mais tarde ficaria conhecido como Sistema Paulo Freire. Isso fez da CEPLAR um dos primeiros laboratórios da aplicação desse sistema de alfabetização, anterior a experiência famosa de Angicos no Rio Grande do Norte.

Em 1963, incorporado ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), com apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), já com uma equipe forte dedicada a alfabetização de adultos e um núcleo dinâmico de cultura popular, a CEPLAR inaugurou uma segunda fase de atuação. Expandiu sua atuação para todo o estado da Paraíba e firmou sua opção política unindo-se às "Ligas Camponesas"<sup>24</sup> de Sapé e Muri,

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://forumeja.org.br/edupopular>> Acesso em: 07 ago. 2009.

<sup>24</sup> As primeiras Ligas Camponesas surgiram no Brasil, em 1945, logo após a redemocratização do país, depois da ditadura do presidente Getúlio Vargas. Camponeses e trabalhadores rurais se organizaram em associações civis, sob a iniciativa e direção do recém legalizado Partido Comunista Brasileiro – PCB. Foram criadas ligas e associações rurais em quase todos os estados do país. Em 1948, com a proscricção do PCB, houve o desmoroamento das organizações de trabalhadores no Brasil. Em janeiro de 1955, com a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco, a SAPP, houve o ressurgimento das Ligas Camponesas no Nordeste. A partir de seu ressurgimento as ligas deixaram de ser organizações e passaram a ser um movimento agrário, que contagiou um grande contingente de trabalhadores rurais e também urbanos. O movimento tinha como objetivos básicos lutar pela reforma agrária e a posse da terra. No plano nacional, seu principal líder foi o advogado e deputado federal pelo Partido Socialista, Francisco Julião. Com o golpe militar de 1964, o movimento foi desarticulado, proscrito e seu principal líder preso e

região de violentos conflitos entre trabalhadores e latifundiários. A radicalização local e o golpe militar de 1964 fizeram da CEPLAR uma das primeiras vítimas do novo regime do governo instaurado no país, com seus dirigentes sendo presos e seu material confiscado.

O Programa Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire, surgiu como decorrência da enorme repercussão da experiência de alfabetização de adultos da cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O PNA começou a ser elaborado em 1963 e foi instituído pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 (BEISIEGEL, 1974). Tinha como objetivo traçar uma política nacional no campo da EJA e também coordenar os esforços que já se faziam no sentido de erradicar o analfabetismo. O Decreto determinava que os trabalhos se realizassem mediante o Sistema Paulo Freire.<sup>25</sup> O PNA previa uma grande mobilização nacional, envolvendo vários segmentos da sociedade brasileira. A execução e o desenvolvimento do programa ficariam a cargo de uma Comissão Especial, presidida pelo Ministro da Educação.

Embora o PNA tivesse iniciado sua atuação já em 1963 em algumas unidades da Federação, quando de sua elaboração, foi no ano de 1964 que sua instituição legal aconteceu. Talvez pressentindo os acontecimentos que em poucos dias se corporificariam, houve uma série de procedimentos legais que evidencia a pressa com que agiram as autoridades naquele período. Assim, em 16 de março de 1964, Paulo Freire foi designado para exercer as funções de coordenador do PNA em todo o território nacional e, também, como substituto eventual do presidente da Comissão Especial (BEISIEGEL, 1974). Conforme este autor, em 17 de março houve prosseguimento da articulação do PNA em diversos estados brasileiros, inclusive com a

---

exilado. Fonte: GASPAR, Lúcia. *Ligas Camponesas*. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>> Acesso em 06 fev. 2010.

<sup>25</sup> Para Di Ricco (1979) o Sistema, ou Método, Paulo Freire tinha duas diretrizes: atividades de preparação do método e seus princípios básicos. As atividades de preparação eram: 1. Localização e recrutamento de adultos analfabetos na região na qual o trabalho seria executado; 2. Levantamento – através de pesquisa de campo, desenvolvidas na região de execução do trabalho – do universo vocabular dos sujeitos; 3. Organização deste “universo vocabular”, tendo em vista a estruturação e sequência dos trabalhos de alfabetização, bem como a conscientização frente aos problemas locais; 4. Seleção das “palavras geradoras” para o processo de alfabetização; 5. Desdobramento das “famílias silábicas”, propiciando novos agrupamentos, pela transferência de aprendizagem e, assim, concretizando-se o processo de alfabetização, com o domínio pleno da leitura e da escrita. Os princípios básicos do método eram: 1. Valorização do indivíduo e do meio físico e cultural onde ele está inserido; 2. Conscientização do mundo atual para reformulações de atitudes; 3. Participação total do indivíduo, tanto discutindo, apresentando soluções, quanto influenciando decisões; 4. Estimulação para a integração em grupos, a fim de formar e transformar hábitos; 5. Prática da liberdade, como exame crítico das expressões sociais, culturais, políticas e econômicas.

nomeação de vários coordenadores estaduais. No dia 1º de abril os militares tomaram o poder e em 14 de abril, a Portaria nº 237 revogava todas as portarias emitidas anteriormente. O PNA que previa a alfabetização de cinco milhões de pessoas em dois anos estava extinto e muitos de seus organizadores, inclusive Paulo Freire, foram acusados de subversão, presos e exilados.

O período de 1959 a 1964 representou para a educação brasileira experiências sem precedentes na história do país. A Educação Popular vinculada à realidade social concreta oportunizou a elaboração de práticas educativas inéditas, até então. A importação de teorias e métodos deu lugar à criação de metodologias e teorias brasileiras (BEZERRA, 1987). Os movimentos educacionais desse período foram reforçados pela classe média que exercitou uma solidariedade efetiva junto aos movimentos populares. Embora não tenha representado para as camadas populares uma ascensão política, não se tem conhecimento de um período anterior em que a preocupação com os grupos menos favorecidos estivesse tão viva na consciência da classe média brasileira.

### **1.1.3 A Visão Supletiva**

Com o golpe militar de março de 1964, boa parte das experiências dos Movimentos de Cultura e Educação Popular se desestruturou ou sofreu violenta repressão. O educador Paulo Freire, continuou a desenvolver sua obra no exílio, sua proposta de educação de adultos, conscientizadora e transformadora, fazendo uso de palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para dialogar e refletir sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos sobre as causas de seus problemas e as possibilidades de superação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Mesmo com o fechamento político e as restrições impostas pelo novo governo, muitas iniciativas de alfabetização e pós-alfabetização emergiram ou conseguiram resistir, utilizando o legado de Paulo Freire. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 61), essas iniciativas se abrigaram “em igrejas, associações de moradores, organizações de base e outros espaços comunitários” e experienciaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos sustentadas no paradigma da Educação Popular. Essas experiências levadas a cabo nestes locais, a margem do poder oficial, além de manter o caráter militante impulsionador da EJA, proporcionou a busca por ajustar metodologias

e conteúdos às características dos estudantes. Assim, a Educação Popular permanecia viva, mesmo que à margem das propostas governamentais que se afastavam de propostas educacionais que tivessem como meta a conscientização e a libertação das pessoas

Com uma visão instrumental, imposta pelo governo militar, em 1970 foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que já vinha sendo cogitado desde 1967. O MOBRAL era uma fundação "apta a celebrar convênios com entidades nacionais, internacionais, públicas ou privadas à execução do plano" (BEISIEGEL, 1974, p.174). O plano era de um movimento permanente de alfabetização e "semiprofissionalização", que tivesse a duração enquanto permanecessem as altas taxas de analfabetismo. Conforme Beisiegel (1974), a lei de criação do MOBRAL dispunha ainda sobre a constituição de um sistema geral de serviços educativos de rádio, televisão e cinema, integrado ao plano; havia a previsão da regulamentação do auxílio de autoridades e órgãos civis e militares; e admitia a colaboração de estudantes universitários.

A responsabilidade da execução do programa era dos municípios. Ao MOBRAL cabiam as atribuições normativas e de controle da execução do programa. Foram instaladas comissões municipais por todo o país. Devido a essa penetração por todo o território nacional, o MOBRAL foi utilizado para legitimar as ações do governo militar, em diferentes planos, não só na EJA. Um exemplo disso foi o Esporte Para Todos (EPT).

A capilaridade do MOBRAL por todo o território brasileiro foi a responsável por fazer com que sua estrutura fosse utilizada pelo governo militar para organizar as comunidades de todo o país em torno de práticas corporais. Assim surgiu o EPT, propondo um novo jeito de fazer atividade física e que tinha como pressuposto a democratização das atividades físicas e desportivas.

O primeiro evento de impacto do EPT foi a campanha MEXA-SE, em 1975, que buscava a movimentação física da população (TEIXEIRA, 2009). Essa campanha recebeu intenso apoio midiático da Rede Globo de Televisão, que tinha fortes ligações e interesses junto ao governo militar. Coincidiu com o lançamento do evento, a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNDE) de 1976. Essas iniciativas tinham como objetivos principais:

Aprimorar a aptidão física da população, elevar o nível do desporto em todas as áreas, intensificando a sua prática às massas, ampliar o nível técnico das

representações nacionais e difundir as atividades esportivas como forma de utilização do tempo de lazer. O esporte, nesse sentido, não se restringiria a praticantes dotados de habilidades motoras, com o intuito de estabelecer uma seleção entre os esportistas e os não esportistas, passando a ser, a partir daquele momento, um elemento acessível a toda população, independentemente do estágio de capacidade física em que se encontravam os indivíduos (TEIXEIRA, 2009, p. 02).

Tendo entrado em crise o breve período de desenvolvimento do Brasil no regime militar, o governo passou a enfrentar dificuldades em manter seu discurso de força. Isso fez o Governo Federal adotar uma nova postura. Essa nova maneira de se portar teve como ponto de partida as atividades recreativas acessíveis a todos. Assim, o ideário do EPT estava em conformidade com o declínio do discurso incisivo e intimidador do governo militar que, perdendo força, se viu obrigado pelas circunstâncias a se comunicar de modo diferente:

As entonações incisivas, realçadas por terminologias de intimidação ligadas a um sentimento patriótico efusivo, foram substituídas por uma retórica que dava um sentido mais ameno aos discursos, conclamando a participação da população, a fim de que ela se envolvesse nas atividades físicas. Não se abandonaram, no entanto, as injunções de controle social, pelo contrário, foram reforçadas e direcionadas à população, com a assunção de um novo viés (TEIXEIRA, 2009, p. 04).

Foram organizadas diversas atividades de lazer e recreação em um esforço que envolveu municípios, voluntários e adesão dos participantes-praticantes (TEIXEIRA, 2009). Essas iniciativas contaram com a infraestrutura do MOBREAL, com suas equipes sendo treinadas para isso.

Para que o EPT fosse estendido a todo o território nacional, adotou-se uma estratégia que, segundo Teixeira (2009), até então não havia existido na Educação Física brasileira. Como a finalidade era reunir um grande contingente populacional, as atividades apoiavam-se no recrutamento de voluntários treinados e preparados para difundirem as prescrições da campanha. Tinham como recursos materiais, eficientes para a época, fitas cassetes e um texto impresso para dar respaldo aos agentes disseminadores.

As práticas corporais de lazer instituídas pelo EPT eram utilizadas como um instrumento político que pouco interesse tinha com as produções comunitárias e com a disseminação da saúde na população. O que se buscava era divulgar a panaceia de que a prática comunitária de atividade física “era capaz de trazer benefícios que

transformariam a vida dos indivíduos e propiciariam uma representatividade nacional vitoriosa, o que sem dúvida, compunha as estratégias de disciplinarização das massas” (TEIXEIRA, 2009, p. 11). Convém destacar que houve uma distância entre o pretendido pelo governo militar e aquilo que foi alcançado como resultado dessas práticas instituídas na população brasileira.

Segundo Lamartine Pereira da Costa (1978), citado por Teixeira (2009), o EPT promovia duas categorias de evento: de impacto e de permanência. Os eventos de impacto tinham caráter nacional e eram realizados simultaneamente em todo o país e tinham o objetivo de envolver o maior número de pessoas possível, como eficiente instrumento de propaganda do sucesso da campanha EPT (TEIXEIRA, 2009). Conforme este autor, os eventos de permanência, assumiam a função de continuidade da campanha – as ruas de lazer são um exemplo, que se constituíam em atividades físico-recreativas dotadas de orientação especializada, em um logradouro fechado ao tráfego – e obedeciam as peculiaridades de cada região.

Nos primeiros anos de minha trajetória profissional, início da década de 1980, tive a oportunidade de trabalhar em diversas ruas de lazer. Essa experiência aconteceu na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia, quando eu era professor da Rede Municipal de Ensino. Naquele ambiente havia poucos questionamentos entre os professores de Educação Física quanto à implantação dessa política. Quando, por ventura, alguém se dispunha a questionar o EPT, logo surgia uma argumentação defendendo a política, pois a “Educação Física estava sendo promovida”. Convém lembrar que a crítica partia de alguns poucos professores.

O EPT foi uma iniciativa do governo militar que visava dar a ideia de participação democrática da população, mesmo que fosse somente em atividades de lazer. O curioso é que uma estrutura pensada para a “erradicação” do analfabetismo, fruto da necessidade de sua própria sobrevivência e do regime militar, se viu envolvida com questões que diziam respeito ao campo da Educação Física.

Outro desdobramento importante na linha de diversificação que o MOBREAL se viu obrigado, visando sua sobrevivência, foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Assentavam-se, assim, as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos. Assim, não porque tivesse a intenção, mas por uma questão de sobrevivência, o MOBREAL acabou

possibilitando a ampliação do tempo de estudo das pessoas que se utilizavam do programa.

Esgotado em suas iniciativas e desacreditado nos meios políticos e educacionais, por conta de seus resultados quase desprezíveis e pela instrumentalização alienadora, o MOBREAL foi extinto em 1985, já em plena redemocratização do país.

Com a extinção do MOBREAL, foi criada a Fundação Educar que passou a dar apoio técnico e financeiro aos governos estaduais e municipais nas iniciativas de EJA sem o controle que o MOBREAL anteriormente exercia. Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados à Educação Popular – até então quase que restritos a ambientes de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Convém lembrar um acontecimento importante para a EJA, anterior à extinção do MOBREAL e a criação da Fundação Educar: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 5.692/71, que normatizou os Ensinos de 1º e 2º Graus. Embora tenha sido uma legislação feita sem a participação da sociedade civil, teve o mérito de, pela primeira vez na história da educação brasileira, reservar à EJA um capítulo específico na legislação educacional. A lei regulamentou o Ensino Supletivo, com a função de repor a escolaridade não alcançada na infância e na adolescência. Se houve mérito, por um lado, em abrir a possibilidade de inclusão dessas pessoas, por outro, recuperou o caráter de suplência da EJA.

O caráter de suplência é, ainda, nos nossos dias uma visão muito presente nas escolas que prestam atendimento aos estudantes-trabalhadores. Em boa parte, isso decorre da falta de formação específica dos professores para atuarem nas classes de EJA, embora não seja a única razão. Quando a EJA não é encarada como direito, passando a ser um favor ou filantropia do Estado em favor dos “desafortunados da sorte” ou aos “incompetentes”, que por desinteresse ou acomodação não se escolarizaram na idade adequada, acaba-se fazendo suplência.

O direito à educação fundamental para todos veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988.<sup>26</sup> Mais tarde em 1996, a LDBEN 9.394<sup>27</sup> reafirmou o direito, tratando essa modalidade como Educação de Jovens e Adultos.

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta, logo após a posse de Fernando Collor de Mello, que criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. O objetivo do programa era mobilizar a sociedade em favor da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões, com a participação de órgãos governamentais e não governamentais. Depois de um ano o programa foi encerrado, sem grandes explicações.

Decorrente da extinção da Fundação Educar, os municípios conveniados com a instituição tiveram que assumir os programas. Apesar das dificuldades, nesse período foram retomadas algumas iniciativas de governos locais, retomando o paradigma da Educação Popular em suas propostas de EJA, rompendo com a visão compensatória. Essas ações não aconteceram por acaso, pois foi nessa época que ocorreram as eleições de governos municipais com visões progressistas que deram um novo impulso para a EJA.

Vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, na lógica da Educação Popular (HADDAD, 2007). O Movimento de Alfabetização (MOVA), modelo de programa nascido na gestão de Paulo Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do PT. O modelo que envolvia entidades e movimentos sociais acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área.

As circunstâncias de ter que assumir turmas de EJA deixadas para trás com o fechamento da Fundação Educar, por um lado e por outro, pela visão de que o poder público tem o dever de obedecer a lei em vigor, a década de 1990 representou o início do processo de municipalização da EJA. Foi no interior desse movimento de renovação

---

<sup>26</sup> Art. 208 (Constituição Federal de 1988). O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

<sup>27</sup> Art. 37 e 38 da Lei Nº 9.394/96.

pedagógica que se produziram as melhores experiências nesse campo educacional na história recente da EJA. No entanto, isso não aconteceu no âmbito do Governo Federal.

Na esfera federal, na segunda metade dos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por uma reforma educacional com profundas repercussões no sistema educacional. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular (HADDAD, 2007). Para este autor a reforma educacional de 1995 fez com a EJA fosse relegada a um segundo plano nas políticas públicas gestadas pelo MEC. O que não se constituiu em novidade, pois isso já vinha acontecendo há algum tempo no âmbito do Governo Federal.

O instrumento principal da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional Nº 14/1996. Este dispositivo suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição o artigo que envolvia o poder público e os setores organizados da sociedade no esforço de erradicação do analfabetismo e universalização da educação fundamental até 1998. Tal medida desobrigou o governo de aplicar metade dos recursos da educação com essa finalidade. A nova redação criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O ideário neoliberal de reforma do Estado e das restrições ao gasto público com as políticas sociais impostas pelo ajuste da economia priorizou a universalização do acesso das crianças e de adolescentes ao ensino fundamental. Nesse sentido, o FUNDEF passou a considerar para fins de redistribuição de recursos aos governos estaduais e municipais, tão somente as matrículas registradas no ensino fundamental regular nas redes de ensino respectivas. Desse modo, a EJA não foi considerada para a redistribuição dos recursos, perdendo uma fonte importante de financiamento.

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o programa de alfabetização passou a ser coordenado por uma Organização não Governamental (ONG) ligada a primeira dama, chamada Comunidade Solidária, que coordenou o Programa Alfabetização Solidária (PAS). O Programa Comunidade Solidária foi um conjunto de ações de enfrentamento à pobreza implantado por Fernando Henrique Cardoso, nos seus dois mandatos. O PAS fez parte dessas iniciativas. Era um programa de alfabetização reservado aos municípios mais pobres e com maiores índices de analfabetismo. As empresas interessadas e o MEC co-financiavam o PAS, que recebia

assessoria pedagógica de instituições de ensino superior, públicas e privadas. Mais tarde, passou a recolher doações individuais e foi estendido às regiões metropolitanas. Dado o seu caráter de descontinuidade, esse programa se constituiu como mais um caso de campanha passageira e filantrópica.

Outros programas de EJA foram criados por outros ministérios. O Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego e também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário, são dois exemplos de políticas públicas nesse âmbito, executadas por outros ministérios. Nesse período o MEC se ausentou das políticas públicas que diziam respeito à EJA.

As expectativas geradas pela Constituição Federal de 1988 foram frustradas pelas políticas educacionais implantadas nos anos de 1990 no âmbito do Governo Federal, com golpes muito fortes sofridos pela EJA, notadamente no que diz respeito ao seu financiamento. Assim, a década de 1990 representou para a EJA, na esfera federal, uma década perdida.

O governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, proporcionou um número muito maior de iniciativas, fazendo com que a EJA assumisse uma posição nova na agenda das políticas públicas. Embora tenham representado uma mudança de rumo, ainda são políticas que estão longe de atender o enorme contingente de pessoas que necessitam que seu direito à educação seja respeitado e que, ainda, trabalham com o paradigma das campanhas: um modelo compensatório e em um curto espaço de tempo. Um exemplo é o programa *Brasil Alfabetizado*, que tinha, no início de sua implantação, como objetivo a alfabetização de jovens e adultos num prazo de cinco meses. Devido às críticas sofridas, o programa estendeu o prazo para oito meses, ainda insuficientes.

A criação do Fundo de Desenvolvimento, de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF representou uma mudança importante na questão do financiamento da EJA. O FUNDEB passou a considerar as matrículas da EJA – ainda que de forma discriminada, pois começou calculando o custo do aluno da EJA em 60% do custo do aluno do ensino fundamental.

Outras iniciativas foram: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao

Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) e o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

#### 1.1.4 Os Desafios

O Brasil tem, hoje, um novo cenário na EJA, com novos atores coletivos que se empenham para que sejam reconhecidos como interlocutores legítimos nas diversas instâncias decisórias do poder central, representantes legítimos de educadores e de instituições preocupados com os enormes desafios que se colocam, em diversos espaços do país. Como relata Ireland (2009), o processo que mobilizou professores, professoras e demais interessados em participar da V CONFINTEA, na cidade de Hamburgo (Alemanha) em 1997, foi o responsável pelo desencadeamento da organização da sociedade civil em torno da EJA nos últimos tempos.

Esse processo teve início em 1996 e foi coordenado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), quando foi criado o primeiro Fórum EJA do país, no estado do Rio de Janeiro.<sup>28</sup> Ao longo da década seguinte, foram criados em todos os estados da federação os seus respectivos fóruns de EJA. Desde 1999, os fóruns juntamente com outros atores e parceiros como a UNESCO, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e mais tarde o MEC iniciaram os Encontros Anuais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) (IRELAND, 2009). Esse movimento demonstra a militância existente na EJA e a capacidade de mobilização das pessoas envolvidas com esta modalidade.

Porém, muitas dificuldades ainda se colocam, desafiando o Governo Federal, os governos estaduais e os governos municipais, juntamente com os professores, no sentido de dar um tratamento novo a EJA, a fim de dar conta de uma educação que atenda as necessidades dos estudantes-trabalhadores. A EJA ainda é influenciada pelo paradigma compensatório, ou seja, se destina às pessoas que, por um motivo ou por outro, não realizaram seus estudos na "idade própria".<sup>29</sup> A perspectiva compensatória,

---

<sup>28</sup> O Fórum de EJA do Rio de Janeiro foi criado a partir da constatação da profunda desarticulação na EJA tanto na esfera federal como nas esferas estaduais e municipais, quando da convocação da UNESCO para as reuniões locais e nacionais para a preparação do Brasil para a participação na V CONFINTEA.

<sup>29</sup> Conforme Oliveira (1999) psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender, pois, as pesquisas nessa área têm demonstrado que a aprendizagem ocorre em qualquer idade.

desde a década de 1940, mantém a EJA nos referenciais curriculares, metodológicos, de tempo e espaço próprios da escola de crianças e adolescentes, que não atendem as necessidades dos estudantes-trabalhadores (RUMMERT; VENTURA, 2007). Este paradigma tem como resultado olhares preconceituosos que subestimam as capacidades dos estudantes e acaba dificultando a valorização da cultura popular, das trajetórias vividas no convívio social e no mundo do trabalho.

No entanto, esses olhares preconceituosos em relação aos estudantes-trabalhadores não são o único desafio a ser enfrentado por quem trabalha na EJA. Um dos fatores que tem dificultado a construção de uma identidade pedagógica da EJA e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o fato desse público estar cada vez mais jovem e urbano, como consequência da dinâmica escolar brasileira e das pressões do mundo do trabalho.

As deficiências do sistema escolar brasileiro são responsáveis, em boa parte, por induzir os jovens e adultos à EJA. A necessidade da entrada dos jovens das classes populares precocemente no mercado de trabalho – formal ou informal - é outra causa da procura dessa modalidade, originalmente pensada para o atendimento de uma população adulta. Nesse sentido, a necessidade de qualificação dos jovens tem se constituído nos fatores principais para a demanda por curso de suplência que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Nesse contexto, estes autores identificam três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram a algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada por conta de trajetórias escolares truncadas.

A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os estudantes que frequentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Esse fato é provocado porque a maioria dos programas federais de alfabetização foi desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais, estaduais ou federais. Isso, muitas vezes,

provoca o retrocesso na aprendizagem dos estudantes. O mesmo pode ocorrer entre as estruturas municipais e as estaduais. Deste modo, há falta de um sistema público organizado, em rede, que garanta a continuidade de estudos para os estudantes-trabalhadores.

Outro elemento importante é a evasão escolar, reconhecidamente elevada em programas de EJA, em função não só de fatores internos aos processos de ensino-aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas também por fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos estudantes. Em alguns programas de EJA do governo federal há previsão de bolsas para que os estudantes-trabalhadores frequentem e permaneçam nos cursos,<sup>30</sup> o que, nem sempre, significa grande ajuda.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela EJA ao longo da sua história, ela continua existindo. Embora tenha sofrido golpes, descontinuidades, resiste e, algumas vezes, avança. Começando pelas campanhas, que representaram uma tomada de decisão por parte do Governo Federal em favor da EJA, passando pelos Movimentos de Cultura e Educação Popular – parcerias dos movimentos sociais com governos federal, estaduais e municipais –, continuando pela visão utilitarista de legitimação do regime militar e pelo "esquecimento" dos governos civis pós-redemocratização do país, em que os movimentos sociais e as prefeituras assumiram seu protagonismo nessa modalidade educativa.

Percebe-se ao longo da história a importância dos movimentos sociais que, mesmo à margem do processo político, construíram alternativas educativas muito ricas. Tais alternativas, baseadas na Educação Popular e na perspectiva conscientizadora e libertadora de Paulo Freire, têm contribuído, não apenas para pensar a educação na perspectiva da EJA, mas, também, problematizar a educação posta em prática nos demais níveis educacionais. Assim, na próxima seção procuro explicitar a relação entre a EJA e a Educação Popular, passando a seguir ao enfoque da EJA em Porto Alegre e do Currículo por Totalidades de Conhecimento da RMEPOA.

---

<sup>30</sup> No PROEJA, o Governo Federal disponibiliza a cada estudante uma bolsa mensal de R\$ 100,00.

## 2 A Identidade da EJA: a Educação Popular

A EJA tem sua identidade na sua vinculação com o ideário da Educação Popular e com os movimentos sociais. Mais especificamente, é um campo que se situa, historicamente, na fronteira entre os movimentos sociais e a atuação de instituições governamentais. Assim, as contribuições advindas dos Movimentos de Educação Popular são decisivas na constituição da EJA enquanto proposta que busca a emancipação dos sujeitos.

Quando pensamos a EJA a partir da concepção de Educação Popular, é necessário que nos situemos em relação ao lugar de onde falamos, pois diferentes concepções perpassam no Brasil e na América Latina (VIERO, 2008). Nos limites desse estudo tratarei de duas concepções: uma que luta pela ampliação do direito à educação e, outra que nasce nos movimentos sociais e que tem como bandeira o diálogo com o projeto de sociedade defendido por seus integrantes.

O primeiro enfoque de Educação Popular diz respeito à defesa do aumento da oferta de educação às classes populares, ou seja, se refere ao direito da população à educação. Esta concepção de Educação Popular não tem como objeto de sua prática o questionamento do sistema, nem fazer a crítica à ordem social vigente. Sua preocupação é com o aumento de oportunidades de educação para as classes populares e, nesse sentido, traz à tona o compromisso legal dos governos para com os cidadãos não escolarizados na infância.

A luta pela ampliação de oportunidades educacionais foi a responsável pela ampliação da oferta de EJA em nosso país, exigindo compromisso político com essa modalidade (VIERO, 2008). É daí que surgem os questionamentos sobre a adaptação da educação de crianças aos programas de educação de adultos, com o reconhecimento de que adultos eram diferentes de crianças, portanto, era necessária outra organização de tempos, espaços e de conteúdos.

Dos debates em torno da escolarização da EJA, surge uma nova concepção de Educação Popular, diferente daquela que pensava a EJA exclusivamente como ampliação de oferta educacional para as classes populares. Esse novo ponto de vista de Educação Popular nasce no interior dos movimentos sociais e dialoga com o projeto de sociedade defendido pelos participantes desses movimentos. O marco das práticas pedagógicas dessa concepção de Educação Popular é a valorização e o respeito das experiências e

saberes do cotidiano que esses estudantes-trabalhadores trazem para o interior da escola (VIERO, 2008).

Ainda que não tenha criado a Educação Popular, foram as experiências pedagógicas de Paulo Freire, iniciadas na década de 1950, as responsáveis por consolidar o conceito de Educação Popular como um novo paradigma para se pensar a EJA. Assim, a concepção da EJA desde a Educação Popular significa apoiar-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural é compromisso inerente às suas práticas, residindo nisso a sua dimensão política (VIERO, 2008), pois, como enfatizam Eiterer e Reis (2009), a EJA é herdeira dessa tradição de Educação Popular cuja matriz orientadora carrega consigo elementos libertários. É nesse ponto que começa a valorização da cultura dos estudantes, já que, “a EJA procura trabalhar a partir da realidade dos oprimidos, e o processo de escolarização parte do universo das significações populares para então articular com os referenciais teóricos construídos pela cultura científica” (VIERO, 2008, p. 99). Essa concepção de valorizar os saberes e a cultura dos estudantes se constitui em um dos princípios da Educação Popular, pois como sustenta Gadotti (2006, p. 30):

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Nessa proposta de intervenção pedagógica, as estratégias de resistência à ordem social dominante são materializadas, não mais concebendo os dominados/colonizados como desorganizados, atrasados, sem saberes. O conceito de Educação Popular está vinculado à ideia de um trabalho educativo voltado às classes populares e que tem por sentido a ideia de mobilização, organização e ganhos de consciência destes setores visando à transformação das suas condições de vida. Assim, não é possível pensar a Educação Popular progressista, comprometida com as classes populares, sem a premissa da transformação das condições de vida desses sujeitos.

Um programa de educação de adultos, [...] não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades

de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2006, p.32, grifo do autor).

Está no processo de produção do conhecimento a importância pedagógica da Educação Popular. Desse modo, é importante compreender como as pessoas se organizam para produzir, para viverem criativamente suas experiências de aprendizagem. O processo educativo exige que o professor coloque-se desde o ponto de vista das comunidades reais e veja o que consegue produzir e articular a cada momento (VIERO, 2008), pois,

não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2006, p.15).

Assim, a EJA, no enfoque da Educação Popular, procura fazer a síntese entre os saberes dos estudantes e os saberes dos professores capaz de produzir respostas mais eficazes e mais organizadas de ação. Essas experiências possibilitam respostas a problemas concretos, por um lado e, por outro, oportunizam aos estudantes-trabalhadores expressarem seus posicionamentos e o desenvolvimento de suas identidades.

## **2.1 A EJA em Porto Alegre: SEJA**

A cidade de Porto Alegre é capital do estado do Rio Grande do Sul, o estado mais meridional do Brasil. A cidade apresenta cerca de um milhão e quatrocentos mil habitantes, com área territorial de 497 km<sup>2</sup>. A RMEPOA é formada por 96 escolas com cerca de 4 mil professores e 1.200 funcionários. Essa estrutura atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e da EJA.<sup>31</sup>

A trajetória da EJA em Porto Alegre demonstra a incorporação da Educação Popular como referência das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da rede municipal voltadas para a EJA. Conforme Viero (2008), as práticas pedagógicas são portadoras de concepções que têm sido construídas pelos professores ao longo do contexto histórico. Para autora, as políticas públicas de EJA concebidas e postas em

---

<sup>31</sup> Informações colhidas no endereço eletrônico da SMED/POA. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242)> Acesso em: 06/04/2011.

prática, notadamente nas Administrações Populares, na prefeitura de Porto Alegre, engendram contradições e avanços. Para que possamos entender as contradições e os avanços é necessário visitar a história recente da EJA na RMEPOA.

O Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA – de Porto Alegre, criado em 1989 marcou o debate e as práticas atuais da EJA oferecidas pelas escolas municipais em Porto Alegre. O SEJA foi criado a partir de pequenas mudanças provocadas no interior do CEES – Centros Estaduais de Ensino Supletivo – e em projetos de Alfabetização da Rede Estadual – Projeto Ler. Esse movimento retornou aos CEES no final da década de 1990, quando a institucionalização da EJA em Porto Alegre passou a influenciar a reforma dos currículos dos CEES, no processo de transformação destes em NEEJAs – Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – no governo estadual da Administração Popular (VIERO, 2008).

Quando a Administração Popular tomou posse na Prefeitura de Porto Alegre em 1989, a EJA era oferecida em quatro escolas de ensino regular noturno para jovens e a alfabetização de adultos era realizada por convênio com a Fundação Educar. Algumas turmas da Fundação Educar funcionavam no segundo piso do Mercado Público de Porto Alegre (VIERO, 2008). Havia também um programa de preparação para as provas de supletivo com turmas que eram atendidas nos Centros Comunitários da Prefeitura de Porto Alegre, estando as aulas sob a responsabilidade de estagiários. Conforme a autora, não é difícil visualizar a concepção de EJA engendrada nessas práticas e a precarização das relações de trabalho dos professores que prestavam seus serviços nesses locais. Mais do que a precarização das relações de trabalho, a velha lógica do voluntariado permanecia por um lado, e por outro, sem uma concepção definida, qualquer concepção passava a ser aceita.

A concepção de EJA na RMEPOA passou a ser debatida a partir da nomeação de vinte professores pela SMED – Secretaria Municipal de Educação – para trabalharem com turmas de alfabetização de jovens e adultos, em 1989. Esses professores buscaram, desde o princípio, elaborar um currículo<sup>32</sup> que se adequasse aos estudantes-trabalhadores, pois parte dos professores era originária dos CEES, portanto com experiência em EJA. Conforme Viero (2008) foram mantidas as turmas que funcionavam

---

<sup>32</sup> A elaboração do currículo da EJA em Porto Alegre começou em 1989 com o grupo de vinte professores e terminou em 1996 com a participação de duzentos professores. A história dessa elaboração é contada na publicação *Cadernos Pedagógicos 8*, 3ª ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, set. 1997.

no Mercado Público (turmas do MOBREAL e da Fundação Educar), nos Centros Comunitários e nas escolas municipais onde já havia o ensino regular noturno.

No início dos anos de 1990, o SEJA começou a ser ampliado para as demais escolas da RMEPOA. Viero (2008) enfatiza que essa ampliação não se deu pela crença do poder público municipal na EJA como política pública de direito dos cidadãos, pois foi através da luta de professores e estudantes, da ocupação de espaços da escola (como laboratórios de ciências, de informática, bibliotecas, entre outros), contra a vontade das direções, que a EJA começou sua institucionalização.

A disponibilidade e o compromisso com a educação de maneira geral e em particular com a EJA demonstra a identificação que os professores têm com essa modalidade. Isso também se observa em boa parte dos professores que atuam na EJA da RMEPOA, notadamente naqueles que trabalham há mais tempo na EJA: uma postura militante e de resistência contra ações do poder público que, por ventura, coloquem em risco a oferta de vagas na EJA. Em alguma medida, esta observação confirma o estudo de Soares e Vieira (2009) realizado com professores que atuaram nos Movimentos de Cultura e Educação Popular dos anos de 1960, no qual constataram que:

Ao analisar o conjunto de significados que esses educadores atribuem ao envolvimento deles na educação popular, verifica-se quão relevante foi terem participado dessas iniciativas. O envolvimento com a educação popular de forma mais ampla e com a EJA representa um compromisso político, ético, existencial e místico: algo que os impregna e do qual não conseguem mais abandonar (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 176).

Para Viero (2008, p. 396), a história da institucionalização da EJA em Porto Alegre “desafia o peso da burocracia das escolas, contrariando profundamente direções que administram a escola como representantes mais próximos da burocracia Estatal, a qual nunca contemplou esse universo de alunos desde suas necessidades”. Assim, a institucionalização da EJA se dá de fora para dentro da escola, inserindo-se na escola não como reconhecimento do direito, mas, como sustenta a autora, “mais como alteridade do que como homogeneidade” (VIERO, 2008, p.396).

É pela luta de professores e estudantes-trabalhadores que a EJA passou a compor e ampliar sua participação na rede pública municipal, pois durante grande parte do período da Administração Popular a EJA só foi ampliada via Orçamento Participativo

– OP.<sup>33</sup> Esse fato é revelador das situações limites em que, por vezes, são colocadas as pessoas das classes populares, quando se veem obrigadas a fazer escolhas entre direitos básicos que todos deveriam acessar. Para Viero isso também demonstra os limites da administração municipal, quando

coloca para as comunidades onde as condições básicas de moradia, saneamento básico são mais precários, em que os índices de escolarização dos jovens e adultos também são menores, a possibilidade de priorizar entre moradia, saneamento básico, saúde, pavimentação e a EJA (VIERO, 2008, p. 397).

Não obstante as dificuldades enfrentadas, graças a professores e estudantes a EJA se consolidou e ampliou a sua participação para além da alfabetização, conseguindo o atendimento para o ensino fundamental na RMEPOA. A EJA que em 1989-1990, primeiro ano de implantação no município, teve 700 matrículas e em 2009 chegou ao atendimento de 8.000 estudantes,<sup>34</sup> ampliou e consolidou sua participação. Contudo, ainda passa por dificuldades quanto a sua oferta nas escolas municipais de Porto Alegre.

Embora a EJA em Porto Alegre tenha superado o OP e hoje seja oferecida como política pública, se constata que há uma estabilização no número de pessoas atendidas como decorrência do fechamento de turmas em algumas escolas. A partir de 2005, sob a justificativa de racionalização da distribuição dos recursos humanos, a SMED passou a orientação de que algumas turmas fossem fechadas, oferecendo riscos à oferta de vagas. De acordo com Viero (2008), os professores, a partir desse fato, se organizaram através da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre/RS (ATEMPA),<sup>35</sup> em mais um movimento de resistência e luta pelo direito dos estudantes-trabalhadores. Dentre as questões reivindicadas, uma tratava de garantir o não encolhimento das turmas caso as pesquisas apontassem a existência de demandas de jovens e adultos sem ou com escolarização incompleta. Neste momento histórico, parece haver um claro desinteresse do poder público municipal em atender aos estudantes-trabalhadores que necessitam da oferta dessa modalidade educativa.

---

<sup>33</sup> Orçamento Participativo (OP) consiste na discussão, com a população, das suas prioridades de investimentos por região da cidade. Em cada região da cidade, os moradores apresentam aos governantes suas prioridades e, assim, definem sobre obras, investimentos e políticas setoriais.

<sup>34</sup> Informação disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal\\_pmpa\\_novo/](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/)> Acesso em: 06/04/2011.

<sup>35</sup> A ATEMPA é a sucessora da APMPA – Associação dos Professores de Porto Alegre – fundada em 29 de agosto de 1964. Tem como missão congregar o magistério, representar a classe perante as autoridades públicas, promover seminários e congressos. Disponível em: <<http://www.atempa.com.br/haudindex.php>> Acesso em: 28 jun. 2011.

Como consequência disso, em 2006, em plenária de professores, foi eleita uma comissão para organizar o movimento. Foi formado, então, o conselho de representantes dos professores de EJA de cada escola. Viero (2008) conclui que, dessa forma, os professores colocam a questão da EJA como prioridade de luta na ATEMPA. Ou seja, aquilo que é dever constitucional do poder público passa a ser uma pauta de luta dos professores da EJA no seu sindicato.

Assim, “o conteúdo da gestão pública e os direitos sociais materializados em políticas universais [são] transformados em políticas fragmentadas e focalizadas” (PERONI, 2009, p. 49), tendo como consequência a descontinuidade de políticas sociais, como é o caso da EJA. Entretanto, isso não se constitui novidade, tanto para a educação, de modo geral, como para a EJA, de modo particular, pois a trajetória nunca foi tranquila e muito menos linear. Em nosso país, como aponta Fortes (2006, p. 55), “somos acometidos por uma ‘cultura histórica’ de rupturas e descontinuidades na educação e, em especial, nos programas que se destinam a pessoas jovens e adultas”. A pauta de direitos universais para sujeitos sociais passa a ser desconsiderada e a desobediência da lei passa a ser exercida, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 – já na sua primeira referência à EJA, nos artigos 4º e 5º, deixa claro que:

Art. 4º - Inciso 1 – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na *idade própria*.

Art. 5º - O acesso ao Ensino Fundamental é *direito subjetivo*, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

§1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e *os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso*;

II – *fazer-lhes a chamada pública*;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (LDBEN nº 9.394/96, p. 02, grifo nosso).

Atualmente, a EJA é oferecida em 35 escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, no turno da noite e, nos três turnos, no Centro Municipal do Trabalhador (CMET) Paulo Freire. Ainda que a EJA em Porto Alegre sofra descontinuidades na sua trajetória, insegurança quanto à oferta de vagas nas escolas, sua proposta curricular se constitui como uma boa experiência de construção coletiva e de avanços, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

## 2.2 O Currículo por Totalidades de Conhecimento

Esta seção se apoia na proposta curricular para a EJA em Porto Alegre, elaborada por professores e professoras da RMEPOA, cujo processo é narrado no texto *Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*, organizado por Liana Borges e Luiz Heron da Silva, publicado em *Cadernos Pedagógicos* Nº 8 – uma publicação da SMED. Este currículo, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, dá as orientações para as práticas pedagógicas na EJA da RMEPOA.

O subtítulo da matéria – *um currículo em Educação Popular* – procura demonstrar a sua relação com os princípios da Educação Popular. Nesse sentido, os professores que elaboraram o currículo, em um processo longo e com a participação de estudantes-trabalhadores, tiveram o cuidado de buscar fundamentos em algumas premissas, procurando superar algumas crenças que desqualificavam a EJA.

Assim, conforme o texto do documento aqui tratado, o Currículo por Totalidades de Conhecimento tem como bases políticas e pedagógicas cinco “rupturas” fundamentais: *alfabetização é direito; conceito de alfabetização; currículo interdisciplinar; escola para trabalhadores; formação dos professores.*

O currículo para a EJA em Porto Alegre parte, então, do reconhecimento que a Constituição Federal de 1988 fez de que o acesso à escola pública é garantido a toda a população, independente da idade. Isso implicou um compromisso maior do poder público em criar uma proposta que fosse adequada à realidade das classes populares. Esse compromisso acarreta o reconhecimento que o atendimento é para um estudante-trabalhador, pertencente a um extrato social em desvantagem, tanto do ponto de vista de seu capital cultural quanto em sua condição socioeconômica. Assim, visando o atendimento desse público, a ideia de *campanha* é substituída pela ideia de *movimento* e a ideia de *erradicação* pela ideia de *direito*. Este posicionamento político aponta para um jeito de como a escola passa a tratar esse público, reconhecendo a EJA como direito e considerando a cultura e as necessidades dos estudantes-trabalhadores.

A proposta do *Currículo por Totalidades de Conhecimento* tratou de acatar as transformações sofridas pelo conceito de alfabetização, desde quando era considerado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – como a habilidade de escrever o próprio nome e escrever um pequeno bilhete. Para os professores que trabalharam na elaboração da proposta curricular este conceito não fazia, e não faz,

sentido quando novas exigências são necessárias em uma sociedade mais complexa, mais tecnológica. Nesse sentido, há necessidade do domínio mais completo de habilidades das diferentes áreas do conhecimento. Numa concepção mais atual de alfabetização isso corresponde a, pelo menos, ter completado o primeiro seguimento do ensino fundamental. Na EJA, em Porto Alegre, isso corresponde às Totalidades de Conhecimento Iniciais, T1, T2, T3.

O compromisso político aparece quando o currículo da EJA de Porto Alegre considera que a concepção de educação, aprendizagem e de currículo da EJA passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar. O processo de ensino-aprendizagem parte dos saberes dos estudantes-trabalhadores, dos “saberes de experiências feitos”, e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, não o assimilando, mas recriando-o e reelaborando-o. Desse modo, o currículo é crítico, democrático, transformador e representa a consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade.

Para que se construa a aprendizagem proposta acima, o *Currículo por Totalidades de Conhecimento* se apoia na Educação Popular e no Construtivismo Interacionista. O Construtivismo oportuniza o surgimento de necessidades e expectativas diferentes no coletivo e esse conflito pode ser “o impulsionador do desequilíbrio e da desestruturação de hipóteses atuais para a construção de outras” (BORGES; SILVA, 1997, p. 18). Conforme estes autores, a Educação Popular traz o caráter político da educação naquilo que se pode acrescentar às intervenções pedagógicas como a reflexão sobre o que ensinar, “por que a relação dialógica é condição à metodologia e por que é necessário o resgate do saber popular na busca do acadêmico”.

De acordo com documento, a organização da escola, em geral, determina sua forma de funcionamento e acaba por fazer da escola uma estrutura rígida. Além disso, a escola tem um currículo que não atende as necessidades dos estudantes, visto que é inadequado e no que diz respeito à avaliação, torna-a seletiva. Tentando fazer diferente, a partir de uma proposta de trabalho coletivo e de reflexão sobre o cotidiano escolar, a EJA tenta criar outra organização para o espaço/tempo educativo.

Partindo do pressuposto que o estudante-trabalhador traz experiências de vida e de trabalho, a EJA tem nesta realidade seu ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, pois o estudante da EJA “é um adulto e não uma criança, está no mercado

de trabalho e não se preparando para nele ingressar; não experimenta a vida, está experimentado por ela” (BORGES; SILVA, 1997, p. 20).

Neste particular, me atrevo a fazer algumas reflexões a respeito do texto. Por exemplo, o fato de ser adulto nem sempre se configura como realidade, pois os estudantes da EJA estão cada vez mais jovens e boa parte deles não completou a maioridade. Por razões diversas, estes estudantes são obrigados a abandonar a escola muito cedo e adentrar o mercado de trabalho. Estar no mercado de trabalho, nem sempre significa estar empregado, ou que não está procurando um emprego melhor. É possível que ele esteja experimentado pela vida, mas, muitas vezes, é um sujeito que, por conta de sua juventude, ainda se encontra em processo de amadurecimento.

De todo o modo, essa visão de “escola para trabalhadores” é necessária na EJA, pois os estudantes-trabalhadores precisam que a escola se adapte às suas necessidades, não apenas de aprendizagem, mas, também, no que diz respeito às necessidades e/ou impedimentos que o trabalho, a família, enfim, aquilo que a vida fora da escola proporciona a eles. A necessidade desse tratamento se evidencia mais adiante no tópico que trata da avaliação emancipatória.

Quando se trata da formação permanente de professores, parte-se do reconhecimento histórico de que a EJA sempre se prestou ao voluntariado, notadamente nas campanhas de alfabetização. A ideia de que “qualquer professor ou professora é professor ou professora na EJA” é outra perspectiva que o *Currículo por Totalidades de Conhecimento* tenta superar, pois a especificidade desse público tem demonstrado que é necessária formação específica para atender suas demandas. A ideia é de que o aprofundamento teórico é sempre necessário, o trabalho em sala de aula deve passar pela reflexão teórica e o professor deve ser um pesquisador que se qualifica cada vez mais.

Buscando dar conta dessa demanda, algumas providências foram tomadas. Nesse sentido, para que a formação dos professores da EJA acontecesse de maneira satisfatória, havia a previsão de que os professores que iniciassem na EJA deveriam participar de um *Seminário Inicial* que “trata da totalidade, dos pressupostos teórico-metodológicos e do compromisso que deve ser assumido frente ao trabalho quanto a postura de pesquisador” (BORGES; SILVA, 1997, p. 22).

No decorrer da prática, segundo a proposta, ficariam garantidos ainda, como canais de formação, as *Reuniões Semanais*, no local de trabalho; as *Reuniões Regionais*,

em vários locais, de caráter trimestral, com a participação dos estudantes e, por fim, as *Reuniões Gerais* que deveria envolver todo o grupo de professores. A finalidade das reuniões era possibilitar a reflexão teórico-prática, com o objetivo da busca constante da qualidade do processo educativo.

Além da participação das reuniões semanais, os professores deveriam participar das demais reuniões – *Seminários de Avaliação* no final de cada trimestre e do *Seminário de Final de Ano* – e, a cada trimestre, apresentar um relatório onde deveriam estar registradas as reflexões do cotidiano da sala de aula.

Havia previsão de apoio pedagógico através do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) que tinha o objetivo de descobrir e encorajar a autodescoberta dos saberes e não saberes dos professores. Tanto no que dizia respeito aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula quanto à socialização aos demais componentes do grupo para que fosse feita a análise teórica, que deveria estar vinculada a prática dos professores. Para tanto, o apoiador deveria se fazer presente sistemática e periodicamente em sala de aula, junto a professores e estudantes. Nesse sentido, a ideia era de um trabalho coletivo, sem autorias individuais, valorizando a produção de professores e estudantes.

Embora seja o documento *Currículo por Totalidades de Conhecimento* a base da Escola Pesquisada para o seu trabalho cotidiano,<sup>36</sup> percebi que pouco restou das propostas originais. Durante o período de observação, notei que, das propostas/diretrizes acima descritas, apenas a *Reunião Semanal* se mantém e com caráter meramente administrativo. Ou seja, perdeu sua perspectiva de formação permanente dos professores.

Como decorrência, o que se observa é a falta de um trabalho coletivo, em que a possibilidade de diálogos entre as disciplinas seja buscada. Isso ficou evidente quando se presta atenção no formato dos encontros entre professores e estudantes (centrados na informação dos professores), na disposição das mesas e cadeiras (voltadas para o quadro), no trabalho individual dos estudantes (dificultando a cooperação entre eles).<sup>37</sup> Isso indica um afastamento das propostas do documento que os professores dizem tentar seguir. Foge do objeto deste estudo examinar as razões de tais acontecimentos.

---

<sup>36</sup> Conforme depoimento de uma professora da Escola Pesquisada feito quando me passou a cópia da proposta curricular da EJA: “A gente tenta seguir o que tá aí”.

<sup>37</sup> Das aulas que observei, duas disciplinas fugiram desse modelo: Teatro e Geografia, em que as professoras buscaram o trabalho cooperativo entre os estudantes, o diálogo se fez presente entre professoras e estudantes e entre os estudantes-trabalhadores.

Durante minha passagem pela RMEPOA, no ano de 2004, trabalhando na EJA, participei de *Reuniões Regionais*. Essas reuniões aconteciam em uma escola da região, previamente escolhida, que fazia a recepção das outras escolas. Havia uma organização anterior entre as escolas participantes, quando eram planejados eventos como palestras, oficinas, reuniões entre professores, estudantes e também apresentações artísticas dos estudantes e/ou professores. Eram encontros marcados pela profundidade dos debates realizados e, sobretudo, de muita alegria e confraternização.

O coletivo de professores construiu os objetivos da EJA em julho de 1989, os quais permanecem e são os seguintes:

- 1) Proporcionar aos educandos a reflexão sobre a cidadania, favorecendo a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de se tornar um agente transformador da realidade.
- 2) Possibilitar aos educandos a vivência de uma ação participativa e democrática na prática efetiva da escola e da sala de aula e nos espaços organizados da sociedade civil, em busca da construção da autonomia moral.
- 3) Oportunizar aos educandos das Classes Populares o resgate do direito relativo à apropriação dos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, tanto como forma quanto como enriquecimento pessoal e coletivo.
- 4) Garantir os (*sic*) jovens e adultos a construção psicogenética da língua escrita e a apropriação dos demais códigos [Totalidades 1, 2 e 3], bem como a complementação do processo de alfabetização [Totalidades 4, 5 e 6] proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, visando a construção do conhecimento, indispensável à educação.
- 5) Criar condições para que os alunos possam construir conhecimentos através da formulação de hipóteses e do confronto destas com outras, resolvendo problemas, num processo ativo de interação sujeito-objeto. (BORGES; SILVA, 1997, p. 27).

Nos objetivos propostos acima, há preocupação, também, com a educação na e para a cidadania. A cidadania que pode ser caracterizada como uma “prática histórica e socialmente construída, fundamentada nos princípios de dignidade, igualdade e liberdade, assim como nos de justiça, participação, solidariedade, respeito, não-violência, direitos e obrigações” (JAREZ, 2006, p. 09). A cidadania aqui se inscreve em um contexto em que é imprescindível que os estudantes-trabalhadores possam acessar a uma educação em que se pratique a democracia e que seja de qualidade. Nesse sentido, os objetivos propostos têm respaldo nas teorias que sustentam a proposta do currículo.

A proposta curricular da EJA em Porto Alegre considera que o fracasso escolar causado pelas dificuldades econômicas, sociais e pela organização do trabalho pedagógico, têm aumentado os índices de repetência e evasão do ensino regular, o que acaba por excluir e aumentar o número de jovens e adultos fora da escola. O documento

aponta o processo de dupla desarticulação existente no currículo tradicional como um problema da escola tradicional. Assim,

de um lado, como reflexo de concepções epistemológicas e objetivos políticos mais amplos, encontramos as diversas Áreas de Estudo componentes do currículo, amplamente dissociados entre si. De outro, na maioria dos casos concretos, nos deparamos com uma completa desarticulação das disciplinas de uma mesma área (BORGES; SILVA, 1997, p. 29).

Pode-se referir o fracasso escolar como a conjugação dos problemas sociais vivenciados pelas famílias dos estudantes, e conseqüentemente por eles e elas, e o baixo rendimento escolar. Nesse caso, os estudantes não teriam condições de acompanhar os estudos por conta de sua incapacidade de responder ao que a escola propõe/impõe como resultado desejado. A responsabilidade pelo fracasso escolar, aqui, é repassada aos estudantes.

No entanto, há outras perspectivas que consideram o fracasso escolar, que pode englobar diversas situações como evasão, abandono e repetência, não como conseqüência da incapacidade dos estudantes. Diferentemente da responsabilização dos estudantes pelo seu fracasso escolar, Paixão (1991) considera que “fracasso da escola” é a expressão mais apropriada para a definição do problema. A responsabilização dos estudantes pelo fracasso escolar implica em posicionar a escola como uma instituição que é “intocável, modelar e acabada” (PAIXÃO, 1991, p. 55). Desse modo,

cada criança é avaliada em função dos padrões [de comportamento, de conhecimento, de habilidade] propostos pela escola. Quem não é capaz de responder às exigências que tais padrões propõem não “está pronto”, não “está maduro” para acompanhar o processo de escolarização (PAIXÃO, 1991, p. 55-6).

Sob o manto da promoção da igualdade, buscando as mesmas respostas em termos de comportamento, de conhecimento ou de habilidade, a escola acaba por identificar-se com a homogeneidade e “produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar” (ESTEBAN, 2007, p. 11).

Permanecendo na crítica ao currículo tradicional, o documento considera estreito o objetivo formal “desenvolver a consciência crítica”, pois, nessa visão, a consciência ou reflexão crítica dos estudantes estaria garantida pelos conteúdos. Segundo os autores, tal “equivoco reside na persistência prática em considerar que todas as concepções pedagógicas teóricas estão prontas a condenar que a potencialidade

de desenvolvimento do senso crítico encontra-se no que se ensina” (BORGES; SILVA, 1997, p. 29), o que não se configura. O desenvolvimento da consciência crítica, desse modo, se dá no processo, no como se ensina e no como se aprende.

Assim, como sustenta Pinto (1987), a educação sendo parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas, não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente. Ou seja, sendo a educação parte do todo, apenas a noção de totalidade permite a compreensão da interrelação de cada parte com as demais, “pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais” (PINTO apud BORGES; SILVA, 1997, p. 31). Tendo como base este pressuposto, o documento sustenta que as Totalidades de Conhecimento passam a constituir os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade pode se efetivar. Nesse ponto convém destacar que a possibilidade de diálogo entre os campos de saber que compõe o currículo da EJA, depende do grau de envolvimento, da atitude e predisposição dos professores. É importante destacar esse ponto, pois demonstra que a colocação em prática de tal currículo é motivo de escolha e não de imposição.

Tendo como perspectiva que as Totalidades de Conhecimento estão sempre em processo e, por isso, não se concluem inteiramente, a proposta curricular da EJA de Porto Alegre sustenta que “as TOTALIDADES DE CONHECIMENTO não devem representar nem etapas estanques, nem uma sequência linear. De tal forma que não necessariamente se precise partir de uma para chegar à outra” (BORGES; SILVA, 1997, p. 31). Essa premissa sustenta a mobilidade possível dos estudantes-trabalhadores por dentro do *Currículo por Totalidades de Conhecimento*.

Nesse sentido, a escola que vai atender a esse público não pode deixar de pensar no estudante como trabalhador, um estudante-trabalhador. Daí que os conteúdos que essa escola irá trabalhar devem estar referenciados na experiência de vida desses jovens e adultos no mundo do trabalho e por conteúdos formais capazes de explicar a realidade vivida pelos estudantes, considerando-os como produtores de conhecimento e construtores de hipóteses explicativas sobre a realidade que o cerca. Desse modo, a metodologia deve ser dialógica, resgatando a hipótese dos estudantes e confrontando-as com outras, valorizando as práticas sociais dos jovens e adultos.

A educação deve favorecer uma análise profunda sobre o saber que as classes populares dominam, colocar as informações oriundas do senso comum em

questão, criar condições para o acesso a novas informações e auxiliar na [re] elaboração e [re] organização destes conhecimentos a partir de seu núcleo de “consenso”. Assim, a partir de sua construção pessoal/grupal, o trabalhador-aluno terá acesso e apropriar-se-á do “conhecimento científico”, utilizando-o para estabelecer uma leitura mais crítica do meio social onde está inserido (BORGES; SILVA, 1997, p. 23).

Nesse processo professores e estudantes são sujeitos ativos dessa interação, trabalhando juntos como pesquisadores, de procura, onde a ideia de “erro” é substituída pela ideia de “hipóteses”, sendo testadas nos processos de construção coletiva do conhecimento. Os conteúdos trabalhados, ao contrário de ser um fim em si mesmos, passam a ser ferramentas fundamentais para a construção de conceitos, a partir daquilo que cada campo de saber (as disciplinas) desenvolve em suas aulas.

Nesse sentido, levando-se em conta as inúmeras possibilidades dos estudantes-trabalhadores, é necessário que a proposta curricular tenha uma abertura permanente e que seja viável a transformação em seu processo, visando à ampliação do olhar, criando alternativas de organização de turmas e das práticas pedagógicas com o fim de constituir a cidadania plena “através da construção da autonomia moral e intelectual, da transformação da realidade de forma dialógica e do trabalho cooperativo” (EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ASSESSORIA DE EJA, 2004, p. 105-6).

Para que esse fim seja buscado, o Currículo por Totalidades de Conhecimento procura se estruturar sobre três concepções básicas, que são: *interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser presente*.

A interdisciplinaridade procura romper com divisões típicas das áreas de conhecimento e considerando a sala de aula como um lugar de pesquisa. Busca, desse modo, enfrentar a “divisão de tarefa, típica dos objetivos curriculares tradicionais” (BORGES; SILVA, 1997, p. 30).

Embora a proposta curricular não defina com clareza qual sua concepção de interdisciplinaridade, dado a polissemia do termo torna-se necessário o esclarecimento do que, em minha leitura, a proposta propugna. Como sustenta Etges (1993), citado por Jantsch e Bianchetti (2004, p. 14):

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se propõe a terminar com as disciplinas, mas, reconhecendo as disciplinas como campo de saberes específicos, buscar diálogos possíveis entre elas. Por um lado, admitindo que a educação fragmentada seja um problema e, portanto, deva-se buscar sua superação e, por outro lado, reconhecendo que é graças à fragmentação – a especialização – que a ciência e o conhecimento conseguem avançar.

A proposta explicita que “o senso crítico é entendido como capacidade de criação, de critério e de prazer, e desenvolvido a partir de oportunidades-problemas propostas pelo professor” (BORGES; SILVA, 1997, p. 30). Diz respeito ao desvelamento da realidade, da compreensão do mundo a partir do confronto da visão de mundo que cada estudante tem com a visão de mundo universalizada no âmbito da disciplina científica que estiver em questão. Tudo isso encontra respaldo no âmbito da capacidade de criação e de critério, conforme o texto do documento.

A capacidade de criação e de critério nos remete a uma relação possível com o empoderamento, um conceito central na práxis freireana (GUARESCHI, 2008). Como escreve Guareschi, o empoderamento como ato social e político e não apenas como ato psicológico e individual, pois, para Freire, o ser humano é intrinsecamente social e político. O empoderamento tem uma relação íntima com a conscientização e com a liberdade, pois “é impossível ser livre, se não se tem consciência” (GUARESCHI, 2008, p. 165). Esse empoderamento é resultado “de *práxis* de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação” (GUARESCHI, 2008, p. 166). Desse modo, o empoderamento, é entendido como processo que resulta das interações sociais em que os seres humanos se constroem, conforme se capacitam para problematizar a realidade criticamente.

O prazer não se reduz ao lúdico, mas como “satisfação pessoal específica do ato de aprender-conhecer-ensinar, o qual não exclui o esforço e a disciplina em alunos e professores” (BORGES; SILVA, 1997, p. 30). Prazer que se confunde com a alegria diante do conhecimento coletivamente construído.

No que diz respeito ao aluno ser-presente, significa “evidenciar a sua concretude no processo pedagógico com sua complexidade, riqueza e particularidade” (EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ASSESSORIA DE EJA, 2004, p. 106). Assim, o currículo por Totalidades de Conhecimento, através do trabalho pedagógico,

considera o aluno como sujeito, produtor de saberes e conhecimentos, “em situação de criação cultural”, que nos desafia a redimensionar a todo o momento a proposta curricular, reorganizando-a em diferentes tempos e espaços e promovendo a ressignificação da escola como lugar de troca e construção, num permanente diálogo entre alunos, professores e comunidade, derrubando os muros simbólicos historicamente criados, que separam a escola do seu entorno geográfico, social e cultural (EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ASSESSORIA DE EJA, 2004, p. 106).

A escola para estudantes-trabalhadores exige que se supere a escola que contribuiu, mesmo que parcialmente, para que parte deles se encontre nos cursos de EJA, pois se trata aqui de garantir a ampliação do acesso, oferecer as condições de permanência e buscar a aprendizagem efetiva das diferentes gerações que buscam iniciar ou concluir seus estudos.

### **2.2.1 As Totalidades de Conhecimento e a Avaliação Emancipatória**

A organização do *Currículo em Totalidade do Conhecimento* 1, 2, 3, 4, 5 e 6 visa garantir ao jovem e o adulto a conclusão do Ensino Fundamental, sendo que as Totalidades 1, 2 e 3 compreende o processo de alfabetização em que o trabalho pedagógico é desenvolvido por um professor alfabetizador e as Totalidades 4, 5 e 6 contempla oito áreas de conhecimento, com um professor para cada disciplina.

No *Currículo por Totalidades de Conhecimento* a carga horária é a mesma para todas as disciplinas. Matemática e Português, em função de determinação legal (Resolução 06/86 do Conselho Federal de Educação) têm suas cargas horárias enfatizadas em número de horas-aula (de acordo com a Resolução 213/94), através da Educação à Distância.<sup>38</sup> Esta divisão do tempo está justificada, de acordo com o documento, na teoria do conhecimento de Piaget e Vygotsky que consideram que “o objeto cognoscível nunca está solto no espaço ou fragmentado em ‘gavetas’ conceituais. Qualquer fração do conhecimento está em inter-relação ativa com uma TOTALIDADE” (BORGES; SILVA, 1997, p. 33). Desse modo não há sentido em priorizar uma área do conhecimento em detrimento de outra, pois todas as áreas têm importância igual na construção do conhecimento.

---

<sup>38</sup> Embora o documento não aponte a que se refere a EAD na EJA, isso diz respeito à quarta-feira que é também considerada para efeito de carga horária. Embora os estudantes não compareçam a escola porque é a noite, historicamente, reservada à formação na EJA de Porto Alegre.

A proposta de avaliação para EJA que consta no *Currículo por Totalidades de Conhecimento* é denominada de *Avaliação Emancipatória*. Tem como pressuposto fazer com que a avaliação classificatória perca sentido e passe a “perceber as dificuldades, as necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento” (BORGES; SILVA, 1997, p. 27). Ou ainda, considerar que:

A avaliação não serve para rotular, amarrar ou eliminar aqueles que “não aprendem”, mas para libertar os alunos desses estigmas através da prática criativa dos professores passando a ser coletiva: alunos se auto-avaliam, os professores se auto-avaliam e avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas (BORGES; SILVA, 1997, p. 27).

Assim, a avaliação perdendo seu caráter classificatório, passa a ser global e permanente, de maneira que os estudantes-trabalhadores *avançam* para a TOTALIDADE seguinte, em qualquer momento do ano letivo, pois é o processo de aprendizagem de cada um que determina o seu *avanço* ou *permanência*.

Além das categorias já mencionadas, *avanço* e *permanência*, também são utilizadas as categorias de *evasão* e *afastamento*. O afastamento passa a ser uma possibilidade importante na EJA, pois, muitas vezes, os estudantes-trabalhadores têm necessidade de se afastar da escola. Nem sempre esse afastamento se dá por falta de vontade dos estudantes, mas por contingências alheias a sua vontade: uma oportunidade de trabalho temporário, doença de familiar, oportunidade de trabalho distante da escola, por exemplo. Nessa situação, ao invés dos estudantes evadirem-se, há a possibilidade de pedirem afastamento, possibilitando o controle da escola sobre suas reais situações. Destarte, nessa proposta a escola se adequa aos tempos, espaços e necessidades de seu público.

A criação do conceito de Totalidades de Conhecimento foi antecedida pela definição de um conjunto de ideias que sustentaram o conceito. São elas: as bases políticas e pedagógicas, os objetivos, os princípios e as referências teóricas, ancoradas na Educação Popular e no Construtivismo Interacionista, e a necessidade do trabalho coletivo através da Interdisciplinaridade e da Avaliação Emancipatória. Todo esse ideário dá sustentabilidade à práxis na EJA. A questão que surgiu a partir de então foi: como fazer? Como se faria para que a experimentação das Totalidades de Conhecimento fosse capaz de revelar uma organização curricular que enfocasse “as vivências escolares

de forma crítica, democrática, libertadora e transformadora?” (BORGES; SILVA, 1997, p. 35).

Essa preocupação trata da questão da relação com os conteúdos ou de como se constrói conhecimento em sala de aula. Nessa proposta a metodologia não é fim e sim meio de construir coletivamente o conhecimento. Paulo Freire (1987), defendendo sua ideia de Educação Libertadora, afirma que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a Educação Libertadora fosse somente uma questão de métodos e técnicas, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE; SHOR, 1987, p. 48).

Apoiados em Freire, os professores consideraram que a superação do problema da relação com os conteúdos deveria passar por um planejamento que se recusasse “a desempenhar um papel reprodutor do discurso dominante, mas que tenha como ponto de partida o conhecimento e as necessidades demandadas pelos educandos” (BORGES; SILVA, 1997, p. 35). Assim, a solução pensada para a organização curricular da EJA em Porto Alegre foi baseada na elaboração coletiva de “Estruturas dos Campos de Saber”. Borges e Silva relatam que, em 1989, portanto no início do processo de construção do *Currículo por Totalidades de Conhecimento*, o coletivo de professores já problematizava a prática dessa proposta. A ideia inicial foi a elaboração de uma lista de conteúdos que, de acordo com os autores, nunca foi utilizada. Ainda que não utilizada, a elaboração da lista de conteúdos foi importante para determinar os conceitos importantes em cada campo de saber.

Quanto aos Campos de Saber foram contemplados oito, que são: Português, Língua Estrangeira,<sup>39</sup> Artes,<sup>40</sup> História, Geografia, Educação Física, Matemática e Ciências.

Essa forma coletiva de trabalhar, nos leva a pensar que, no contexto da EJA, é necessário exercitar a “escuta densa” (EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ASSESSORIA DE EJA, 2004). Esta escuta tem o propósito de compreender os diferentes pontos de vista de professores e de estudantes, em um movimento que inclui as dimensões da cultura, da

---

<sup>39</sup> Espanhol, Francês e Inglês, apenas nas Totalidades 4, 5 e 6. Geralmente é oferecida uma das opções.

<sup>40</sup> Plásticas, Música e Cênica. Na Escola Pesquisada são oferecidas Artes Plásticas e Artes Cênicas nas Totalidades 4, 5 e 6.

estética, da arte, do lazer e da filosofia como componentes que integram e que são fundamentais na trajetória formativa dos estudantes-trabalhadores da EJA.

### **2.2.2 Um Campo de Saber na EJA de Porto Alegre: Educação Física**

Para as finalidades deste estudo interessa conhecer como se constituiu a estrutura curricular da Educação Física na proposta curricular da EJA em Porto Alegre. Desse modo, fiz a opção por não focar no texto os demais Campos de Saber.

O processo de constituição da estrutura curricular da Educação Física na EJA de Porto Alegre partiu da reflexão teórica dos professores de Educação Física apoiados nos interesses e necessidades levantadas junto aos estudantes da EJA.<sup>41</sup> Conforme o documento, as demandas dos estudantes giravam em torno das necessidades de conhecimento quanto aos problemas básicos das atividades de promoção de hábitos e atitudes para a melhoria da qualidade de vida e saúde. Ao que consta, havia certo antagonismo quanto à atividade física que descontextualizada não correspondesse aos anseios da funcionalidade, proposta pelos estudantes, e a preocupação dos professores com o processo de ensino e desvalorização do lazer como aquisição de conhecimento (BORGES; SILVA, 1997).

Partindo desses pressupostos, a Educação Física na EJA de Porto Alegre foi estruturada da seguinte maneira: definição da finalidade da Educação Física, definição de sua matriz estrutural da disciplina, definição dos conteúdos.

No que diz respeito à finalidade da disciplina o documento diz que:

A Educação Física escolar tem por finalidade construir a educação integral do homem, por meio de atividades físicas que são regidas por normas, princípios, métodos e objetivos, de acordo com suas necessidades bio-psico-fisiológicas e sociais. Busca entender o ser humano em todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações individuais com os outros e com o mundo. Organiza-se a partir do conhecimento das ciências físicas, biológicas, humanas e das disciplinas delas oriundas (BORGES; SILVA, 1997, p. 48).

O documento Currículo por Totalidades de Conhecimento define como matriz estrutural da disciplina o movimento. O coletivo de professores de Educação Física da EJA de Porto Alegre entendia movimento,

---

<sup>41</sup> Estudantes de Totalidades Iniciais 1, 2 e 3, já que as Totalidades Finais 4, 5 e 6 passaram a ser oferecidas no ano de 1993.

como expressão livre, expressão que se dá individual ou coletivamente em um determinado tempo, espaço e com ritmo próprio. O movimento pode ser natural ou construído sendo abordado dentro dos seguintes aspectos: Formativo, Criativo, Lúdico e de Saúde. Este último tem como base trazer ao aluno a visão do movimento como uma prática real e necessária para a sua existência, ou seja, os acontecimentos e as atitudes do ser humano como causa e efeito que influenciam e podem modificar de alguma forma seu modo/qualidade de vida (BORGES; SILVA, 1997, p. 48).

Por último, a proposta define conteúdos como “experiências educativas que fazem parte de um conjunto estruturado de conhecimentos, envolvendo: informações, dados, fatos, conceitos, princípios e generalizações acumuladas pela experiência do homem em relação à atividade humana” (BORGES; SILVA, 1997, p. 48). Assim, foram relacionados alguns conteúdos pelo coletivo de professores/as da EJA, que são:

\*Noções básicas da Anatomia, Fisiologia, Saúde e Primeiros Socorros: principais grupos ósseos e músculos e suas implicações na postura; aspectos funcionais do aparelho circulatório e respiratório; doenças crônicas como diabetes, asma, cardiopatias, osteoporose, etc., e suas implicações na atividade física, alimentação básica (ideal X possível).

\*Reconhecimento e Desenvolvimento da linguagem Corporal Cultural: folclore, religião, atividades ligadas à cultura popular (jogos, danças, festas, etc.).

\*Recreação: atividades que desenvolvem aspectos da socialização, cooperação e qualidades físicas especiais.

\*Esportes coletivos e individuais: voleibol, handebol, futebol, basquete, modalidades de atletismo (organização de torneios, criação de jogos e regras compatíveis ao grupo, conhecimento de regras oficiais, desenvolver fundamentos de cada esporte); análise dos eventos esportivos (da comunidade, regionais, nacionais e internacionais) e suas implicações sócio políticas.

\*Expressão Criativa do Movimento: atividades de expressão corporal, relaxamento, jogos dramáticos, atividades cantadas e rítmicas.

\*Ginástica: exercícios físicos que visam a correção postural e/ou desenvolvimento de qualidades físicas (velocidade, resistência, força, coordenação motora e flexibilidade) e a consciência corporal.

\*Histórico das Atividades Físicas: relaciona o desenvolvimento das atividades físicas desde sua origem mais remota dentro do contexto social político da história do homem até hoje, e uma análise crítica do contexto atual (BORGES; SILVA, 1997, p. 49).

Tecendo algumas considerações sobre a estrutura curricular da Educação Física para a EJA de Porto Alegre, não se pode esquecer que tal estrutura foi proposta na primeira metade dos anos de 1990, quando muitas das discussões a respeito da redefinição da Educação Física escolar estavam no seu início. Não se pode desconsiderar que, naquela época, a Educação Física na EJA se constituía uma novidade. É necessário, ainda, considerar que a elaboração da proposta é anterior a LDBEN nº 9.394/96 e seus desdobramentos como os Parâmetros Curriculares da Educação Física, das Diretrizes

Curriculares para a EJA, do Parecer 11/2000 da CEB/CNE e, mais recentemente, os Parâmetros Curriculares da Educação Física na EJA.<sup>42</sup> Assim, a coragem e a disposição dos professores que enfrentaram o desafio de construir uma proposta para a Educação Física na EJA, sem o apoio de uma teoria de Educação Física voltada para a especificidade desta modalidade, devem ser reconhecidas.

O que é positivo e adequado é o fato de ter como matriz estrutural da disciplina, ou do campo de saber, o movimento, ou seja, trazer para a sala de aula a concretude das práticas corporais como constituidoras dos sujeitos, como fonte de saber e como saber a ser construído. A existência de um corpo de conteúdos que dê base para as escolhas feitas, em função dos conhecimentos que se desejam construir, é outro aspecto importante e positivo, na medida em que delimita um campo possível de intervenção pedagógica da Educação Física. É dessa intervenção pedagógica que trato no próximo seguimento.

---

42

Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundoseguimento/vol13\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundoseguimento/vol13_edufisica.pdf)>

### **3 Educação Física na Educação Básica**

Esta seção se divide em três subseções: a primeira procura delimitar o campo de conhecimento da Educação Física escolar e refletir sobre sua possível contribuição na educação dos sujeitos; a segunda tem como proposta a reflexão acerca da Educação Física nos cursos noturnos, já que a maioria dos cursos de EJA é oferecida no período da noite; e a terceira se dispõe a refletir sobre quais as possibilidades e contribuições possíveis da Educação Física na modalidade EJA.

#### **3.1 Educação Física escolar: intervenção social de caráter pedagógico**

As duas últimas décadas do século passado foram pródigas em debates sobre a crise de identidade da Educação Física. Esse período se caracterizou pela busca de mudanças quanto a questões filosóficas e didático-metodológicas no sentido de dar sustentabilidade às práticas da Educação Física. Embora muito tenha se avançado, notadamente em trabalhos acadêmicos, as práticas pedagógicas de Educação Física no interior da escola pouco avançaram. O debate iniciado na década de 1980 persiste até os dias de hoje desafiando a área de Educação Física a redimensionar seus conteúdos no âmbito da escola no sentido de ser uma prática voltada à educação e formação dos estudantes.

A Educação Física passa por um processo de necessária redefinição já que suas velhas práticas legitimadoras perderam sentido e espaço. Para Gonzáles e Fersteinseifer (2010), a Educação Física encontra-se em um momento histórico em que o discurso que legitimava a prática educativa do “exercitar-se para...”, está em situação de abandono. Por outro lado, um novo modo de legitimação da Educação Física encontra sérias dificuldades para se constituir no espaço escolar.

As práticas pedagógicas em Educação Física carregam ainda o caráter instrumental das atividades tradicionais da área, como a Recreação, Psicomotricidade e o Desenvolvimento e Aprendizagem Motora. Estas atividades têm, ao longo do tempo, tido preocupação com o produto ou resultado de suas práticas. Quase sempre o conteúdo trabalhado nas aulas é visando o que está por vir. Nesse sentido, a Educação Física existe para preparar os sujeitos para uma vida futura, seja para aproveitar o tempo livre, seja para prepará-los para desenvolver melhor outras atividades, outras

aprendizagens mais complexas, ou, ainda, buscar normalizar comportamentos através da criação de uma prontidão corporal ao proporem a utilização de padrões de movimentos genéricos e universais (SILVA, 2005).

Práticas como as acima descritas não possibilitam que a Educação Física seja vista como disciplina escolar<sup>43</sup> que tem a finalidade de “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZÁLES; FERSTEINSEIFER, 2010, p. 12).

Conforme Bracht (1996) o que caracteriza a Educação Física, o que lhe dá sentido ou, ainda, o que a justifica socialmente é a sua prática pedagógica. Prática pedagógica que pode ser vista como um “lugar” de produção cultural (GOEDERT, s.d.). Embora seja uma prática que se faz presente em diversos espaços, para as finalidades deste estudo convém reconhecer a presença da Educação Física no espaço escolar.

Sendo uma disciplina curricular, a escola passa a fazer parte das preocupações da Educação Física. É necessário, pois, compreender a escola como um espaço-tempo de embates acerca da legitimidade dos diferentes conteúdos culturais, que podem fazer parte do currículo. Compreender que a escola não é produtora de conhecimento científico, mas, que ela se apropria do conhecimento científico, organiza-o metodologicamente para que os estudantes tenham sua apreensão facilitada. A partir do confronto da ciência com o que os estudantes trazem de seu cotidiano se busca o desenvolvimento da reflexão dos estudantes sobre esse conhecimento, ou seja, sua capacidade intelectual (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Estes autores reforçam a necessidade da valorização da cultura popular quando enfatizam que:

O confronto do saber popular [senso comum] com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32).

A escola se constitui em um espaço de contradições que, embora, muitas vezes, se encontre em situação de precariedade nas suas condições materiais, é capaz de

---

<sup>43</sup> Caparroz (2005) faz a discussão sobre três conceitos capazes de identificar a Educação Física: componente curricular, matéria escolar e disciplina. Considera os dois primeiros como sinônimos e como identificadores de conteúdos do currículo. Embora, disciplina revele um sentido dúbio – pode significar matéria escolar de um lado e de outro, o estabelecimento de regras e normas que buscam disciplinar a conduta dos estudantes – é como matéria escolar do currículo que é mais utilizada.

produzir práticas singulares a partir da experiência dos seus agentes, o que contrapõe a tese de possíveis transposições mecânicas para o seu interior (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002). Assim, cada escola tem que ser considerada como única, com diferentes possibilidades de intervenção. Ou como diz Taborda de Oliveira (2002, p. 58) “(...) cada escola, uma realidade; cada realidade, diversas formas de conceber os embates e conflitos reais”. Tendo como base os objetivos da instituição escolar, sendo, deste modo, contextualizada, a Educação Física se caracteriza “como uma intervenção social de caráter pedagógico” (SILVA, 2005, p. 87).

A vinculação da Educação Física à proposta pedagógica da escola se, por um lado, pode significar sofrer das mesmas limitações que acompanham a educação formal, por outro lado, pode representar contribuições ao debate/embate permanente no contexto escolar, do qual a Educação Física, geralmente, mostrou-se ausente. Os profissionais da área são convidados a refletir e a construir saberes com aquilo que até então não passava de “atividade”. “Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (GONZÁLES; FERSTEINSEIFER, 2010, p. 13).

Refletindo sobre os diversos intentos<sup>44</sup> da Educação Física em melhor definir seu campo de ação, ou seu campo de saberes, Bracht (2005) questiona sobre qual expressão melhor define o propósito da Educação Física: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? Embora sua preferência recaia sobre a expressão *cultura corporal de movimento*,<sup>45</sup> o autor deixa claro que não importa a escolha feita, desde que se coloque o peso maior no conceito de cultura, pois reside aí a possibilidade de uma construção nova do objeto da Educação Física. O conceito de cultura, “é ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (BRACHT, 2005, p. 97).

A utilização da palavra cultura coloca sob tensão o “naturalismo” que até hoje acompanha a Educação Física. Aquilo que sempre foi natural na Educação Física, o

---

<sup>44</sup> Conforme GONZÁLES E FERSTEINSEIFER (2010): cultura física (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura de movimento (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1994, 1996).

<sup>45</sup> Segundo Gerônimo (2004, p. 05) “A Educação Física passou a ser entendida como cultura corporal de movimento, pois parte-se do pressuposto de que o movimento humano e o corpo adquirem significações que estão inseridas em contexto social e cultural e que se modificam de acordo com os diversos momentos históricos de uma sociedade, ou seja, a Educação Física foi direcionada para a expressão de produções culturais e de conhecimento historicamente acumulados e socialmente transmitidos”.

corpo, as ciências que sustentam a Educação Física, a existência e até a necessidade da Educação Física, passa a ser redimensionado, quando o olhar parte do ponto de vista da cultura. Assim, “entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados” (BRACHT, 2005, p. 99). As atividades físicas ou práticas corporais passam a ser vistas como construções históricas, portanto com sentidos e significados engendrados nos contextos em que essas práticas foram construídas pelos seres humanos.

Se um dos fundamentos da educação é a transmissão de cultura e sendo a Educação Física uma prática pedagógica engajada em um projeto de educação escolar, é necessário que ela reconheça e/ou identifique a parte da cultura que lhe cabe tratar. Pois, “a corporeidade (o corporal) e a movimentalidade (o movimento), embora elementos antropológicos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina” (BRACHT, 2005, p. 99 -100). No entanto, de acordo com o autor, estes elementos antropológicos podem indicar temas que necessitam ser considerados numa proposta pedagógica.

A reivindicação de uma especificidade para a Educação Física, enquanto matéria escolar desde o conceito da cultura corporal de movimento não significa a permanência da Educação Física naquele espaço historicamente construído por ela e pela escola: à margem do processo educacional. Pelo contrário, o que se busca é explicitar qual a contribuição específica da Educação Física para o projeto educacional da escola. Para que se vire a página do isolamento, “é absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola” (BRACHT, 2005, p. 100).

Desse modo, a especificidade da Educação Física se constitui na “tematização<sup>46</sup> ou pedagogização dos fenômenos da cultura, como os esportes, as danças, as ginásticas, as artes marciais, os jogos, as acrobacias, etc.” (SILVA, 2005, p. 87). Fenômenos que devem ser tratados como expressão do lúdico, da socialização e da comunicação proporcionando a efetivação da capacidade humana dos estudantes de se verem, se compreenderem e compreenderem o mundo (GOEDERT, s.d.).

---

<sup>46</sup> Neira e Nunes (2009, p. 262) sustentam que “tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido”.

Estas manifestações culturais tratadas em intervenções pedagógicas pela Educação Física são “uma forma de conhecimento pela via do corpo” (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 24). Assim a Educação Física tem, também, como responsabilidade tematizar a corporeidade<sup>47</sup> no âmbito escolar, no sentido de contribuir com a formação integral dos seres humanos. A compreensão de que a corporeidade deve ser foco de interesse e preocupação da Educação Física,

nos remete a uma reflexão sobre a natureza da corporeidade, dado que esta parece poder reunir tanto numa perspectiva epistemológica quanto nas intervenções pedagógicas com as práticas corporais, as percepções de corpo, movimento e ambiente de uma maneira substantiva, preservando a inteireza humana em todos os momentos da vida (SILVA, 2005, p. 88).

Os seres humanos com os quais a Educação Física trabalha devem ser considerados, não apenas portadores, mas também, produtores de cultura. A cultura desses estudantes deve ser respeitada em um projeto educacional que tenha como objetivos do trabalho pedagógico “a construção da autonomia, da criticidade, da criatividade e da solidariedade como condições para a emancipação humana, ao mesmo tempo em que se tornam critérios teórico-metodológicos” (SILVA, 2005, p. 89). Desse modo, a disciplina escolar Educação Física é constituída pelas expressões culturais dos estudantes e “são objetivadas em determinados processos experienciais, cujos interlocutores necessitam ser desvelados” (GOEDERT, s.d., p. 03). Expressões culturais reveladoras da diversidade que constituem e desafiam a escola a trabalhar na perspectiva da valorização dessas diferentes realidades.

A atenção à diversidade remete a Educação Física a aceitação de realidades plurais e acolhimento da diferença como constituidoras da dinâmica escolar e não como elementos marginais que mereçam ser ignorados ou que sejam passíveis de tratamentos modificadores visando à homogeneidade (SILVA, 2005). A diversidade humana deve ser respeitada em qualquer de suas manifestações: etnia, raça, sexo, gênero, deficiência, biótipo, etc. Desse modo, as diferenças individuais passam a ser agentes do incremento cultural e a Educação Física um espaço/tempo de inclusão.

A reflexão sobre a contribuição da Educação Física ao projeto educacional da escola ou de um sistema educacional, longe de intenções prescritivas, está na

---

<sup>47</sup> Conforme Silva (2005, p. 88): “A corporeidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana que, ao mesmo tempo, é única, individual, porém, em alguma medida, é partilhada por todos”.

possibilidade de pensar as intervenções pedagógicas possíveis no campo de saberes da disciplina escolar Educação Física. Como sustenta Bracht (2007, p. 07):

Assim, quando nos referimos ao que a EF pode ser, estamos nos referindo menos a uma prescrição normativa e mais, em perscrutar possibilidades. Isso não significa fazer um exercício neutro, que daria a entender que a posição que assumimos é somente mais uma possibilidade anunciada. Ao contrário, ao elaborar essa possibilidade o fazemos com base em argumentos que entendemos a qualificam para ser levada em consideração no debate necessário sobre os rumos da EF.

Pensar os rumos da Educação Física é necessariamente pensar o seu “fazer”, pois “uma ciência, uma disciplina, um ‘fazer’ humano qualquer, recebe seu conceito claro, sua noção precisa, quando já o homem domina esse fazer” (MORENTE, 1980, p.23). Nesse sentido, é necessário que se reconheça o momento de indefinição por que passa a Educação Física no seu *que fazer*.<sup>48</sup> Não se trata de negar o que a Educação Física vem fazendo em sua longa história, mas procurar compreender o passado para “perscrutar possibilidades” presentes e futuras. Nesse sentido, é necessário, e urgente, que a Educação Física se reconheça como uma disciplina escolar e não mais como uma atividade isolada na escola. A Educação Física passa a se importar com a escola, com o currículo e participa dos debates/embates daí decorrentes. Dizendo de outro modo, os rumos da escola passam a interessar à Educação Física e, mais do que isso, ela participa das escolhas feitas pela escola.

Pensar a Educação Física como contribuição importante na educação/formação dos estudantes, reconhecendo seu campo de saber como da cultura corporal de movimento, significa entender a Educação Física como mais uma mediação entre a cultura dos estudantes e a cultura escolar. Assim, a Educação Física tratando de uma dimensão da cultura, passa a ter compromisso com o conhecimento produzido em torno dela (GONZÁLES; FERSTEINSEIFER, 2010) e a articulação da sua prática pedagógica com as demais disciplinas<sup>49</sup> no projeto educacional da escola.

Desse modo, se reconhece a cultura corporal de movimento como um campo onde a “intervenção social de caráter pedagógico” da Educação Física seja capaz de construir significados para que os estudantes, efetivando seu desenvolvimento humano

---

<sup>48</sup> O *que fazer* freireano se refere à práxis transformadora “que nos remete para a necessária intervenção no mundo no âmbito de nossa ação enquanto educadores ou cidadãos inseridos em um contexto concreto” (ZITKOSKI; STRECK, 2008, p. 341). É uma recusa ao determinismo de que “não há o que fazer” e a afirmação de um *que fazer* comprometido com a “reescrita” do mundo, ou seja, sua transformação.

<sup>49</sup> Convém ressaltar o caráter coletivo que deve ter um projeto educacional.

pleno, possam intervir na vida de maneira crítica e solidária, participando da construção de outro modelo de sociedade em que a diversidade seja reconhecida e respeitada.

### **3.2 Educação Física nos Cursos Noturnos: o direito negado**

Discutir a pertinência da Educação Física na EJA significa, necessariamente, prestar atenção em como se constitui a Educação Física no âmbito dos cursos noturnos de Educação Básica. Isso se deve ao fato de que a EJA é um curso que, normalmente, é destinada a estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite. Assim, a EJA pertence ao universo dos cursos noturnos.

Esse tem sido um campo de alguma tensão para a Educação Física. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº. 4.024), passando pelo Decreto Nº. 69.450/71 e chegando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei Nº. 9.394), a Educação Física, ao longo do tempo, tem obtido um tratamento desigual em comparação aos demais componentes curriculares, não apenas, mas, sobretudo nos cursos noturnos.

A questão da Educação Física, nos cursos noturnos e na EJA, não se resume a somente a sua atuação como prática pedagógica. O debate deve avançar para além da Educação Física. A discussão se ancora na qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos trabalhadores dos cursos noturnos e da EJA, na proposta pedagógica da escola para esses sujeitos ou, ainda, ao direito, nem sempre atendido, que eles e elas têm a uma educação plena. A uma educação em que os estudantes tenham o direito a Educação Física em seus currículos escolares, não apenas de direito, mas, de fato.

A legitimação da Educação Física no contexto escolar, enquanto componente curricular com possibilidades de contribuir no processo educativo das pessoas, passa pela qualificação da educação oferecida aos estudantes dos cursos noturnos e da EJA. Nesse sentido, o reconhecimento da Educação Física não está afastado da qualificação desses cursos e da melhoria das condições materiais objetivas da escola. Como salientam Andrade e Neto (2007, p. 56) o processo de escolarização constitui "um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros. Ao mesmo tempo, é um espaço fundamental de reflexão e luta por direitos", que começam pela busca de uma educação plena.

Quando a LDBEN Nº 9.394/96 foi promulgada, tratou a Educação Física de maneira ambivalente. A antiga redação do Art. 26, parágrafo 3º, ao estipular que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos", tornava a Educação Física facultativa nesses cursos.<sup>50</sup> Como era disciplina facultativa, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aconselhava que ficasse a cargo dos estudantes participarem ou não das aulas de Educação Física e ao mesmo tempo dizia que a escola tinha o direito de oferecer ou não a disciplina (CARNEIRO, 2006). Ao mesmo tempo em que dizia que a Educação Física era "componente curricular", facultava tanto o oferecimento da disciplina como a participação dos estudantes dos cursos noturnos.

Desse modo, o Art. 26 da Lei 9.394/96 passou a abranger a totalidade dos estudantes do curso noturno na sua "não obrigatoriedade". Para a Educação Física, neste particular, representou retrocesso, pois o Decreto Nº. 69.450/71, que regulamentava a Educação Física nos três níveis de ensino, já dispensava das aulas de Educação Física os estudantes que trabalhavam por seis ou mais horas, os maiores de trinta anos de idade, os que estivessem prestando serviço militar e aos estudantes amparados pelo Decreto-Lei Nº. 1.044/69,<sup>51</sup> mediante laudo médico. A dispensa que se limitava a alguns estudantes, foi estendida a todos.

O que se constata é que essas dispensas, tanto da LDBEN 9.394/96, como do Decreto 69.450/71 e também a LDBEN 4.024/61,<sup>52</sup> demonstram o lugar que a Educação Física ocupou/ocupa no currículo, historicamente, e podem ser interpretadas como uma punição aos estudantes-trabalhadores na medida em que impede a eles "o acesso a essa prática pedagógica ou área de conhecimento" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38). Isso demonstra o quanto os estudantes do ensino noturno têm sido "alvo de frequentes 'boicotes' e desinteresse por parte dos legisladores e autoridades" (CARNEIRO, 2006, p. 06).

---

<sup>50</sup> Essa determinação valeu até a promulgação da Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, quando o termo *obrigatório* foi incorporado.

<sup>51</sup> Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica o Decreto-Lei.

<sup>52</sup> De acordo com Carneiro (2006, p. 06), a LDBEN de 1961 (Nº. 4.024/61), ao mesmo tempo em que, no Art. 22, tornou "obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância no ensino superior", estabeleceu, no parágrafo único desse mesmo artigo, que os cursos noturnos poderiam ser dispensados da prática da Educação Física.

Em dezembro de 2003, a Lei Nº 10.793, alterou a redação do Art. 26 da Lei Nº 9.394, com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Centrado na exclusividade da prática, este artigo da lei 9.394/96 traz em seu bojo uma clara ideia de Educação Física que resiste e se faz presente nas escolas, ainda, nos dias atuais. A nova redação nada mais fez do que recuperar o que já era preconizado no Decreto Nº 69.450/71. Para Carneiro (2006, p. 06), tal procedimento,

[...] parece que somente contribui para demarcar e assegurar aos profissionais de Educação Física mais uma fatia do mercado de trabalho: o ensino noturno, que logo também poderá estar ameaçada no caso desses alunos que constituem a maioria dos estudantes do ensino noturno resolverem por não participar das aulas.

O que se observa é que a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos noturnos não gerou um tratamento diferente daquele que, historicamente, sempre foi dispensado a esse componente curricular. Os gestores, na prática, não se veem obrigados a oferecer a disciplina e os estudantes não se sentem motivados a frequentar as aulas de Educação Física. As questões levantadas por Carneiro instigam a reflexão a respeito do lugar e da relevância reservados a este componente curricular no projeto da escola:

Ou a Educação Física continua sendo vista e interpretada como uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos alunos, como acontecia em outros tempos, ou de fato a Educação Física é considerada uma disciplina que não apresenta o mesmo status que as demais na escola (CARNEIRO, 2006, p. 06).

Dessa maneira, nenhuma das duas hipóteses levantadas pela autora favorece uma visão de Educação Física capaz de trabalhar, na sua especificidade, a cultura

corporal de movimento, integrada às demais disciplinas e em igualdade de condições no projeto pedagógico da escola.

A perspectiva educativa da Educação Física parece, ainda, estar ancorada no século XVIII, quando a educação passou a ser pensada como educação integral para crianças e adolescentes, onde corpo, mente e espírito deveriam ser educados (BETTI; ZULIANI, 2002). Sob a ótica de que a totalidade é a soma das partes, onde as partes não dialogam entre si, a educação do físico somou-se à educação intelectual e também à educação moral. Tal noção, ao invés de favorecer uma desejável educação integral, acabou por fragmentar a educação.

Essa visão corresponde à mesma da ciência e filosofia modernas que valorizam a mente em detrimento do corpo. Deste modo, as áreas dos, assim chamados, saberes científico e erudito ganham centralidade nos currículos escolares, enquanto aqueles conhecimentos que abordam temas como a afetividade, a motricidade ou a filosofia fazem parte do que é considerado periférico em educação. Com esse tratamento,

[...] é compreensível que a tradição educacional brasileira tenha situado, desde a década de 1920, a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos no mais das vezes determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74).

Assim, a concepção que ainda predomina na escola é aquela em "as vivências dos sujeitos constituem obstáculo daquilo selecionado pelas escolas para ensinar e aprender, no máximo sendo percebidas como algo menor, apenas um meio para o que de importante foi escolhido como conhecimento válido" (CARVALHO, 2009, p. 115). Nessa escola hierarquizada onde há saberes mais importantes do que aqueles que os estudantes trazem nas suas vivências corporais, nas suas trajetórias de vida, aonde há disciplinas mais importantes do que outras, a Educação Física, ainda, ocupa um espaço secundário.

### **3.3 Educação Física na EJA: possibilidade educativa**

A EJA tem representado para a educação em geral uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, compreender as razões da existência da própria modalidade EJA e de seus estudantes-trabalhadores. As razões da existência da EJA e de

seus estudantes passam pela luta do reconhecimento desse direito para todos, passam pelo reconhecimento da sociedade brasileira através de sua legislação, portanto, da legitimação desse direito, mas, também, passam pelas desigualdades da educação brasileira. Nesse sentido,

deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios. Como atender a esses sujeitos a partir desse tipo de organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais? Como transformar o espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos de forma a funcionar como mais uma instituição inserida nas redes sociais de apoio e de inclusão desses sujeitos? (ANDRADE, 2004, p. 03).

Sendo assim, é preciso afirmar a diversidade dos sujeitos da EJA, valorizar as diferenças, reconhecendo suas histórias de vida como possibilidades de um novo projeto educativo, em que a Educação Física, sendo um espaço/tempo de intervenção social de caráter pedagógico, fortaleça "um corpo-sujeito, enfraquecendo o conceito de corpo-objeto da sociedade capitalista" (CARVALHO, 2009, p. 119). A valorização de expressões excluídas e negadas pode ir além dos saberes<sup>53</sup> dos estudantes, pois está no encontro da cultura deles com a cultura da escola a possibilidade da construção de novos saberes. Novos saberes que devem superar o senso comum do cotidiano da vida do estudantes e lhes desenvolver capacidades de refletir e intervir criticamente na realidade. Esta estratégia pode auxiliar a organizar a escola e dar-lhe um sentido emancipador (CARVALHO, 2009).

Nessa perspectiva, o importante para a EJA, é pensar os seus estudantes-trabalhadores além da condição escolar (ANDRADE, 2004). Pensar os estudantes-trabalhadores da EJA no processo social, na dinâmica da vida e não enquanto estudante apenas na escola. Nesse esforço de procurar conhecer os sujeitos da EJA para melhor atender as suas necessidades, seus interesses e o interesse de uma educação que possibilite a esses indivíduos a reflexão crítica, a educação e a Educação Física não podem virar as costas para questões sociais emergentes. Questões que devem "ser incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e sua dinâmica no sentido de contribuir com a

---

<sup>53</sup> Paulo Freire ao longo de sua obra chama a atenção para a necessidade de se valorizar e respeitar profundamente os saberes e as experiências dos estudantes. "Entretanto, respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social (...) não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas precisamente, na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou saber" (FISHER; LOUSADA, 2008, p. 377).

aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico" (DARIDO et al., 2001, p. 30). Ou seja, a utopia da Educação Física da escola regular, na EJA permanece.

Nesse sentido, partindo da revisão do conceito do corpo, que é sujeito, não apenas biológico, e passando a considerar a dimensão cultural, a Educação Física pode contribuir na formação dos estudantes-trabalhadores. Deixando de ser uma área que tem preocupação apenas com o estudo do movimento humano, o corpo enquanto apenas dimensão física e os esportes nas perspectivas de técnica e rendimento, para vir a ser uma área de conhecimento "que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a *cultura corporal de movimento*" (DAOLIO, 2004, p. 09, grifo do autor).

Ao situar o ser humano em seu contexto social, portanto, histórico e cultural, percebemos que as formas de conhecer os sujeitos estão inseridas nas relações sociais e nos sentidos daí decorrentes. Os sujeitos passam a ser vistos como uma construção, como processo histórico, "permitindo questionar paradigmas pautados no dualismo, na linearidade, nas hierarquias, nas formas cartesianas de habitar e compartilhar o mundo" (CARVALHO, 2009, p. 119). A autora explica:

Nesse processo, os sentidos coletivos, comuns, partilhados, gerais, tradicionais se entrelaçam com os sentidos tecidos por cada indivíduo, de forma particular, singular – o que faz pensar nas inúmeras experiências que jovens e adultos tem a compartilhar no processo de escolarização. (CARVALHO, 2009, p. 121).

Desse modo, o processo educativo na perspectiva de considerar os saberes, as experiências de vida dos sujeitos ganha sentido num projeto que seja dialógico.<sup>54</sup> Partir dos estudantes-trabalhadores, da sua cultura, dos corpos desses sujeitos, é uma possibilidade no enfrentamento das inúmeras contradições que se colocam no cotidiano complexo da EJA.

A Educação Física se reveste de sentido em um projeto educativo. Projeto educativo não isolado, mas vinculado a outros fenômenos, compreendidos pelo desvelamento de suas múltiplas interconexões (GONÇALVES, 1984). Nesse sentido, a

---

<sup>54</sup> Conforme Zitkoski (2008), "a proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no *diálogo/dialogicidade* uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro" (p. 130, grifos do autor). O diálogo deve iniciar logo, quando se começa a pensar o conteúdo de um programa, "em que estão implicados saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo" (ZITKOSKI, 2008, p. 131).

Educação Física deixa de utilizar o movimento de maneira mecânica e sistemática, preocupando-se apenas com os aspectos biológicos e/ou de competição e passa para uma visão transformadora dos indivíduos, para que possam atuar na vida de forma emancipada e autônoma, pois, afinal, esse deve ser o projeto educacional que se entenda com a mudança social e o empoderamento das classes populares, o público da EJA.

Nessa perspectiva, o acesso à Educação Física – conhecimentos, vivências e valores – se insere na pauta de um direito que os jovens e adultos têm. A possibilidade de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência (EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA). Sintetizando, a apropriação da cultura corporal de movimento, por intermédio da Educação Física na EJA, pode se constituir em mais um modo de inserção social, exercício de cidadania e de melhoria da qualidade de vida. Isso encaminha a reflexão para os conteúdos da Educação Física na EJA.

Os conteúdos são os meios pelos quais os estudantes-trabalhadores devem analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive, ou seja, através dos conteúdos professores e estudantes se encontram para construírem, de maneira crítica, novos conhecimentos. Apoiados em Ferraz (1996), Darido et al. (2001, p. 21) definem as três dimensões dos conteúdos que podem ser abordados pela Educação Física:

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer [...]. No que diz respeito a dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Nesse sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações [...]. A dimensão conceitual [...] significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos.

Na prática concreta das aulas de Educação Física significa que os estudantes-trabalhadores da EJA têm direito, não apenas, de aprender a praticar os mais diferentes conteúdos da cultura do movimento humano, mas também saber os possíveis benefícios das práticas corporais, porque se praticam tais manifestações da cultura corporal na atualidade, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, da imprensa, dentre outros temas possíveis de ser abordados. “Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e as alunas obtenham uma contextualização

das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas” (DARIDO et al., 2001, p.22). O que se busca através da problematização desses temas é a construção de uma consciência crítica frente a questões que esses estudantes têm acesso através da informação midiática, das suas relações de trabalho e de lazer.

Percebo, em minha experiência na EJA, que a inclusão da Educação Física no currículo da EJA pode representar para os estudantes-trabalhadores possibilidades educativas e formativas, principalmente, quando suas experiências de vida são valorizadas e sua palavra tem peso nas escolhas feitas no que diz respeito aos conteúdos e às estratégias adotadas nas aulas. Isso tem proporcionado envolvimento e participação efetiva dos estudantes. Esse envolvimento pode alavancar a autoestima dos estudantes-trabalhadores.

Ainda que uma visão “psicologizante” da educação e da Educação Física acabem por despolitizar a ambas, não se pode deixar de perceber a melhora da autoestima desses estudantes quando suas ideias passam a ser consideradas em um ambiente em que, tradicionalmente, não passam de cumpridores de tarefas. A respeito desse tema, Freire (2004) ao se referir sobre a importância da psicologia – e de outras ciências como a antropologia, a sociologia e a filosofia na educação – diz que depende de como se maneja a compreensão de psicologia. O perigo para o autor está em compreender de forma mecanicista ou “psicologicamente” a psicologia. Ou seja, quando reduzimos toda a realidade humana à psicologia.

Na medida em que a psicologia tenta compreender os seres humanos em suas relações dialéticas, contraditórias com o mundo concreto; na medida em que, como psicólogo, eu me preocupo não somente com o ser humano em si, mas pela relação que esse ser humano estabelece com os outros em um determinado contexto que é ao mesmo tempo histórico, social e econômico; na medida em que procuro compreender as relações que se dão no concreto, eu tento descobrir o que está escondido que pode explicar as coisas aparentemente claras (FREIRE, 2004, p. 134).

Embora a “melhora da autoestima” não deva ser objeto exclusivo da Educação Física, se percebe que em um ambiente em que haja encontros positivos entre professores e estudantes há a melhora da confiança desses sujeitos. Particularmente na EJA, em que os estudantes-trabalhadores, notadamente no momento do retorno aos estudos, demonstram alguns medos, alguma timidez que revelam que a autoconfiança desses sujeitos pode estar abalada.

Ao se possibilitar o acesso à Educação Física aos estudantes-trabalhadores se aumenta a possibilidade de diversificar as formas de expressão, além daquelas linguagens hipervalorizadas na sociedade atual: a linguagem escrita e a linguagem matemática. Assim, quando se possibilita que esses estudantes se reconheçam como corpo histórico e social, através do contato consigo e com seus colegas, expressando suas ideias, seus sentimentos, suas crenças pelo movimento, se oportuniza a reflexão sobre suas trajetórias pessoais e como essas histórias acabam por deixar marcas, muitas vezes, profundas em seus corpos.

Sendo um dos pressupostos importantes na EJA o reconhecimento dos estudantes como sujeitos histórico-culturais, torna-se necessário compreender de onde vêm e quem são esses sujeitos. É o que passo a fazer na próxima seção.

#### 4 Os Estudantes-Trabalhadores: sujeitos histórico-culturais

A compreensão desse campo educacional denominado EJA implica refletir sobre seus sujeitos e como suas trajetórias acidentadas, na vida e na escola, acabam encaminhando esses estudantes para as classes de EJA. Nesse sentido, é preciso procurar esclarecer de onde vêm os estudantes da EJA e quem são eles. As trajetórias de vida dos jovens e adultos, permeadas por uma multiplicidade de fenômenos sócio-culturais, conferem a estes indivíduos aspectos de singularidade às experiências vividas por eles.

A EJA é constituída por pessoas que não foram escolarizadas, ou que não tiveram acesso à escola na “idade própria”, ou que tiveram um percurso escolar marcado por fracassos repetidos, ou que foram alijados da escola. São pessoas que pertencem, em geral, às classes populares e, por conta disso, são obrigadas, muitas vezes, a ingressar muito cedo no mercado de trabalho.

Oliveira (1999) ao se referir ao tema "educação de pessoas jovens e adultas" afirma que essa questão não se refere apenas a sua dimensão etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Nesse sentido, procurar compreender como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 01). Desse modo, considerar esses estudantes nas suas especificidades culturais é necessário, pois, do contrário estaremos falando de estereótipos, de modelos universais que reforçam um sujeito abstrato.

O adulto na EJA, não é o estudante universitário em busca de qualificação através de cursos de pós-graduação, ou, ainda, que procura outra formação qualquer através de cursos de artes, línguas estrangeiras, etc. (OLIVEIRA, 1999). Geralmente, sua origem é rural, é migrante, chegando de regiões muito empobrecidas de nosso país, de uma situação social que não lhe deixa outra opção senão a de abandonar seu lugar de origem. É nessa situação precarizada que este sujeito chega às grandes cidades, normalmente oriundo de famílias de trabalhadores rurais, geralmente analfabetos, sem qualificação e baixo nível de escolaridade. Diferentemente daquele adulto universitário referido acima, este adulto teve uma passagem rápida pela escola, trabalha em

ocupações urbanas de pouca ou nenhuma qualificação. Depois de ter passado pela experiência de trabalhador rural na infância e na adolescência (OLIVEIRA, 1999) busca a EJA para alfabetizar-se e/ou terminar seus estudos no ensino fundamental ou, ainda, já numa situação muito vantajosa, fazer a EJA na etapa do ensino médio.

Uma questão importante surge quando os professores passam a pensar no processo ensino-aprendizagem e nas possibilidades das práticas pedagógicas: como esse estudante adulto aprende? As ciências em geral ainda não possuem um entendimento completo do ser humano adulto. Particularmente no que se refere à Psicologia ainda não é possível formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto (OLIVEIRA, 2004). Quanto mais se avança no processo de desenvolvimento dos seres humanos, menos articuladas e complexas são as teorias psicológicas. A psicologia sabe “muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos” (OLIVEIRA, 2004, p. 217). Quanto mais jovens, quanto mais próximos de sua origem animal, do mundo da natureza, mais similares são entre si os indivíduos. A cultura confere peso na constituição dos seres humanos, ou seja, quanto mais imersos na cultura os sujeitos, mais diferentes eles se tornam. Assim, quanto mais diferentes entre si os indivíduos, maior a dificuldade em estabelecer generalizações. É isso que se verifica na fase adulta dos indivíduos.

Se ainda não se tem como caracterizar com segurança o adulto, já se sabe como *não* caracterizar essa etapa da vida. Assim, a caracterização da idade adulta como sendo um estágio psicológico de estabilidade e ausência de mudanças importantes é absolutamente inadequada. Reconhecer tal caracterização significaria dizer que este sujeito não tem possibilidade de se educar, de se transformar (OLIVEIRA, 2004). Para a autora,

mesmo dentro de uma perspectiva generalizante essa asserção é falsa, na medida em que os adultos, tipicamente trabalham, constituem família, se relacionam amorosamente, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos. Todas essas características trazem, em si, potencial para profundas transformações (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

Algumas características que diferenciam o adulto da criança e do jovem, para além da generalização, podem contribuir para a compreensão desse ciclo de vida.<sup>55</sup> Uma delas é que o adulto encontra-se inserido no mundo do trabalho, trabalhando ou não, e vive relações interpessoais de uma maneira diferente da criança e do jovem. É portador de uma história de vida mais longa, de experiências mais complexas e saberes acumulados e pensa o mundo a sua volta. Estas peculiaridades da vida adulta lhe possibilitam fazer uso de diversas habilidades e ter de enfrentar dificuldades. Por outro lado, se comparado à criança, provavelmente possui capacidade de reflexão maior sobre o conhecimento e sobre seus processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, é necessário reconhecer esse sujeito não como desprovido de saberes, mas como um sujeito que é histórico. Assim, nas intervenções pedagógicas se parte daquilo que o estudante adulto tem e não do que ele *não* tem. É importante a valorização daquilo que Paulo Freire denominou de *saberes de experiências feitos* como possibilidade de um fazer pedagógico ancorado na escuta da palavra do estudante, pois são inúmeros os conhecimentos adquiridos ao longo de sua história de vida. Os saberes que os estudantes-trabalhadores adultos trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais que guiam, não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola.

A outra categoria, a do jovem, é um fenômeno relativamente recente na EJA. Este recém-chegado estabeleceu o fenômeno conhecido como “juvenilização” da EJA. Ao considerar o jovem na EJA, Oliveira (1999) sustenta que não se trata daquele com trajetórias escolares regulares, do vestibulando ou daquele que busca em cursos fora da escola aumentar seus saberes como forma de “enriquecimento pessoal”. Não se trata aqui do “adolescente no sentido, naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida” (OLIVEIRA, 1999, p. 01). Longe desta situação ideal, trata-se de um indivíduo que teve uma trajetória escolar acidentada e, por conta disso, acabou sendo excluído da escola. Quando chega à EJA se incorpora em níveis mais adiantados de escolaridade, diferentemente do adulto. É um sujeito urbano, geralmente, e por isso é bem mais envolvido em atividades de trabalho e de lazer que se relacionam com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999). Em boa medida, a mobilização desses

---

<sup>55</sup> Segundo Oliveira (2004), para analisar o desenvolvimento humano é necessário a substituição da passagem por um percurso abstrato da trajetória humana - um caminho natural (universalizante) - por outro percurso contextualizado historicamente, portanto cultural: os ciclos de vida.

jovens para voltarem a estudar na EJA se deve ao fato deles precisarem se relacionar com o “mundo letrado”, tanto no seu trabalho, quanto em suas atividades de lazer.

Dayrell (2005) ao se referir aos jovens da EJA, fala da perspectiva negativa com que é abordada esta questão por professores e professoras na escola. Isso, de alguma maneira, revela a falta de clareza dos professores quanto ao papel de sujeito que deve desempenhar esse jovem no processo educacional. Dessa maneira, o jovem aparece, geralmente, como problema, indisciplinado, desrespeitoso para com seus colegas e professores, irresponsável quanto aos compromissos e tarefas escolares, na sua maneira “rebelde” de se vestir – calças e blusas largas ou apertadas, *piercings*, tatuagens, bonés.

É comum, ainda, considerar a juventude<sup>56</sup> desinteressada pelo contexto social, individualista e alienada. De outra parte, está cada vez mais comum, notadamente em escolas frequentadas pelas classes populares, relacionar o jovem à violência, ao tráfico de drogas, originando “uma postura de precaução e medo por parte da escola, quando não uma relação assistencialista, baseada na ‘piedade’, ambas igualmente nefastas para os jovens” (DAYRELL, 2005, p. 54).

Há que se considerar que os jovens, notadamente os frequentadores da EJA, são afetados pelas profundas transformações da contemporaneidade, aí incluídas as de cunho econômico e moral, de modo indelével, na sua transição para a vida adulta. Esses jovens,

sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, desaguam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 25).

Desse modo, não localizar historicamente esses sujeitos implica tratar de pessoas abstratas. Para que isso seja evitado é necessário perceber esse jovem na sua condição real de existência, pois,

do contrário, se falarmos de um personagem abstrato, poderemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto

---

<sup>56</sup> Embora seja comum localizar esse ciclo de vida entre os 15 e 24 anos, ultimamente há uma tendência internacional de ampliação dessa faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade. “No debate contemporâneo sobre juventude, não são raros aqueles que defendem a extensão dessa faixa etária para além dos 24 anos, uma vez que a construção da autonomia – característica fundamental dessa etapa da existência – avança crescentemente sobre os anos a partir desse ciclo etário” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, sendo definido, portanto, pelo que ele não é (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Assim, ao contrário de estereótipos, de padrões de jovens construídos previamente, é necessário conhecer os jovens nas suas trajetórias dentro e fora da escola, procurando descobrir como eles se constituem nas diferentes maneiras de ser jovem e como vivenciam sua juventude.

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social, por um lado, e, por outro, como uma representação (DAYRELL, 2005). Assim, há um caráter que é universal que diz respeito ao seu desenvolvimento biopsicológico dentro de uma determinada faixa etária. Por outro lado, há que se considerar que cada sociedade, e cada grupo social no seu interior, representam e lidam com este ciclo de vida de maneiras diversas. “Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos” (DAYRELL, 2005, p. 55). A diversidade no modo de ser jovem faz o autor afirmar que não existe uma juventude, mas *juventudes*, afirmando os diferentes modos de atuação dos jovens na sociedade.

Assim, não há uma cultura juvenil que seja única, monolítica, igual, “senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 25). Esse ciclo de vida, denominado juventude, é vivenciado de maneiras diversas, como consequência das diferenças sociais e das práticas sociais desses indivíduos na escola, no trabalho, no lugar onde moram e como dispõe de seu tempo livre. Logo, estar posicionado na faixa etária que corresponde à juventude, não determina que esta categoria seja a mesma para todos e todas que dela fazem parte.

As categorias jovens e adultos, estudantes-trabalhadores da EJA, abrangem uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes dos extratos mais empobrecidos da população. Quando nos referimos aos estudantes-trabalhadores, estamos falando de índios, de negros, de brancos, de jovens, de idosos, de migrantes, de trabalhadores, de desempregados. E, ainda, como descreve Andrade (2004, p. 01), “das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros”.

Há ainda as mulheres, que cada vez mais assumem protagonismo nas classes populares como chefes de família, sujeitos com diferentes orientações sexuais, pessoas que se socializam em diferentes correntes religiosas, membros de movimentos culturais como o *hip hop* e o *funk*. São estudantes que fogem do modelo que a modernidade cunhou como padrão: “enquadrado na idade concebida como a *regular*, com uma família nuclear para lhe garantir o sustento, podendo dedicar-se exclusivamente ao estudo” (FRANZOI et al., 2010, p. 177, grifo dos autores).

Dessa maneira, para além de reconhecê-los como uma massa de estudantes, sem identidade, qualificados sob diversas nomenclaturas, relacionados única e exclusivamente ao “fracasso escolar” e negando o discurso escolar que os rotula como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis (ARROYO, 2001), é necessário reconhecer o protagonismo dessas pessoas. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os estudantes jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. É preciso, então, reconhecer as dimensões da condição humana vivida por esses sujeitos, pois como observa Arroyo (2005, p. 30):

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Sendo a EJA um contexto de atendimento de estudantes jovens e adultos, através de políticas e práticas educacionais, convém considerar as múltiplas experiências sociais e humanas desses estudantes.

Gomes (2005) refletindo sobre a questão racial na EJA, especificamente sobre a relação das formas como negros e brancos lidam com seu pertencimento étnico-racial e as representações sobre o negro vividas e aprendidas nos espaços escolares e fora deles, considera que as temporalidades, as trajetórias, as vivências e as aprendizagens que esses sujeitos trazem da vida não são as mesmas e que por mais que participem de processos socioeconômicos, políticos e educacionais semelhantes, eles atribuem significados e sentidos distintos “à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano” (GOMES, 2005, p. 87).

Outro aspecto a ser considerado, quando se procura compreender a origem dos estudantes-trabalhadores, é o tema do analfabetismo e a sua permanência em níveis elevados na sociedade brasileira. Ainda que tenha havido uma queda percentual importante do analfabetismo no Brasil, ocorrida no século XX entre os maiores de 15 anos, o país ainda se depara com números preocupantes nessa área.

Conforme Paiva (2009), o número de analfabetos, percentualmente falando, passou de 65,3% em 1900 para 13,6% em 2000. No entanto, quando se trata de analfabetismo o importante é considerar os números absolutos, como sustentava Anísio Teixeira, citado por Paiva (2009). Isso fica evidente quando se relaciona o ano de 1900 ao ano de 2000, período em que se diminuiu em cinco vezes o número de analfabetos em números percentuais. Todavia, em números absolutos houve um aumento da quantidade de analfabetos, superior a duas vezes ao que se tinha no início do século XX (PAIVA, 2009).

São os números absolutos que mostram com clareza a situação do analfabetismo brasileiro, pois os 9,7% de analfabetos brasileiros em 2010 (INEP, 2010) representam em torno de 14 milhões de pessoas, acima de 15 anos de idade, que não sabem ler nem escrever. Pessoas que não usufruem o direito da leitura e da escrita, tendo, portanto, imensas dificuldades em acessar o mundo letrado da contemporaneidade.

Percebem-se algumas defasagens na educação brasileira que sugerem a dificuldade de acesso à escola e/ou a dificuldade de permanência dos estudantes. Esses elementos trazem em seu bojo a questão social de estudantes que, às vezes, necessitam abandonar a escola para trabalhar, por um lado, mas, por outro lado, pode evidenciar uma escola que exerce o seu poder homogeneizador, padronizador de condutas.

Os dados sobre a escolarização da população de 15 anos ou mais apontam para uma média de 7,5 anos de estudo (INEP, 2010), ainda abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida desde 1971 pela LDBEN Nº. 5.692 e da meta de implantação gradativa dos nove anos até 2010 (Lei Nº 11.274, de 2006). Este número representa o acréscimo, entre 2005 e 2010, de apenas 0,5 anos na escolaridade média dessa população e revela, além da lentidão na evolução deste indicador, a persistência do analfabetismo e dos problemas de acesso e êxito na educação infantil e básica.

De acordo com o documento *As desigualdades na escolaridade no Brasil*, produzido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2009), as maiores

desigualdades na educação permanecem sendo entre pobres e ricos e entre a população rural e urbana. Utilizando-se dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2007), o documento evidencia que:

A escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano é de 7,8 anos, o que vale dizer que a chance de a população urbana ter acesso à educação formal é perto de duas vezes maior que a da rural. As significativas diferenças existentes na escolaridade média das populações rural e urbana nas regiões brasileiras são evidentes, ficando o território do campo em desvantagem em todas elas. Em situação de extrema gravidade aparece a região Nordeste, onde a população rural com 15 anos ou mais em 2007 tem em média 3,7 anos de estudo, o que equivale a quase metade da escolaridade média da população urbana da mesma região [6,8 anos] (BRASIL, 2009, p. 25).

Essas desigualdades verificadas indicam que muitos estudantes acabam ficando pelo caminho, desistindo ou sendo obrigados a desistir dos estudos. O Censo Escolar de 2010 aponta que a educação brasileira acaba se tornando um funil para os estudantes. Comparando o número de estudantes matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental e o número de estudantes cursando o ensino médio, nota-se que os 13,4 milhões das séries iniciais do ensino fundamental se reduzem a 7,1 milhões no ensino médio. Isso demonstra que há insuficiência de acesso ao ensino médio dos jovens entre 15 e 17 anos. A PNAD de 2007 apontava que apenas 48% desta população eram atendidos pelo sistema escolar, e entre esses estudantes 52% apresentavam distorção entre série e faixa etária. Ainda em 2007, a PNAD verificou que a idade média dos estudantes do ensino médio havia caído 1,7 anos entre os anos de 2005 e 2007, o que poderia refletir uma evasão dos estudantes com idade mais avançada para o mundo do trabalho ou para os cursos de EJA (BRASIL, 2009).

Essa defasagem ano/série pode ser um elemento que revele a incompatibilidade de propostas pedagógicas para os tempos e ritmos desses estudantes pobres, pois, geralmente, são propostas pensadas para a homogeneização. Este é um fator que fortalece a exclusão e o abandono da escola.

O modo como a pobreza é tratada pela escola é um importante fator a ser avaliado quando se examina o êxito de um sistema educacional. Pois, crianças originárias de famílias pobres são as que têm menos êxito se forem avaliadas por meio de procedimentos convencionais de medida e enfrentam muitas dificuldades na

aprendizagem quando são utilizados métodos tradicionais no processo (CONNEL, 2007). Como consequência de sua origem,

elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNELL, 2007, p. 11).

Alguns fatores interferem nesta relação complexa da escola pública com as classes populares, tais como: as relações de poder no interior da escola, o currículo e o trabalho docente. Estas são questões que interferem no modo de atendimento das pessoas pobres pela escola. Quando se pensa na origem de parte dos estudantes-trabalhadores da EJA, notadamente os mais jovens, é preciso compreender o caminho percorrido por eles. Desde a sua origem, a escola tradicional, até os cursos de EJA, e para isso é importante “tratar o campo educacional partindo do reconhecimento das desigualdades sociais, considerando que o sistema escolar, historicamente, não foi estruturado para atender as diversidades” (ANDRADE; NETO, 2007, p. 57). Assim, o reconhecimento das desigualdades verificadas e impostas na escola pode ajudar a compreensão das trajetórias tumultuadas desse grupo expressivo de estudantes. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer um traço cultural nesse contexto da EJA: a condição de excluídos da escola regular. Dizendo de outro modo, esses sujeitos passaram por, pelo menos um, dos elementos que caracterizam esse fenômeno: expulsão, evasão ou repetência.

## 5 DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta segunda parte, apresento os objetivos desta pesquisa, reafirmo o problema construído e suas questões complementares, buscando uma visão mais ampliada do tema. A seguir apresento as decisões metodológicas, os instrumentos de recolha de informações, e, por fim, exponho as histórias de vida dos estudantes-trabalhadores, colaboradores deste estudo, em que descrevo o processo de aproximação e a sua representação tipológica.

A EJA ao longo do tempo tem sido objeto de diversos estudos no sentido de compreender as razões de sua existência, o que este estudo de alguma maneira faz, ainda que de modo limitado. Nesse sentido, se procura compreender as dificuldades sociais, os abandonos, as desistências dos estudantes proporcionados ou não pela escola, o fracasso da escola, etc. Penso que o importante neste momento histórico em que vivemos é, não deixando de buscar a compreensão aludida, procurar olhar para os estudantes-trabalhadores como sujeitos com direito a uma educação que lhes permita atuarem na sociedade de maneira cidadã. Nesse sentido, o que proponho neste estudo é um olhar para o passado para compreender e significar o presente da EJA.

Sônia Kramer (2001), apoiada em Walter Benjamin, considera o conceito de história como o entrecruzamento do novo com o velho como uma das “ideias-força” capaz de possibilitar a compreensão e o enfrentamento hoje das dificuldades do presente, relacionando-as com seu significado histórico mais amplo. A volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas servindo-se dele, colocar o presente em uma situação crítica, pois “é possível/preciso mudar o passado, ressignificando-o; portanto é possível mudar o futuro, o que nega o fatalismo” (KRAMER, 2001, p. 173).

Desse modo, é necessário colocar o presente da EJA “em uma situação crítica”, procurar conhecer as trajetórias de vida desses sujeitos para, partindo de outra “mirada” (ARROYO, 2007) em suas histórias, construir com eles significados que lhes possibilite um olhar crítico sobre o mundo social. Neste estudo essa “mirada” parte da Educação Física.

Durante a qualificação, as referências feitas à EJA e à Educação de maneira mais enfática do que as que fiz em relação à Educação Física, fizeram com que eu fosse questionado sobre o que justificava a presença daquele projeto de pesquisa no PPGCMH e não no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. A dúvida,

pertinente, se prendia ao fato de que não havia no projeto uma seção que tratasse da Educação Física escolar. Na tentativa de superar um limite do projeto que se apresentava naquele momento, mergulhei nesse campo de saber chamado Educação Física. Consciente de que não passa de um olhar limitado e parcial, procurei mostrar minha posição em relação ao tema.

Penso que é necessário, neste momento, revisitar uma de minhas crenças. Aquela que diz que a Educação Física se justifica e se sustenta atrelada a um projeto educativo. Por acreditar nesta afirmação, não consigo pensar Educação Física sem pensar em um projeto pedagógico – construído coletivamente – e que dê sustentação aos diferentes campos de saber que atuam em um currículo escolar, incluindo aí a Educação Física. Assim, quando eu falo em Educação Física penso diretamente no projeto maior que chamo de Educação. Quando penso ou falo em Educação, penso sobre como a Educação Física pode contribuir para que a Educação seja um projeto exitoso para os estudantes e, por extensão, à sociedade. Desse modo, tenho uma imensa dificuldade em separar uma da outra.

Nesse sentido, se é importante para o projeto pedagógico da escola desvelar os estudantes que frequentam seu espaço, não vejo como a Educação Física possa se afastar dessa proposta. O que proponho é a reflexão sobre as razões da Educação Física, também, procurar desvelar as histórias dos estudantes que passam por suas aulas. Sendo a Educação Física parte de um projeto escolar que defende que as diferentes culturas dos estudantes devam ser valorizadas, convém que ela, em uma tentativa de alargar seu olhar sobre esses sujeitos, também se preocupe em saber de suas histórias. Isso adquire uma dimensão maior quando falamos a partir da EJA, que tem sua identidade atrelada à Educação Popular. Desse modo, procurar compreender as trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA, do meu ponto de vista, passa a ser trabalho também da Educação Física. Obviamente, não apenas, mas passa, também, por aí um melhor atendimento a esses sujeitos.

Partindo desta visão, construí os objetivos de pesquisa, que julgo serem pertinentes tanto do ponto de vista da qualificação da EJA como do ponto de vista acadêmico, pois se trata de dar visibilidade às representações dos estudantes-trabalhadores sobre a Educação Física escolar. Não há a presunção de que esses olhares possam ser únicos e definitivos, mas há a pretensão de que sejam considerados como

possibilidades legítimas de compreender o que acontece com quem vivencia/experiencia as aulas de Educação Física.

Assim, este estudo tem como **objetivo geral** *compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA.*

Buscando compreender o fenômeno pesquisado de modo mais abrangente, construí os seguintes **objetivos específicos**:

- a) *Compreender como as trajetórias de vida constituem os sujeitos em estudantes-trabalhadores;*
- b) *Compreender os significados da escola para os estudantes-trabalhadores;*
- c) *Compreender os sentidos da Educação Física para os estudantes-trabalhadores.*

Tendo delimitado o estudo e seus objetivos e, partindo do referencial teórico que me possibilitou um exercício reflexivo sobre o tema, formulei o problema enunciado na seguinte **questão de pesquisa**:

**Quais os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

Na intenção de melhor compreender o tema que me propus a estudar, construí as seguintes **questões complementares**:

- a) **Como suas trajetórias de vida constituem os sujeitos em estudantes-trabalhadores?**
- b) **Quais os sentidos da Educação Física para esses estudantes nas suas trajetórias escolares?**
- c) **Quais os sentidos do retorno à escola para os estudantes-trabalhadores?**
- d) **Quais os sentidos da Educação Física para os estudantes-trabalhadores na EJA?**

Desse modo, neste estudo procuro compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA e, procurando alargar o olhar sobre esses sujeitos, busco entender as suas caminhadas de vida fora da escola, na escola regular e na EJA.

## **5.1 Caracterização do estudo**

Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola da RMEPOA e teve como colaboradores oito estudantes-trabalhadores que fizeram o relato de suas histórias de vida através de entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Molina (2004, p. 97), o estudo de caso se caracteriza por ser:

- a) Particular, porque mesmo sendo similar a outros sempre guarda um interesse próprio, singular.
- b) Descritivo, porque oferece uma rica e densa descrição do fenômeno estudado. Inclui tantas variáveis, quantas sejam possíveis e retrata frequentemente a interação dessas variáveis durante um período de tempo. Geralmente, a descrição é qualitativa e, para isso, utiliza as técnicas de prosa e da literatura para descrever e analisar situações, apresentado uma cuidadosa documentação dos acontecimentos.
- c) Heurístico, enquanto amplia a compreensão do leitor sobre o caso em questão, podendo, ao mesmo tempo que provoca o descobrimento de um novo significado, ampliar a experiência de alguém sobre aquele fato, ou ainda, confirmar o que já se sabe.
- d) Indutivo. As afirmações, as categorias ou os conceitos surgem de um exame dos dados fundamentados no próprio contexto. As expectativas e os ensaios de suposições, que o investigador tem no princípio de um estudo de caso, estão sujeitas à reformulação conforme prossegue o estudo. Caracteriza-se pelo descobrimento de novas relações, conceitos e compreensões e não pela verificação de hipóteses predeterminadas.

O interesse do pesquisador no estudo de caso, como ressalta André (1995), ao decidir estudar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade, o que não impede o interesse ao seu contexto e “às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Penso que o problema de pesquisa, de algum modo, aponta para a metodologia a ser utilizada na busca pela compreensão do fenômeno estudado. Assim, no caso deste estudo em que as trajetórias dos estudantes-trabalhadores são enfocadas, a história de vida foi a metodologia utilizada.

A história de vida tem se constituído como uma abordagem apropriada e fecunda quando se procura compreender o mundo escolar ou as práticas culturais do cotidiano das pessoas. É uma metodologia que integra uma diversidade de pesquisas, que partem da perspectiva e da voz dos atores sociais, “sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 27). Ou seja, a história de vida é um instrumento de coleta de informações que possibilita ao pesquisador interpretar os fenômenos sociais a partir das pessoas

envolvidas, pois, nesta metodologia, as experiências subjetivas são consideradas como dados importantes da pesquisa.

A história de vida possibilita diferentes enfoques, ou “modelos” como refere Souza (2006). Assim, há o “modelo biográfico”, onde existe um distanciamento entre o colaborador e o pesquisador, tendo em vista a produção de um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador. Outro enfoque é o “modelo autobiográfico”. Neste caso, existe a descentralização do processo sobre o pesquisador, já que, aqui, a expressão de sentido e a construção da experiência estão centradas na singularidade e subjetividade do sujeito. E um terceiro enfoque é o “modelo interativo ou dialógico” em que é adotada uma nova perspectiva de lugar entre pesquisador e os colaboradores, “tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador” (SOUZA, 2006, p. 27).

Esta terceira abordagem foi utilizada no estudo presente, quando pude notar que os encontros proporcionados pelas entrevistas possibilitaram a interatividade e o diálogo entre pesquisador e colaboradores. Nesses encontros foi possível apreender as memórias e histórias dos colaboradores da pesquisa na produção de sentido para a investigação, tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos colaboradores que puderam ressignificar suas trajetórias de vida. Isso ficou explícito durante as entrevistas em que eles se emocionavam com suas manifestações, pois eram lembranças doidas, algumas vezes. Outras vezes, parecia que, naquele momento, é que eles se davam conta do que tinha acontecido em determinadas passagens de suas vidas. Isso também aconteceu quando do retorno das entrevistas em que, lendo o que haviam falado, davam-se conta das suas escolhas, das suas decisões, o que, suponho, proporcionou algumas reflexões sobre suas trajetórias de vida. Aprendi nesses momentos que compartilhar as histórias de vida possibilita, a quem conta sua história, a reflexão sobre sua trajetória, a compreensão do sentido dessa caminhada. Algumas vezes, entendendo as nuances da estrada percorrida, surge a chance de ressignificar e aprender com suas escolhas. Algumas dessas situações eu conto na seção em que descrevo o contexto de algumas entrevistas, nas histórias de vida dos estudantes-trabalhadores.

Para quem ouve ou lê as narrativas, através das histórias de vida, é possível o entrecruzamento com sua própria história de vida. Esse encontro de uma história com outra história, ou com outras histórias, pode acontecer em um lugar ou pode se dar no

encontro de sentidos. Há aprendizagens possíveis nesses cruzamentos, pois podemos aprender tanto com as narrativas como com os cruzamentos das histórias. Ou seja, como ressalta Moraes (2004, p. 170), a história de vida, por não se esgotar em seu aspecto único e singular, sustenta “uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo e, por isso mesmo, encontra eco em outras histórias que perpassam e se tecem no social”. Assim sendo,

a narrativa de vida, usada em pesquisa, pode ser afirmada como um alternativa de autoformação, na medida em que cria um espaço para que as pessoas envolvidas (na interação narrativa - oralização e escuta) possam memorizar, remir e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar idéias e sentimentos que, antes, nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos (MORAIS, 2004, p. 171).

A pesquisa utilizando a história de vida estabelece uma relação entre pesquisador e colaborador que tem possibilitado relativizar posturas mais rígidas sobre a separação entre sujeito e objeto.

Resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra. Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que até então não pode ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas em objeto de investigação, significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo (KRAMER, 2001, p. 174).

Do ponto de vista conceitual, ainda, convém retornar a Souza (2006) que, na pauta de Queiroz (1988), apresenta uma distinção entre depoimento e história de vida. Nesse sentido, no trabalho em que se recolhem depoimentos o pesquisador é quem dirige e conduz a entrevista diante dos acontecimentos da vida do informante que podem ser incluídos no trabalho de pesquisa. Na história de vida quem decide o que deve e o que não ser dito é o colaborador na narrativa que faz de sua história de vida, não sendo importante a cronologia dos acontecimentos e sim sua trajetória vivida. Mesmo o pesquisador dirigindo a entrevista, é o colaborador que decide o que pode ser dito e o que não pode ser dito e, portanto, o que vai para o trabalho ou não.

Outra questão interessante é sobre a relação entre trajetória individual e história social. Como sustenta Pereira (2000), a relação entre uma trajetória individual e história social é bem menos simples do que se possa pensar a primeira vista. Quando se

deixa de lado os modelos históricos lineares e de determinação mecanicista, distante de refletir o mundo social, o sujeito coloca-se como protagonista em face desse mundo social, dele se apropriando, filtrando-o e projetando-o em outra dimensão, que é de sua própria subjetividade (PEREIRA, 2000). Cada sujeito é representante da reapropriação singular do mundo social ao qual está inserido. “Essa perspectiva diverge daquela em que o contexto social aparece como algo imóvel, coerente, e que tem como única função de servir de pano de fundo para explicar a biografia, sem consideração pela ação transformadora do indivíduo sobre ele” (PEREIRA, 2000, p. 121-2). De acordo com esta autora, a história de vida, em todos os seus “modelos” aumenta as possibilidades para compreender as diferentes mediações entre as evoluções estruturais e as trajetórias individuais. Desse modo a história de vida representa uma possibilidade de compreensão das trajetórias de vida, neste estudo, dos estudantes-trabalhadores, passando pela compreensão da história individual de cada um com seu contexto social e pelo entendimento de como se dá a influência mediadora dos familiares, da escola e dos professores.

## **5.2 Construindo o acesso**

Minha aproximação à Escola Pesquisada começou pela SMED, em conversa com a coordenação da EJA, em meu primeiro contato, na intenção de definir uma escola da RMEPOA em que eu pudesse realizar meu trabalho de pesquisa. Minha visita à SMED aconteceu na tarde do dia 18 de agosto de 2010.

Chegando à SMED, dirigi-me à portaria onde me foi entregue um crachá de visitante e me indicaram o 9º andar do prédio, onde fica a sala reservada à coordenação da EJA. Saindo do elevador, a moça atrás do balcão indicou-me a sala que procurava. A sala se localizava no final do corredor. Ao entrar na sala não pude deixar de perceber a pobreza visual do ambiente. Nada denunciava que aquele fosse um espaço em que se tratava de uma modalidade educativa chamada EJA

Entrei na sala, em formato de L, ficando de frente para uma mesa em que trabalhavam duas mulheres. À esquerda da porta, à direita das duas mulheres, havia um armário não muito grande. Olhando a direita, mais ao fundo, havia outra mulher sentada em uma cadeira à frente de um computador apoiado em cima de uma mesa muito pequena. À frente desta mulher, havia uma mesa redonda com algumas cadeiras em

volta, em um espaço que corresponderia a base do L. Não pude deixar de relacionar o espaço destinado a EJA na SMED com a situação histórica da EJA no Brasil: ocupante de um espaço marginal da educação brasileira e com poucas condições materiais objetivas para executar seu trabalho.

Perguntei às mulheres da entrada da sala pelo coordenador da EJA e elas me apontaram o fundo da sala, à direita de quem entra. Avistei um homem de meia idade, alto, moreno claro e calvo, que me recebeu de forma educada. Tratava-se do professor coordenador da EJA que indagou sobre o motivo da minha presença ali. Apresentei-me como aluno do mestrado da ESEF/UFRGS e passei-lhe as mãos meu projeto, do qual comecei a falar. Quis saber o motivo da necessidade de o estudo ser em uma escola da RMEPOA. Respondi-lhe que o Grupo de Pesquisa F3P – EFICE, ao qual pertenço, tem uma longa caminhada em pesquisas nesta rede de ensino e por ser o primeiro estudo em EJA do grupo, havia o interesse que fosse feito na RMEPOA. Mas, não apenas isso. O interesse, também, estava relacionado à trajetória da EJA em Porto Alegre, cujo currículo tem uma proposta inovadora, como já visto neste trabalho.

Nesse encontro, disse ao coordenador da EJA que tinha preferência por uma escola que tivesse uma boa proposta de EJA. Sendo uma expressão polissêmica, e sabendo que um projeto educativo é, e sempre será, processo, pois seu acabamento não é possível, decidi delimitar o que eu considerava uma “boa proposta” de EJA. Daí que, como “boa proposta” pensei em uma escola em que houvesse um bom acolhimento de seus estudantes e a busca dos professores por um trabalho coletivo.

Por questão de conveniência, falei ao coordenador da EJA que procurava uma escola próxima de onde eu morava, em função de que eu teria que me deslocar à noite para fazer o trabalho. Conversamos sobre algumas escolas na região em que moro e vimos que nem todas prestavam atendimento à EJA. Tal fato já reduziu o universo de ofertas. Depois de conversarmos sobre a EJA, o professor coordenador da EJA aconselhou-me a procurar a escola de meu interesse e que fizesse contato com a direção da escola e, ela concordando, para ele não haveria problema. Falei-lhe de uma escola, próxima da minha casa que atendia ao que eu estava procurando. O coordenador me disse que eu teria que atender a solicitação de alguns documentos que a direção da escola faria. Respondi-lhe que não haveria problema.

À noite fui até a Escola Pesquisada para estabelecer um primeiro contato. Cheguei bem antes do início das aulas que se dava às 19 horas. Na portaria solicitei ao

guarda de plantão autorização para entrar e perguntei a ele onde eu poderia encontrar o coordenador da EJA da escola, o professor Mário.<sup>57</sup> Foi-me indicado um prédio à direita do portão de entrada, onde eu poderia obter as informações.

Antes de entrar no prédio indicado, percebi mais três outros prédios maiores do que aquele a que eu me dirigia. A impressão que tive é que se tratava de uma escola grande. O prédio que, de fora me parecia ter um formato de um quadrilátero, quando entrei me deu outra impressão: a de um formato circular. Na verdade é apenas impressão, penso que em função de as portas de todas as salas ali existentes darem para o centro do prédio, onde fica uma escada que une os seus três pisos. Sobre a escada, no teto, notei um poço de luz.

Tendo solicitado o contato com o coordenador da EJA, tive que esperar um pouco, pois o professor Mário estava ocupado. Enquanto esperava na entrada do prédio, avistei entrando na escola a professora Margarida, uma antiga colega que trabalhou comigo quando de minha passagem pela RMEPOA, em uma escola do bairro Restinga. Por coincidência, foi através desta colega que eu havia tomado conhecimento do trabalho que se fazia em EJA na Escola Pesquisada, quando nos encontramos fazendo compras em um supermercado da cidade. Professora Margarida não se lembrava do nosso encontro, meses antes, em que ela tinha me informado que a Escola Pesquisada contava com professores com uma longa trajetória na EJA de Porto Alegre e que havia professoras com participação em eventos em nível nacional e internacional, com experiência em cargos de comando na SMED no tempo da Administração Popular. Margarida, durante minha estada no campo, foi uma pessoa muito generosa e solícita, a quem recorri muitas vezes na busca de informações e/ou aproximações de possíveis colaboradores. Mais tarde, quando conheci os demais professores da escola, pude constatar que esta era uma forma de agir daquele coletivo.

Após o sinal de entrada às 19 horas foi que o professor Mário pode me atender em sua sala. Nesse momento, após me apresentar e lhe contar a razão de minha estada na escola, mostrei-lhe o meu projeto de pesquisa e passei a falar sobre o estudo. Professor Mário mostrou interesse e se prontificou a levar a proposta de estudo à direção da escola. Perguntei-lhe se ele gostaria de ficar com cópia do projeto, ao que ele respondeu que não precisava. No dia seguinte, 19 de agosto de 2010, Mário respondeu,

---

<sup>57</sup> Todos os nomes mencionados, tanto de professores e professoras como dos estudantes-trabalhadores da Escola Pesquisada, são fictícios.

via *e-mail*, que a direção havia concordado com a minha pesquisa e que precisaria da concordância do Conselho Escolar, que se reuniria no dia 14 de setembro de 2010. Confesso minha surpresa e certa ansiedade, pois o tempo naquela altura já passava a ser escasso.

No dia 01 de setembro de 2010 fui até a Escola Pesquisada fazer a entrega da carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação da ESEF/UFRGS como aluno do mestrado, para que pudesse ser apreciada na reunião do Conselho Escolar daquele mês. Uma mulher de cabelos encaracolados pretos, compridos até os ombros, me olhou com certa estranheza e me recebeu em uma sala, logo depois da secretaria. Perguntei-lhe se era a secretária da escola, ao que ela respondeu-me, meio contrariada, que era a vice-diretora. Disse-lhe que estava entregando a carta de apresentação para que na próxima reunião do Conselho Escolar, a minha situação de pesquisador pudesse ser avaliada pelos conselheiros. A vice-diretora, demonstrando estranheza novamente, me falou de uma reunião do Conselho Escolar havida no dia 30 de agosto de 2010. Desta vez o estranhamento foi meu, pois, talvez, o processo de entrada na escola pudesse ter sido antecipado.

No dia 17 de setembro de 2010 passei um *e-mail* para Mário indagando sobre o que o Conselho Escolar havia decidido. Recebi a resposta, também por *e-mail*, de que estava tudo certo no Conselho Escolar, ou seja, tinha havido concordância com a pesquisa na escola. No dia 21 de setembro de 2010 fui até a Escola Pesquisada em busca do memorando que me autorizaria frequentar a escola para realizar a pesquisa na EJA. No dia seguinte, uma quarta-feira, de posse do memorando dirigi-me à SMED em busca da autorização de acesso à Escola Pesquisada. Chegando ao prédio, me foi indicado que me dirigisse ao 11º andar onde fica o setor de Recursos Humanos. Subi os onze andares pelo elevador e fui até a recepcionista, sentada atrás de um pequeno balcão, que lia um livro pequeno e grosso, e, me olhando por sobre as lentes, perguntou-me do que se tratava. Mostrei-lhe o memorando. Depois da leitura, ela me indicou um banco no pequeno corredor e que eu aguardasse até ser chamado. Havia duas pessoas que deveriam ser atendidas antes de mim. Após as pessoas serem atendidas, fui chamado por uma moça, que chegou à porta e disse: “estágio”. Segui a moça, entrei na sala e ela indo para trás de uma mesa, que deveria ser seu local de trabalho, indicou-me uma cadeira à frente desta mesa para que eu sentasse. Sem perguntar meu nome e nem se apresentar, perguntou-me do que se tratava. Contei-lhe da minha condição de aluno do

mestrado da ESEF/UFRGS e que precisava de um encaminhamento da SMED para que eu pudesse começar minha pesquisa de campo. Sem entender muito bem do que se tratava, leu o memorando da escola. Perguntou-me se era observação. Respondi que sim. Então ela me disse que eu poderia observar vinte horas, sem nenhum tipo de problema, desde que eu não interagisse com os estudantes. Respondi-lhe que eu precisava muito mais do que vinte horas e necessitava interagir com os estudantes, já que eles seriam os colaboradores do estudo e que haveria a necessidade de entrevistá-los. Ela então me respondeu que eu deveria assinar um contrato de estágio, não remunerado. Ponderei que isso não seria possível, pois se tratava de um estudo de pós-graduação e não de graduação e que, portanto, a exigência de estar cursando a disciplina de estágio não poderia ser atendida. Neste momento se interpôs na conversa uma pessoa que até então não tinha aparecido, já que estava atrás de uma das diversas colunas de sustentação existentes na sala. Apresentou-se como coordenador de estágios da SMED. Ele escutara toda a conversa entre mim e a moça e, a par do assunto, não via como eu poderia obter a autorização da SMED para realizar meu estudo em uma escola da RMEPOA. Contei-lhe que eu já havia me apresentado ao coordenador da EJA na SMED e que ele havia me dito que, se eu obtivesse posição favorável da escola, não haveria problema. Nessa conversa não houve possibilidade de avançar, pois para a SMED só havia uma possibilidade de uma pessoa estranha entrar na escola: ser estagiário. Não há previsão da entrada de estudantes de pós-graduação, a não ser que leccione no estabelecimento. Não pude deixar de perceber um afastamento daquilo que me dissera o coordenador da EJA com o que me dizia o coordenador de estágios. Sai da SMED um pouco perdido, pois, em princípio, via o problema com certa dificuldade de ser solucionado em curto prazo de tempo.

Saindo da SMED, liguei para Mário falando-lhe das dificuldades impostas pela SMED para que meu acesso à escola fosse autorizado. Mário mostrou-se surpreso com as exigências da SMED. Disse-me que na quinta-feira (23 de setembro) teria uma reunião com o coordenador da EJA, na SMED, e que falaria da minha situação para ele. Agradei-lhe o interesse e me despedi.

Em 29 de setembro de 2010, meu orientador, professor Molina, sabendo das minhas dificuldades, falou-me que possuía uma autorização da Secretária de Educação que autorizava os componentes de seu grupo de pesquisa a fazerem pesquisas nas escolas da RMEPOA. Professor Molina passou-me o documento e me orientou a apresentar o documento na escola. Neste mesmo dia, à noite, fui até a escola quando me

encontrei com Mário. Mário estava em uma sala com duas professoras: uma era a secretária e a outra era diretora da Escola Pesquisada. Fui apresentado à diretora que já sabia do meu caso e das dificuldades enfrentadas para obter a autorização de acesso. Mostrei-lhe o documento de autorização da Secretária. A diretora leu o documento e questionou a data, pois o mesmo datava de 29 de janeiro de 2009. Percebi logo que meu acesso na escola dependia da autorização da SMED. Mário me falou então que eu deveria ir, novamente, até a SMED e procurar pelo coordenador dos estágios na semana seguinte, pois ele havia conversado com outra pessoa da EJA na SMED que havia se interessado pelo meu caso.

No dia 01 de outubro de 2010, após uma defesa de dissertação na ESEF, professor Molina tentou uma ligação telefônica para o coordenador de estágios da SMED na tentativa de facilitar meu acesso à escola. Ninguém atendeu ao telefonema.

Conforme combinado, no dia 05 de outubro de 2010 (14h30min) fui até a SMED, falar com o coordenador de estágios. Mesmo procedimento: aguardei a chamada no corredor. Quando me chamaram fui diretamente falar com o coordenador, que se lembrou do meu caso. Ainda houve a insistência de que eu devesse assinar um contrato como estagiário. Mostrei-lhe a autorização da Secretária de Educação. Após a leitura do documento, o coordenador começou a mudar de ideia. Ao que pareceu, aquele documento lhe deu respaldo oficial para liberar meu acesso à escola. Depois de alguns telefonemas ele resolveu que iria autorizar minha entrada na escola para realizar a pesquisa, mas ainda precisava que eu levasse uma carta de apresentação do PPG da ESEF e mais cópias de RG, CPF e memorando da escola. Providenciei todos os documentos e, na tarde de 06 de outubro de 2010 fiz a entrega na SMED, conseguindo finalmente autorização para acessar a escola. Naquela mesma noite compareci à escola para minha primeira observação formal, ainda que, de maneira informal, já observasse o ambiente escolar desde o dia 18 de agosto de 2010, quando de minha primeira aproximação ao campo de estudo.

### **5.3 A Escola Pesquisada**

A Escola Pesquisada tem sua história ligada à comunidade a qual pertence, pois foi a partir de uma demanda da comunidade via OP de 1992 que a escola foi construída

entre os anos de 1993 e 1995.<sup>58</sup> No primeiro semestre de 1995 iniciou suas atividades, atendendo estudantes das classes populares que habitavam a região. Desde então, a preocupação tem sido com uma relação estreita com a comunidade e sua proposta pedagógica procura romper com a vulgarização da repetência, propondo uma trajetória exitosa para os estudantes.

A escola ocupa um quarteirão de um bairro da zona sul da cidade. Trata-se de uma região alta e o terreno onde se localiza é em declive. O portão de entrada fica na parte mais alta. Isso faz com que as pessoas, que entram na escola, acabem entrando e descendo o terreno ao mesmo tempo.

A escola possui quatro pavilhões: um prédio administrativo, um prédio (quase em frente do prédio administrativo) em que está o refeitório e a sala de teatro, e mais dois prédios, mais abaixo, um de frente para o outro, onde estão as salas de aulas.

O prédio administrativo, à direita do portão de entrada, possui três pisos. Um piso térreo onde se localizam a secretaria, a sala da direção, a biblioteca e laboratório de aprendizagem. No piso acima deste, encontram-se laboratório de informática, as salas dos professores (sendo uma delas utilizada para os fumantes), o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e o auditório. O auditório é constituído por duas salas separadas por uma parede divisória. Quando é necessário um espaço mais amplo, a parede divisória é removida e se obtém uma sala maior.

No auditório são realizadas reuniões, apresentações artísticas, palestras. Durante minha estada na escola, presenciei duas palestras: a palestra de Sergio Napp, escritor de literatura infanto-juvenil e compositor musical renomado, principalmente em festivais de músicas nativistas. Este escritor-compositor musical foi até a Escola Pesquisada em função do projeto intitulado “Adote um Escritor”. Outra palestra foi proferida por três componentes do grupo Narcóticos Anônimos (NA). Nas duas palestras houve grande plateia, pois possibilitava a participação dos estudantes do diurno.

No piso abaixo do térreo existe uma Ludoteca, a sala de Educação Física, o grêmio estudantil, e, entre estes espaços, existe um espaço com algumas mesas que as pessoas da escola chamam de “espaço de convivência”. Observei que muitos estudantes-trabalhadores ocupavam esse espaço à noite para merendarem e/ou conversarem. Este

---

<sup>58</sup> Informações obtidas na página eletrônica da Escola Pesquisada e no seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

piso tem uma situação estranha: tem jeito de subsolo, mas não é, pois existe uma porta de saída da Ludoteca que dá no pátio da escola. A explicação está na conformação do terreno, ou seja, no fato de ser um terreno em declive.

Na sala de Educação Física encontram-se os materiais utilizados nas aulas e uma mesa ao centro com algumas cadeiras em volta. A Ludoteca é uma sala com espaço amplo, com colchonetes, bancos suecos, um espelho, aparelho de som e uma televisão. Trata-se de um local adequado para práticas corporais que não sejam esportivas.

No prédio quase a frente do prédio administrativo, à esquerda de quem entra no portão, fica o refeitório e o banheiro destinado aos funcionários no primeiro piso. No segundo piso deste prédio há uma sala adaptada para as aulas de teatro.

No intuito de me aproximar dos estudantes-trabalhadores e conhecer melhor o contexto da escola fiz três refeições com eles. Nas noites em que estive lá, e também na noite em que aconteceu o jantar dos formandos, o atendimento foi feito por dois funcionários (um homem e uma mulher) de maneira atenciosa e educada. Este foi mais um detalhe que percebi nesta escola: o acolhimento também é feito através dos funcionários, ou seja, estas pessoas também participam do processo educativo, ou melhor, também são educadores.

Havia sempre uma ou outra professora fazendo sua refeição, principalmente aquelas que trabalhavam no turno da tarde e ficavam para as aulas na EJA. Notei que a maioria dos estudantes que frequentavam o local era constituída por estudantes das Totalidades Iniciais, ou seja, aqueles com mais idade. Os poucos jovens que frequentavam o refeitório eram aqueles com menos de dezoito anos. Além do fato de serem mais jovens, chamou minha atenção a postura deles: eram estudantes muito calmos, conversavam em um tom de voz baixo e bastante discretos, diferentes daqueles mais agitados, com seus celulares tocando *funk*, que usavam um tom de voz mais alto e que não frequentavam o refeitório.

Voltando ao pátio da escola e descendo, à esquerda e à direita, de frente um para o outro, há dois prédios. Cada um com dois pisos, onde ficam as salas de aula. Como no prédio administrativo, as portas ficam voltadas para o centro onde está localizada a escada. Entre os dois prédios existe um espaço coberto por uma lona, como se fosse um circo. Há a possibilidade de fechar lateralmente este espaço com as cortinas que são acopladas à cobertura. Neste espaço foi realizada a cerimônia de formatura da EJA, no final do ano. Um evento bonito e muito valorizado pelos familiares dos formandos.

Atrás do prédio à direita estão duas quadras poliesportivas, separadas uma da outra por uma cerca de tela. São também de tela as cercas que contornam as quadras. São quadras feitas de concreto e descobertas. Tendo como referência o terreno em declive, uma quadra fica acima da outra, embora estejam no mesmo plano. Na quadra mais acima há uma arquibancada de concreto. Acima das duas quadras existe um prédio pequeno, com um *playground*. Este espaço é destinado às crianças do primeiro ciclo, no diurno.

De acordo com informações colhidas na página eletrônica da Escola Pesquisada, foi constatada a necessidade do atendimento através da EJA já em seu primeiro ano de existência, quando do levantamento sócio antropológico realizado em março de 1995. No segundo semestre deste ano foram criadas as primeiras turmas de Totalidades Iniciais. Em função da reivindicação da comunidade escolar, passou-se a pensar na formação de turmas de Totalidades Finais. Em 2003, via OP, a Escola Pesquisada conseguiu abrir algumas poucas turmas nesta totalidade. A razão para a abertura de poucas turmas nas Totalidades Finais se devia a um coletivo de professores com baixa carga horária na escola, já que este mesmo coletivo atendia a outra escola da redondeza. Em 2005, houve uma expansão efetiva no número de turmas graças ao aumento da carga horária dos professores a disposição da escola. Desse modo, a escola passou a prestar atendimento a nove turmas de EJA: três iniciais e seis finais. Percebo nesta informação algo curioso, ou seja, em pouco tempo as turmas de Totalidades Finais (justamente para onde vão os estudantes jovens das escolas regulares) se tornaram o dobro das turmas de Totalidades Iniciais.

No ano de 2007 aumentou em muito a demanda por turmas de EJA na Escola Pesquisada. Isso se deu por conta da política implantada na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul pelo governo estadual do período,<sup>59</sup> que promoveu o fechamento de turmas de EJA nas escolas da Rede Estadual de Educação. Assim, a escola ampliou seu atendimento em mais duas turmas, também nas Totalidades Finais.

A Escola Pesquisada, ultimamente vem se deparando com um fenômeno novo, que não é local, mas que começa a alterar as características dos estudantes da EJA: trata-se do incessante e constante expulsão de estudantes portadores das mais variadas

---

<sup>59</sup> Yeda Crusius foi governadora do estado do Rio Grande do Sul em uma coligação de partidos que tinha à frente o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), seu partido, no período de 2006 a 2010. O fechamento de turmas de EJA fazia parte das ações de governo que tinham como finalidade a contenção de gastos públicos.

dificuldades das escolas do diurno. Agora, não apenas aqueles com dificuldades disciplinares e/ou de aprendizagem que, por não se adaptarem aos tempos e espaços da escola, acabam sendo empurrados para a EJA, proporcionando o fenômeno da “juvenilização” já tratada em outros momentos deste texto. O que se tem agora são estudantes com dificuldades sociais, de aprendizagem, portadores de necessidades especiais, com transtornos não diagnosticados que acabam sendo direcionados para a EJA. Na Escola Pesquisada esses sujeitos são acolhidos. Entretanto, essas pessoas demandam atendimentos especiais: de aprendizagem, de saúde, por exemplo, o que, nem sempre, a escola está preparada para colocar à disposição desses estudantes.

Conforme dados de 2009, a escola possuía um total de 308 estudantes-trabalhadores, divididos em onze turmas, e tem mantido uma média de setenta formandos por ano, no ensino fundamental na modalidade EJA. O número de avanços durante o ano letivo de 2009 foi de cento e vinte. As idades dos estudantes variam entre 15 e mais de 70 anos.

#### **5.4 Os estudantes-trabalhadores, colaboradores do estudo**

A definição pelos colaboradores é uma questão levantada por Cicourel (1990) como uma das dificuldades a ser enfrentada pelo pesquisador. A definição depende do problema de pesquisa, dos objetivos, mas também da aceitação dos estudantes-trabalhadores, no caso do estudo presente, em participarem.

Quanto à aceitação dos colaboradores em participar da pesquisa, começa pela aceitação do pesquisador na comunidade pesquisada. Conforme Cicourel (1990, p. 90), foi o que descobriu Whyte quando, no campo, percebeu que a sua aceitação no distrito, onde fazia seu trabalho de observação, “dependia muito mais das relações pessoais que desenvolvesse do que das explicações que pudesse dar”. Isso me instiga pensar que – e foi o que efetivamente observei no campo –, para os nativos, os resultados e/ou objetivos da pesquisa não representam motivo para sua contribuição ao estudo. Citando Dean, Cicourel (1990) comenta que o pesquisador, enquanto pessoa, é que assume papel relevante no momento de fazer os colaboradores se mobilizarem. Conforme o autor, “os contatos no campo querem se assegurar de que o pesquisador é um ‘bom sujeito’, de que se pode ter certeza que não fará ‘nenhuma sujeira’ com o que descobrir. Eles não estão interessados em entender a base lógica de um estudo” (CICOUREL, 1990, p. 90). Nesse

sentido, é preciso conquistar a confiança dos colaboradores através da convivência no campo.

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador decida intencionalmente a amostra e o seu tamanho, “considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.)” (TRIVIÑOS, 2009, p. 132). Desse modo, eu defini que seriam oito colaboradores em função do tempo disponível. Também por entender que este seria um número possível de entrevistar, fazer as transcrições das entrevistas e devolvê-las para a leitura, já em um primeiro nível de validade.

Decorrente de minha experiência nesta modalidade, eu já sabia do absenteísmo existente na EJA. Especialmente no final de ano quando outras possibilidades se oferecem para os estudantes-trabalhadores. As possibilidades variam desde o surgimento de vagas em trabalhos temporários, algumas vezes; outras vezes, uma maior demanda do seu trabalho, exigindo uma permanência maior no seu emprego. A oferta de lazer, nessa época do ano, pode ser outro fator a contribuir para que os estudantes falem às aulas. Nesta situação, não se pode desconsiderar que, se o estudante não estiver muito convicto da importância da conclusão de seus estudos, acaba por estabelecer uma disputa entre vida na escola e vida fora da escola, em que a primeira concorre em desvantagem.

Por outro lado, há dificuldades impostas na vida de alguns desses sujeitos que surgem de forma inesperada, algumas vezes. Este foi o caso de uma jovem estudante convidada por mim para ser uma colaboradora da pesquisa. O convite foi aceito por ela, mas no dia agendado para a entrevista ela não compareceu. Fiquei surpreso porque se tratava de uma pessoa bastante responsável e séria com os compromissos assumidos. Liguei para ela para saber o que havia acontecido, queria saber se ela havia esquecido a entrevista. Ela me contou que tinha desistido da EJA naquele ano, pois estava impossibilitada de comparecer às aulas. Pelo telefone pude notar sua tristeza e agradecendo sua atenção me despedi. Na cerimônia de formatura, ela estava presente e veio falar comigo. Disse-me que não tinha conseguido comparecer mais às aulas e que “não deu este ano...”. Sua tristeza era visível, pois poderia estar se formando naquele dia.

O primeiro critério de escolha dos possíveis colaboradores era a necessidade de ter tido aulas de Educação Física na escola regular. Apenas um colaborador não

preencheu esta condição, mas fez parte do estudo por conta de ser um representante daqueles com idade mais avançada.

Como segundo critério, procurei que o estudo contemplasse tanto a representação de mulheres quanto de homens, em condições de igualdade numérica. No entanto, não foi possível devido à dificuldade em encontrar colaboradores masculinos que estivessem dispostos a participar do estudo. Desse modo, a representação tipológica, neste quesito, ficou a cargo de cinco mulheres e três homens.

Outro critério de escolha estava apoiado em procurar contemplar todas as turmas das Totalidades Finais, pois são as turmas que têm aulas de Educação Física na EJA. Houve muita dificuldade nas turmas de T4, em que apenas uma colaboradora aceitou fazer parte do estudo. Como houve um intervalo de tempo entre o convite e a entrevista, por conta dessa colaboradora ter passado pelo processo de avaliação e ter avançado para a T5, aconteceu das turmas de Totalidades Finais T4 ficarem sem representantes na pesquisa. Tal situação também aconteceu com as turmas de T5, ou seja, alguns colaboradores foram convidados enquanto eram estudantes das turmas de T5, mas quando concederam a entrevista já faziam parte das turmas de T6.

Procurando contemplar as diferentes idades existentes na EJA, convidei pessoas que atendessem a esse critério. Assim, o espectro dos estudantes-trabalhadores entrevistados ficou entre as idades de 18 e 49 anos.

Era intenção entrevistar estudantes com menos de 18 anos, o que não foi possível. Não pude detectar quais as razões que levaram os estudantes a se negarem a participar do estudo. Alguns não se interessavam e se negavam a participar no momento do convite; outros aceitavam o convite, levavam para casa a autorização para os pais assinarem e o documento não voltava mais. Foram muitos os convidados e todos, de alguma maneira ou de outra, se recusaram a participar. Ainda que eu tenha perdido tempo, não considerei como uma falta, pois o fenômeno da “juvenilização” da EJA foi contemplado na perspectiva dos dois colaboradores com idade de 18 anos.

Após a qualificação, pensei na possibilidade de realizar entre duas e três reuniões com os colaboradores na intenção de aprofundar um ou outro tema que pudesse surgir nas entrevistas. Levando a ideia ao professor Molina, obtive sua concordância pois, ele também achou adequado. O que não se contava, naquele momento, era com a demora da autorização de meu acesso à escola. Em decorrência, a aproximação aos colaboradores e as entrevistas aconteceram perto do final do ano

letivo. Esta situação somada a situação anterior, em que perdi tempo com os estudantes menores de 18 anos, determinou atraso nas transcrições e nos retornos das mesmas para os colaboradores. Assim, as reuniões, pensadas após a qualificação, não puderam acontecer.

Desse modo, participaram como colaboradores da pesquisa oito colaboradores, sendo três homens e cinco mulheres. Apresento a seguir, no quadro demonstrativo, uma síntese de quem são os sujeitos da pesquisa.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Totalidade</b>
Daiana	18	T 6
Delfos	49	T 6
Dienifer	30	T 6
Fabiana	21	T 6
Fábio	18	T 6
Lorena	26	T 5
Nara	36	T 6
Paulo	37	T 6

Quadro 1: Colaboradores da pesquisa

Na seção em que trato das histórias de vida desses sujeitos, descrevo a aproximação e negociação, bem como a sua representação tipológica no estudo.

## **5.5 Instrumentos de coleta de informações**

### **5.5.1 Observação**

Para Triviños (2009), observar não é apenas olhar. Conforme o autor, observar é destacar de um conjunto, algo que seja específico, prestando atenção em suas características particulares. Para que isso aconteça é necessário desnaturalizar os fenômenos e/ou os contextos e passar a estranhá-los.

Na observação realizada na Escola Pesquisada procurei exercitar um estranhamento, nem sempre fácil para mim. Ainda que naquele ambiente específico eu fosse forasteiro, há algumas práticas escolares que se repetem em diferentes lugares. Como minha vida profissional foi (e é) no interior da escola, logo que cheguei não

percebi grandes novidades. Mas, logo compreendi que deveria começar a mudar o modo de ver aquela escola, aqueles professores, aqueles estudantes. Foi necessário que eu me sentisse como um “exilado” para passar a perceber os comportamentos, as expressões, o ambiente e tudo o mais que dissesse respeito àquele contexto.

Paulo Freire (2007), lembrando-se de sua situação de exilado político nas décadas de 1960 e 1970, diz que é necessário ao exilado assumir criticamente o “contexto de empréstimo”. Para o autor essa assunção necessita de uma relação afetiva a ser engendrada e cultivada entre o exilado e o contexto do exílio. Para mim, o exilado se compara ao investigador/observador que precisa estabelecer uma relação de convivência respeitosa entre ele e os nativos do lugar, no caso presente, os estudantes-trabalhadores da Escola Pesquisada, que eu comparo ao que o autor chama de “contexto de empréstimo”. Nesse ambiente, como afirma Freire (2007):

Você tem que estabelecer uma certa relação, carinhosa até, com o contexto provisório. Você não pode, por outro lado, permitir-se juízos de valor em torno das expressões culturais, do contexto provisório, de que resulte uma apreciação absolutamente negativa do mesmo (FREIRE; FREI BETO, 2007, p. 55).

Enquanto frequentei a Escola Pesquisada procurei fazer o que Triviños (2009, p. 153) chama de observação livre, já que é um tipo de observação que “satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa”. Nesse sentido, nos 40 dias de observação procurei captar a escola como um todo, passando pelas refeições no refeitório, pelas aulas das diferentes disciplinas que procurei frequentar (incluindo a Educação Física), pelas palestras que assisti juntamente com os estudantes, pelas reuniões pedagógicas, pelos conselhos de classe, pelas comemorações de aniversário. Enfim, houve um esforço de minha parte no sentido de captar os diferentes significados da EJA na Escola Pesquisada.

### **5.5.2 Anotações de campo**

As anotações de campo na pesquisa qualitativa representam todas as informações que atravessam o processo de investigação, desde a negociação do acesso, os primeiros contatos com o ambiente e com os colaboradores da pesquisa até as sensações percebidas nestes contatos. As anotações de campo foram registradas em um diário de campo.

A noção de *anotações de campo* é utilizada pelos pesquisadores, conforme Triviños (2009), com diferente nível de abrangência: um amplo e outro restrito. Em um sentido amplo a noção de *anotações de campo* é entendida como o processo todo de coleta e análise dos dados, ou seja, “ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVIÑOS, 2009, p. 154). Esta compreensão ampla da noção de *anotações de campo* se confunde com o processo todo da pesquisa.

O mesmo autor vê duas possibilidades de compreensão do sentido restrito da noção de *anotações de campo*. Por um lado, as *anotações de campo* podem ser entendidas “como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2009, p. 154). Neste caso, as *anotações de campo* se referem, sobretudo, às entrevistas individuais, às entrevistas coletivas e à observação. Assim, mesmo que em um sentido limitado como refere o autor, não se pode desconsiderar que há certa amplitude neste uso das *anotações de campo*. Mas pode haver uma noção mais específica para as notas de campo, conforme Triviños. Isso se verifica quando há a preocupação em delimitar o comportamento do pesquisador atuando como observador de uma situação de investigação bem delimitada.

Neste estudo me apropriei da primeira noção restrita de *anotações de campo* para efetuar meus registros, pois procurei descrever as expressões verbais e as ações dos sujeitos (compreendendo professores, estudantes e funcionários), bem como as observações e reflexões que fiz sobre as práticas sociais através de comentários críticos.

### **5.5.3 Análise de documentos**

A análise de documentos é um instrumento de coleta de dados que permite contextualizar algumas informações obtidas nas observações de campo. Permite compreender, algumas vezes, determinadas ações do coletivo da escola, no caso desta pesquisa. Na caminhada desta pesquisa, percebi que a análise de documentos é um apoio importante na compreensão do contexto da pesquisa. Peter Woods (1986) sugere a utilização ponderada de materiais escritos ou impressos, ou seja, o melhor é considerá-los como instrumentos quase observacionais, como apoio da observação. Ainda que,

conforme o autor, algumas vezes, esses materiais possam constituir o corpo principal de dados na pesquisa qualitativa.

No caso deste estudo, dois documentos foram analisados, pois se constituíram como fontes importantes de informação sobre o contexto da EJA em Porto e na Escola Pesquisada. Assim, foram analisados:

- a) A proposta curricular da EJA em Porto Alegre intitulado *Currículo por Totalidades de Conhecimento*;
- b) Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Pesquisada.

#### 5.5.4 Entrevistas

As entrevistas, quando bem realizadas, dão condições ao pesquisador de fazer um estudo em profundidade de sujeitos ou grupos, quando se recolhe ou se coleta “indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p. 215). A tarefa de realizar entrevistas semiestruturadas de histórias de vida não é nenhuma banalidade, segundo a autora. Assim, é necessário que algumas providências sejam tomadas *a priori*. No sentido de propiciar uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador e de criar as condições para que os objetivos do estudo sejam atendidos é preciso possibilitar contatos entre ambos, que sejam formais e informais ao mesmo tempo de maneira a instigar uma “conversa mais ou menos livre”.

Convém lembrar que as entrevistas não estão a serviço de sujeitos, grupos ou comunidades com pouca ou nenhuma representação social no sentido de “dar-lhes voz”, embora isso acabe acontecendo. As entrevistas estão a serviço de uma proposta de estudo ou de pesquisa que visa desvelar um determinado problema de investigação científica, utilizando-as como um instrumento metodológico. Desse modo, as entrevistas são pensadas e construídas pelo pesquisador “a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social” que ele analisa (DUARTE, 2004, p.218).

A autoria que os pesquisadores devem assumir das pesquisas feitas, não os autorizam a desqualificar os colaboradores ou “minimizar a importância do olhar deles em relação ao contexto estudado ou arrogar-nos o lugar de sujeito-suposto-saber” (DUARTE, 2004, p. 218). O colaborador, na sua fala, será sempre o ponto de partida do pesquisador, pois aquilo que o informante disser será seu material de trabalho. Ao

conceder a entrevista o colaborador é conduzido a olhar sua própria trajetória de vida de outro ponto de vista, onde é preciso relacionar lembranças de forma ordenada.

Nesta pesquisa fiz uso da entrevista semiestruturada que partiu de alguns questionamentos básicos que se apoiaram no referencial teórico construído, como orienta Triviños (2009). Para este autor, a entrevista semiestruturada ao mesmo tempo em que dá importância à presença do pesquisador, “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

A experiência com as entrevistas representou, além do cumprimento de uma tarefa investigativa, oportunidades de “conversas mais ou menos livres”. Esse clima de confiança entre pesquisador e colaboradores foi possível graças à aproximação aos estudantes-trabalhadores através das observações das aulas, da minha participação como observador de palestras, nas oficinas que a escola proporcionou aos estudantes ou, ainda, a participação, como convidado, das comemorações de aniversários dos professores, participação no jantar dos formandos e do “amigo secreto” feito nessa mesma noite no refeitório da escola.

As entrevistas individuais concedidas pelos colaboradores da aconteceram na Escola Pesquisada, à noite e em horários previamente agendados. Quando não foi possível realizar as entrevistas na noite em que não havia aula (quarta-feira), procurei agendar a entrevista com os estudantes entre as 18 e 19 horas, principalmente para aqueles que moravam mais perto da escola. Não sendo possível nenhuma das duas hipóteses, a entrevista era marcada para o horário da aula, não sem antes consultar o professor sobre a possibilidade de liberar o estudante. A generosidade e a gentileza dos professores da Escola Pesquisada se fizeram presentes nesses momentos.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos colaboradores correspondentes para que fizessem a avaliação de suas falas e validassem o conteúdo. Antes de cada entrevista foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados, quando chamei a atenção para o fato de que eles poderiam desistir do estudo a qualquer tempo e salientei o aspecto da confidencialidade de seus relatos.

No quadro a seguir procuro sintetizar as informações sobre as entrevistas dos colaboradores da pesquisa. Adianto que não foi possível o retorno de duas transcrições de entrevistas. Foram os casos de Daiana e Fabiana que, em função das transcrições

ficarem prontas após o dia 10 de dezembro de 2010 (o dia da formatura e, portanto o último dia de comparecimento à escola) ficou inviabilizado o contato pessoal. Fiz diversas tentativas de agendamento para o retorno das entrevistas, tanto com Daiana como com Fabiana. Daiana não respondeu a nenhuma de minhas chamadas. Fabiana respondeu a primeira das chamadas, quando combinamos o encontro na escola. Como ela não compareceu, fiz novas tentativas e não obtive retorno. Desse modo estas duas entrevistas não puderam ser validadas pelas duas colaboradoras.

<b>Nome</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Local e hora da entrevista</b>	<b>Retorno da entrevista</b>
Daiana	26/11/2010	Ludoteca 18h30min.	Não
Delfos	10/11/2010	Ludoteca 19 horas	Sim
Dienifer	23/11/2010	Ludoteca 20h45min.	Sim
Fabiana	06/12/2010	Espaço de convivência 21 horas	Não
Fábio	25/11/2010	Sala de Educação Física 19 horas	Sim
Lorena	16/11/2010	Ludoteca 18h30min.	Sim
Nara	09/11/2010	Ludoteca 19 horas	Sim
Paulo	06/12/2010	Ludoteca 19 horas	Sim

Quadro 2: Informações sobre as entrevistas dos colaboradores

### 5.5.5 Análise das informações

A pesquisa qualitativa não exige *a priori* a formulação de hipóteses com o propósito de verificar a sua veracidade ou validade, já que não há respostas sugeridas para o problema proposto. O conhecimento produzido na pesquisa qualitativa tem suas bases nas categorias de análise que são construídas a partir das informações do campo de pesquisa e do diálogo com o referencial teórico produzido.

O primeiro nível de análise se deu a partir da leitura atenta das transcrições das entrevistas, nas quais pude identificar diversos temas e significados que foram surgindo nas falas dos colaboradores da pesquisa. As identificações foram anotadas na margem

das entrevistas transcritas. A esse primeiro passo na tentativa de organizar as informações contidas nas transcrições das entrevistas, Molina Neto (2004), apoiado em Ferrer Cervero (1994), chama de identificação das “unidades de significado relevante” e Bogdan e Biklen (1994) denominam de “categorias de codificação”.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221, grifos dos autores).

A esses dois termos, referidos pelos autores citados, passo a denominar por unidades de significados. Desse modo, na primeira identificação que fiz do que os colaboradores expressavam identifiquei 120 unidades de significado. Voltando às unidades de significado, procurei agrupá-las “em conceitos ou conjuntos de significados mais amplos” (MOLINA NETO, 2004, p. 130), denominados de categorias de análise. Assim fui criando aproximações temáticas e desse processo resultaram oito categorias de análise, demonstradas no quadro a seguir:

Categoria nº 01	As trajetórias dos sujeitos e a relação dos familiares com a escola regular
Categoria nº 02	Saberes da Educação Física na escola regular
Categoria nº 03	Relação professor de Educação Física e os estudantes na escola regular
Categoria nº 04	Saberes da Educação Física na EJA
Categoria nº 05	Relação professor de Educação Física e os estudantes-trabalhadores

Categoria nº 06	Aligeiramento e esperança de uma vida melhor
Categoria nº07	Relação professores e estudantes-trabalhadores
Categoria nº 08	Relação da escola com os estudantes

Quadro 3: Categorias de análise

Tendo definido as categorias de análise, voltei às transcrições com a finalidade de extrair fragmentos das entrevistas que me trouxessem os significados relativos a cada categoria. Depois desse trabalho, me ocorreu de estabelecer um diálogo entre as categorias de análise e as questões complementares do estudo. Desse modo, tendo como base as questões complementares procurei nas categorias de análise aquelas que pudessem oferecer respostas para as questões de pesquisa. Assim as categorias de análise foram agrupadas em quatro blocos, como demonstrado no quadro a seguir:

a) Como as trajetórias de vida constituem os sujeitos em estudantes-trabalhadores?	Relação professores e estudantes Relação da escola com os estudantes As trajetórias dos sujeitos e a relação dos familiares com a escola regular
b) Quais os sentidos da Educação Física para esses estudantes nas suas trajetórias escolares?	Saberes da Educação Física na escola regular/Relação professor de Educação Física e os estudantes na escola regular
c) Quais os sentidos do retorno à escola para os estudantes-trabalhadores?	Aligeiramento e esperança de uma vida melhor
d) Quais os sentidos da Educação Física para os estudantes-trabalhadores na EJA?	Saberes da Educação Física na EJA/Relação professor de Educação Física e os estudantes-trabalhadores

Quadro 4: As questões complementares e as categorias de análise

Esses blocos, ou categorias de análise, receberam as seguintes denominações: **tornando-se estudante-trabalhador da EJA; o que pensam os estudantes-trabalhadores sobre a Educação Física; a Educação Física na EJA: “pensei que tava na aula de Ciências”;** **aligeiramento e a esperança de ser mais.** Estas categorias de análise, que emergiram a partir da análise, dão título às quatro seções da terceira parte desta dissertação em que me ocupo de fazer a interpretação dos achados da pesquisa.

### 5.5.6 Validez interpretativa

Neste trabalho foram construídos dois níveis de validade. O primeiro se deu quando da devolução das transcrições das entrevistas aos colaboradores em que foi possível, a partir da leitura dos documentos, modificar, acrescentar ou retirar relatos em suas histórias de vida. Os momentos de retorno das entrevistas foram muito importantes no sentido de demonstrar aos colaboradores o comportamento ético que procurei manter durante todo o processo. Pude perceber que os colaboradores se sentiram valorizados em suas falas e notaram que a decisão estava com eles. Tanto no sentido de continuar, ou não, no estudo como nas modificações que poderiam fazer em seus relatos, porque tinham o direito de fazê-las.

O segundo nível foi construído através da técnica da triangulação dos dados, ou seja, entre as anotações de campo, as entrevistas semiestruturadas e o referencial teórico consultado, tendo como finalidade abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de pesquisa (TRIVIÑOS, 2009).

De acordo com Günther (2006, p. 184), “a construção de interpretações consistentes depende de um rigor durante todo o trabalho de campo, de um exercício em apurar a capacidade de observação, da disciplina nos registros e de uma atitude ética perante os colaboradores”. Desse modo, a validade interpretativa já começa desde o primeiro dia de observação. Foi o que procurei fazer desde a negociação do acesso, nas várias idas e vindas à SMED e à Escola pesquisada e que está descrito neste capítulo.

Foram 40 dias de observação na Escola Pesquisada em que, como “exilado”, procurei no “contexto de empréstimo” agir da maneira mais discreta possível, sem emitir juízo de valor sobre o que quer que fosse observado. Nesse período procurei conquistar a confiança dos possíveis entrevistados.

Ainda que não tenha sido prolongada, a permanência no campo permitiu-me vivenciar uma variedade de situações que me possibilitou conhecer e compreender o contexto da escola. Essa preocupação em conhecer o contexto se constituiu em um aspecto importante quando da análise das categorias *a Educação Física na EJA: “pensei que tava na aula de Ciências” e aligeiramento e a esperança de ser mais*. A presença no campo permitiu que os relatos dos estudantes pudessem ser contextualizados, o que possibilitou um olhar mais subsidiado durante a análise.

As observações de campo foram rigorosamente anotadas no diário de campo, juntamente com comentários que fiz sobre um ou outro episódio, conforme a pertinência. As anotações de campo e os “comentários do observador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994) deram materialidade a um documento de 64 páginas, que fizeram parte da triangulação das informações.

## 6 Histórias de vida dos estudantes-trabalhadores

O encontro entre pesquisador e colaboradores não se resume a tratar das trajetórias de vida e de suas “histórias doídas” (expressão oral)<sup>60</sup> de estudantes-trabalhadores da EJA. Mais do que a busca de informações para dar conta de um trabalho de pesquisa, o encontro suscita, através do diálogo entre pesquisador e colaboradores, um novo olhar sobre as trajetórias de vida tanto dos colaboradores como do pesquisador. Assim, pude perceber em nossos diálogos, durante as entrevistas, muitas passagens comuns em nossas trajetórias de vida, pois, como escreve Kramer (2001, p. 172), “é no outro que a linguagem se enraíza; compreender o outro requer uma experiência comum compartilhada [...]”.

Os primeiros contatos com os estudantes-trabalhadores começaram já no segundo dia de observação em que pude me apresentar para uma turma e falar da pesquisa e do propósito do estudo. Nesse dia pude observar a aula de Educação Física, em que o professor aplicou uma prova.

Após algumas aulas observadas pude dar início ao processo de aproximação aos estudantes no intuito de convidá-los a participar do estudo. Embora o pouco tempo no campo, foi possível construir laços de confiança entre o pesquisador e os estudantes, o que foi muito importante para que as entrevistas tivessem transcorrido em um clima cordial e afetuoso.

Duarte (2004, p. 213) salienta que as entrevistas, como um instrumento de pesquisa, tem suscitado alguma desconfiança na pesquisa qualitativa causada pela falta de “um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido”. Para a autora, é necessária a descrição precisa da teoria e da metodologia condutoras do trabalho com entrevistas, pois esse procedimento é que dará suporte “aos critérios de rigor e confiabilidade”, que devem ser adotados em um trabalho científico. Visando atender a uma parte desses pressupostos, passo a descrever como aconteceram as situações de contato entre pesquisador e colaboradores, as circunstâncias das entrevistas e relato, sucintamente, as trajetórias singulares de vida de Delfos, Lorena, Dienifer, Daiana, Nara, Fábio, Paulo e Fabiana.

---

<sup>60</sup> Expressão oral manifestada pelo coordenador da EJA na Escola Pesquisada (DIÁRIO DE CAMPO: 18/10/2010).

## Delfos

O contato com Delfos aconteceu já na primeira aula observada – aula de Educação Física – em uma turma de Totalidades Finais, uma T6. Ocorreu quando eu estava sentado no fundo da sala de aula, antes mesmo de ser apresentado pelo professor à turma. Recém-chegado, enquanto o professor fazia a chamada, não pude deixar de perceber aquele estudante que, se virando discretamente, me olhou, sorriu e piscou para mim. Este fato chamou minha atenção, pois até então, pelo que pude perceber, ninguém havia notado minha presença na sala de aula. Por um lado, talvez isso possa se explicar por se tratar da EJA, uma modalidade educativa em que as entradas e saídas de estudantes são constantes. Por outro lado, suponho que o pesquisador estava de tal modo integrado ao contexto que não chamou a atenção, a não ser para aqueles mais atentos, como pareceu ser o caso de Delfos.

Durante o intervalo, no corredor ao lado da sala de aula onde estávamos, Delfos e mais uma colega sua organizaram uma venda de merenda. Fiquei sabendo que as cantinas estão proibidas nas escolas da RMEPOA e que embora a escola ofereça refeição aos estudantes às 18h30min, nem todos conseguem chegar no horário. Desse modo a escola permite que essa estudante faça a venda de pasteis e refrigerantes. Mais tarde tomei conhecimento de que Delfos estava ali com a colega ajudando-a tão somente, pois não ganhava nenhuma remuneração pela venda dos pasteis e dos refrigerantes. Pude notar a naturalidade com que Delfos demonstrava seu apoio à colega.

Algumas professoras e um dos professores de Educação Física já haviam me recomendado Delfos como um possível colaborador. Embora Delfos não preenchesse o requisito de ter tido aulas de Educação Física escolar, representava uma trajetória não muito comum, como mostro mais adiante. Além disso, a questão da idade me interessou, pois foi o estudante-trabalhador de mais idade a participar do estudo.

Numa quarta-feira – 10 de novembro de 2010 – aconteceu o encontro em que Delfos concedeu sua entrevista a mim, numa quarta-feira. Tínhamos combinado a entrevista no dia anterior e Delfos fez a gentileza de comparecer à escola em um dia que ele não precisaria ir, pois, em dia de reunião dos professores, os estudantes não comparecem ao ambiente escolar. Delfos chegou reclamando de cansaço, pois tinha trabalhado com pintura durante o dia todo. Reclamava de dor na coluna porque se tratava da pintura de um teto e de uma parede alta. Perguntei-lhe se ele trabalhava só

com pintura, ao que ele respondeu que trabalhava “com o que aparece”, mas, o que mais faz é trabalhar em lancheria.

Fomos até a Ludoteca para a entrevista. Sentamo-nos em volta de uma mesa, de frente um para o outro. Passei-lhe o TCLE e pedi a ele que fizesse a leitura com toda a atenção e se tivesse alguma dúvida, eu lhe responderia. No princípio pareceu não saber como proceder. Após alguns poucos minutos, Delfos me disse que faria a leitura em voz alta. Disse-lhe que não havia problema. Colocou o TCLE sobre a mesa e, num ato de extrema concentração, leu-o em voz alta, com as duas mãos sobre a testa. Fez uma leitura sem gaguejar, com boa pronúncia das palavras, obedecendo às pausas de acordo com a pontuação do texto. A necessidade da utilização do sentido da audição chamou a atenção, pois, ao que parece apenas a visão não deu conta de colocá-lo por inteiro frente ao texto. Feita a leitura, quis saber se ele tinha alguma pergunta a fazer sobre o que leu. Embora não tivesse dúvidas, reforcei a sua condição de convidado e que, portanto, ele não era obrigado a participar do estudo e, também, que poderia desistir do mesmo a qualquer momento. Após a assinatura do documento, iniciamos a entrevista.

Delfos é mais um caso de estudante-trabalhador da EJA que não teve a oportunidade de realizar sua escolarização na infância. Tem 49 anos, nasceu na cidade de Alegria, perto de Ijuí, no Rio Grande do Sul. Perdeu seu pai com quatro anos e meio de idade. Começou a estudar quando tinha entre quatro e cinco anos de idade, matriculado por sua mãe em uma escola rural, multisseriada.

*Quando eu tava quaje com cinco anos..., eu resolvi, a minha finada mãe, aí disse assim: “meu filho vou te matriculá”. Eu disse: “então, tá!”.*

Da maneira como expressou, começar a estudar para Delfos foi motivo de muita alegria. Alegria que logo se transformou em decepção e dor. Compareceu à escola durante sessenta e quatro dias de onde saiu após ter sido agredido fisicamente por uma professora. Sua infância foi marcada pela pobreza e pela dificuldade da mãe em sustentar a família de oito irmãos. Com o passar do tempo os irmãos foram seguindo diferentes trajetórias na vida.

*Se criemo pobre, no interior, entendeu? Daí fumo indo, fumo indo, fomo crescendo, fomo ficando mais grande e fumo se abrindo, uns prá lá, outros prá cá, outros prá lá. Uns foram casando, outros foram se juntando e uns foram desviando... Sabe, que nem filho de perdiz, naquela época.*

Delfos conta que trabalhou em muitos lugares. Andou “pela costa do Uruguai”, conforme fala, em Horizontina, na granja da SLC.<sup>61</sup> Diz ter gostado dessa época em que conheceu e trabalhou em várias cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Com dezenove anos de idade foi morar na cidade de Soledade, no interior do Rio Grande do Sul. Soledade é uma cidade conhecida pelas pedras preciosas que produz e comercializa. Um de seus irmãos que trabalhava lá o convidou para trabalhar com ele em uma “fábrica de pedras”. Depois de uma experiência não muito bem sucedida, ele e o irmão deixaram a fábrica. Segundo Delfos, os dois adoeciam muito por causa do pó produzido pelas máquinas de beneficiamento das pedras, que eles eram obrigados a respirar.

*É, depósito de pedra preciosa. Aí vim prá cá trabalhá com ele e daí ele começou a ficá doente por causa daquele pó da pedra que serra, serra aquelas pedrinha, aquelas máquina grande, sabe? E aquele pó levantava assim prá dentro do pulmão e eu disse: sabe de uma coisa, não quero mais. E ele disse: “não quero mais também”.*

Saindo da fábrica de pedras preciosas, Delfos recebeu uma oferta de emprego em uma funerária na mesma cidade. Um dos donos da fábrica de pedras preciosas possuía também uma funerária. Havia a exigência do patrão para que Delfos “andasse bem arrumado e de barba feita”. Delfos aceitou a oferta de emprego. Essa experiência o marcou positivamente, pois ele logo se identificou com o trabalho.

*[...] Um pouco de receio e outro pouco não... Comecei a trabalhá na funerária.*

Delfos aprendeu a ler e escrever sozinho, quando tinha entre oito e nove anos de idade. O processo se constituiu, conforme seu relato, em começar a ler as palavras escritas onde quer que fosse: identificava as letras, os fonemas e decorrente da junção das letras e dos sons passou a identificar as palavras. Da mesma maneira aconteceu com a escrita. Transparece o desejo de aprender a ler e escrever, a curiosidade e sua força de vontade.

Curiosidade e coragem que o ajudaram no novo trabalho, para o qual não tinha nenhuma qualificação.

---

<sup>61</sup> SLC Agrícola é uma empresa fundada por três famílias alemãs em 1945, na cidade de Horizontina (RS) e foi a primeira indústria nacional de colheitadeiras automotrizes de grãos. Disponível em: <<http://www.slcagrícola.com.br/>> Acesso: 28 jun. 2011.

*Eu fui no gabinete, gabinetinho assim..., embutido na parede, especial né, de dentro do IML. Peguei um livro, assim, e comecei a estudar aquele livro. E ali começou a contar tudo, a trajetória da pessoa que ia trabalhar dentro do, do Instituto Médico Legal. Em tal lugar tem isso, em tal lugar tem isso, em tal lugar precisa disso e precisa e... eu fui só catando. Fui catando, botando aquilo prá prepará..., pelo livrinho. [...] Ali tinha luva, ali tinha besturi.. Ali tinha esparadrapo, ali tinha gas, ali tinha fita durex, ali...hê... tinha, hã, a tesoura de precisão, ali tinha agulha de costurá, dessas de hospital. E eu comecei a trabalhar.*

Gostou tanto do trabalho em funerária que, chegando a Porto Alegre, tentou continuar trabalhando na mesma atividade, o que não foi possível. A falta de certificação acabou por atrapalhar e adiar seu sonho de trabalhar com o quê mais gosta.

*Eu não consegui, professor. Por causa do quê que eu não consegui? Eu sei lê, escrevê, tenho prática, mas, não tenho grau de estudo nenhum.*

A motivação de uma amiga, a necessidade de completar seus estudos para conseguir uma colocação melhor no mundo do trabalho e o desejo de aprender fizeram com que Delfos se mobilizasse<sup>62</sup> no sentido de iniciar e terminar o ensino fundamental na EJA. Delfos se formou no ensino fundamental em dezembro de 2010. Pretende continuar estudando.

### **Lorena**

O primeiro contato com Lorena foi visual, durante a observação que eu fazia da aula de Ciências. Não passou despercebida a estudante que chegava atrasada e trazia consigo seu filho. Logo imaginei o perfil daquela estudante-trabalhadora: provavelmente não conta com a compreensão do empregador para que possa sair mais cedo do trabalho e chegar no horário de início das aulas; ou, talvez, trabalhe em um local distante da escola o que a obriga a chegar atrasada; ou, por não ter com quem deixar o filho pequeno, se obrigava a trazê-lo para a escola. São hipóteses plausíveis no caso de estudantes-trabalhadoras da EJA.

Depois desse dia, perdi contato com Lorena. Nesse meio tempo comentei com duas professoras da Escola Pesquisada sobre a estudante observada e indaguei qual o seu nome. As duas professoras conseguiram identificá-la e me contaram que se tratava

---

<sup>62</sup> Charlot (2005) faz diferença entre motivação e mobilização. Para o autor “a ideia de *motivação* remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o/a estudante. A ideia de *mobilização* remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto de desejo): é o/a estudante que se *mobiliza*” (CHARLOT, 2005, p. 54, grifo nosso).

de uma pessoa com uma história de vida que caracterizava muito bem uma estudante-trabalhadora da EJA e que seria uma colaboradora interessante.

No dia 19 de outubro de 2010 fiz um contato com Lorena no pátio da Escola Pesquisada, quando a convidei para ser uma das colaboradoras do estudo. Após ter lhe explicado o propósito do estudo, Lorena aceitou fazer parte da pesquisa. No dia 15 de novembro de 2010 consegui agendar a entrevista com ela. A demora se deu por conta de atividades extraclasse no final do mês de outubro e início do mês de novembro, tais como a Feira do Livro de Porto Alegre, e atividades dentro da própria escola como uma palestra dos Narcóticos Anônimos (NA) e a visita do escritor Sergio Napp.<sup>63</sup> Estes são alguns dos exemplos entre outras atividades que a Escola Pesquisada desenvolve e que eu considero de grande valor educativo para seus estudantes, mas que acabaram por impor algumas limitações na questão da administração do tempo, já um pouco limitado naquela altura.

No dia 16 de novembro de 2010, às 19 horas nos encontramos na Ludoteca. Depois de ler o TCLE, demos início a entrevista. Não obstante ter uma trajetória atravessada por acontecimentos que a marcaram de maneira traumática, Lorena se expressa de maneira muito clara e tranquila. A entrevista ocorreu em um clima de cordialidade, mas teve um momento de forte emoção em que Lorena não pode conter as lágrimas ao lembrar-se dos motivos que a afastaram da escola que tanto gostava.

Lorena é uma moça de vinte e seis anos de idade, casada, mãe de um filho e trabalha como doméstica. É uma pessoa muito discreta, de poucas palavras. Nasceu em Porto Alegre e morou até os treze anos de idade em um local afastado, “no mato”, no Bairro Belém Velho, zona sul da cidade.

Seus traços indígenas foram herdados de sua mãe, pois seus avós maternos pertenciam a essa etnia. De seu pai sabe pouco em virtude de que ele tinha outra família e, por isso, não conviveu com a família de Lorena. Quando ele faleceu, Lorena tinha sete anos.

Na infância viveu com sua avó, já que sua mãe necessitava trabalhar fora. Em função de uma infância muito difícil, em que a fome era constante e pela vergonha daí decorrente, sua mãe mantinha Lorena e seus irmãos afastados do convívio com outras crianças.

---

<sup>63</sup> A Escola Pesquisada desenvolve um projeto intitulado “Adote um Escritor”.

*Era muito difícil. Minha mãe não deixava a gente ficar misturado, sabe. E era só parente, assim, minha mãe não gostava. Aí, devido às dificuldades que a gente passava, minha mãe procurava manter a gente sempre dentro de casa. [...] Ela tinha medo da gente sair e se “queixar”, entendeu? Ela não gostava disso. [...] Nós se queixava pro primo, no caso, que era só, né, parente. Se queixava: “Primo, isso, eu tô com fome.” E ela não gostava.*

Esse afastamento fez com a família de Lorena tivesse uma relação de pouca afetividade entre os irmãos. Lorena pensa que o isolamento imposto por sua mãe pode ser a causa de sua dificuldade de se relacionar com outras pessoas. Em minhas observações, pude perceber Lorena como uma pessoa discreta e comedida, mas, em nenhum momento a vi afastada do grupo ou se negando a se relacionar com os colegas.

*[...] Portanto, nós somos assim, uma família que um não procura o outro. [...] A gente não sabe chegar assim num irmão abraçar, chegar na mãe, abraçar a mãe, sabe?*

Foi matriculada pela avó na escola quando tinha treze anos. A distância impossibilitou sua ida à escola em uma idade mais apropriada.

*Porque na função a gente morava no mato. Morava longe e tudo. [...] Não, aqui na [...], em Belém Velho. Só que era longe, sabe? A gente ficou mais [...], se criamos ali no mato. [...] Minha vó morava longe da vila, né. [...] É. Aí a gente se criou ali. Na função de não ter muito conhecimento, a gente não ia na escola. [...] Aí com treze anos a gente foi morar na vila, aí minha avó, como eu me criei junto com ela, morava junto com ela, aí ela me matriculou na escola.*

A escola foi uma experiência boa para Lorena, até a quarta série. Conta que gostava muito de estudar e que nunca foi reprovada, desde que entrou na escola. Quando terminou a quarta série Lorena passou por uma experiência traumática, pelo que conta. Tal fato teve graves repercussões na sua vida pessoal e escolar, fazendo-a abandonar a escola. O caso contou com uma série de mal-entendidos e fez com que ela ficasse muitos anos fora da escola.

Tudo começou quando Lorena teve diagnosticada uma tuberculose. Conta que no hospital teve seus exames laboratoriais trocados e, por engano, foi diagnosticado que era portadora do vírus HIV. Detectado o engano e tendo feito o tratamento para curar a tuberculose, Lorena voltou à escola para continuar seus estudos. Foi quando recebeu um comunicado da diretora da escola que não poderia continuar estudando na escola, pois, na visão da diretora, ela poderia contaminar seus colegas.

Essa passagem deixou marcas muito profundas em sua trajetória, a ponto de no

Conselho de Classe de sua turma, Lorena, recordando desse tempo, dizer que não pensava mais em voltar para a escola depois de tudo que lhe havia acontecido. Nessa ocasião falou que era muito bom estar ali estudando, na EJA. Muito emocionada, não conseguiu conter as lágrimas e se retirou da reunião.

Apesar da boa relação com os professores que a apoiaram, Lorena abandonou os estudos e ficou um período de dez anos fora da escola. No período da suspeita da doença, acabou por se afastar de pessoas próximas.

*Me afastei não queria mais falar com ninguém. [...] Eu tinha minha sobrinha pequeninha, novinha. Eu sofria, porque ela me dava a mão, sabe, prá eu pegar e eu não pegava. Porque eu tinha medo.*

Na sua volta aos estudos na EJA recebeu o apoio de seu marido, que a incentivou a retornar aos estudos.

*Mas, graças a Deus, encontrei essa pessoa que me deu força, sabe? [...] Ele disse prá mim: “Tu é nova, tu tem que estudá. Tu tem que fazer um futuro, não só prá ti, mas pro teu filho, também.” [...] Foi muito bom prá mim. Aí, foi onde eu voltei a estudar.*

Outro motivo dela ter voltado a estudar é o sonho de dar um futuro melhor para seu filho. No segundo semestre de 2010, Lorena avançou da turma T4 para a turma T5, na qual terminou o ano.

### **Dienifer**

A entrevista com Dienifer surgiu da impossibilidade de duas outras entrevistas combinadas com duas estudantes das Totalidades Finais T 5. As duas estudantes não trouxeram a autorização dos pais para concederem as entrevistas. Em função disso, convidado que fui para acompanhar um passeio ao bairro próximo da escola, decidi aceitar o convite, quando poderia me aproximar de outros colaboradores. Tratou-se de uma atividade proposta pela professora de Artes, em que os estudantes-trabalhadores, fazendo uso das câmeras fotográficas de seus celulares, fotografaram flores, árvores, paisagens, eles próprios. Pelo que entendi, a atividade teve prosseguimento noutro dia em que as imagens foram exploradas em sala de aula.

Antes de sairmos para o passeio, fui apresentado à Dienifer pela professora Margarida. Procurei colocá-la a par da ideia do estudo, ao que Dienifer respondeu que já

sabia do que se tratava e que gostaria de participar da pesquisa. Como se tratava de uma pessoa apresentada por uma professora que sabia dos tipos dos quais eu precisava para entrevistar, fiquei confiante em uma boa entrevista.

Voltando do passeio, Dienifer e eu fomos até a Ludoteca para a entrevista. Apesar de nos conhecermos naquele dia, a entrevista ocorreu de maneira muito adequada e tranquila, com Dienifer se esforçando para contar a sua história. Após a leitura do TCLE e das explicações necessárias, iniciamos nosso diálogo.

A entrevista de Dienifer não foi fácil para ela. Por possuir uma trajetória acidentada e ter sido vítima de diversas violências, Dienifer se obrigou, muitas vezes, a controlar sua emoção. Foram momentos de “quase choro” em que quando a lágrima queria sair do olho ela dava um jeito de “segurar” com a ponta do dedo indicador. Em um determinado momento da entrevista, Dienifer pareceu surpreender-se consigo mesma ao revelar que nunca tinha contado sua história para ninguém. Relembrar sua trajetória representou para Dienifer um desafio, mas um desafio que ela quis enfrentar.

Suas lembranças nem sempre foram claras. Houve muitos esquecimentos de sua infância. O que chamou a atenção, pois se trata de uma mulher jovem. Eram lembranças “quebradas”, o que parece revelar que houve acontecimentos muito dolorosos nessa fase de sua vida que a memória tratou de deixar à margem de seus pensamentos. Foi uma entrevista bastante rápida (em torno de 20min), pois Dienifer se expressou de modo sintético, objetivo. Apesar de minha desconfiança no início quanto à possibilidade da entrevista não trazer contribuição significativa ao estudo, considerei que o resultado final foi muito bom, pois a trajetória de Dienifer revelou uma história de vida permeada por ausências e abandonos que deixaram marcas fundas em sua existência.

Dienifer é uma mulher de 30 anos de idade, é casada, mãe de dois filhos e além de estudar cuida de sua casa. Tem uma história de vida marcada pela desistência da família em continuar com ela e seus irmãos, que são em número de sete ou oito (Dienifer não tinha certeza do número). A figura do pai não está presente em sua memória.

*Meu pai tá morto. Faleceu. [...] Se conheci foi quando eu morava com a minha mãe, se me lembro de alguma coisa, mas não lembro muito.*

Sua mãe é outro caso de ausência e abandono presente em sua vida, pois a relação familiar foi rompida muito cedo. Relação que Dienifer tentou reatar quando já estava com 25 anos de idade através de um programa de rádio, em Porto Alegre.

*Conheci minha mãe agora com vinte e cinco anos. [...] Eu fui a um programa de rádio e encontrei minha mãe. O programa da [rádio] Farroupilha. Muito estranho [o encontro com a mãe]. Principalmente pela situação, muito complicada.*

Segundo seu relato, seus pais a colocaram (juntamente com seus irmãos) em um abrigo que encaminhava crianças para a adoção. Quando estava com quatro ou cinco anos de idade foi adotada por uma família de Tramandaí, cidade litorânea do Rio Grande do Sul. Pelo que se lembra, ficou nessa família até os nove anos de idade.

*Não, eu fui adotada de uma instituição prá crianças pequenas. Eu devia ter quatro, cinco anos. Aí eu fiquei com essa família até os nove, aí eles não quiseram mais ficar comigo, aí me devolveram prá FEBEM*

Estando na FEBEM, houve a tentativa, ao que parece, de tentar uma nova adoção por outra família.

*Só que aí eu já tava grande demais, né. As pessoas não adotam criança com nove anos. Nove anos já não dá prá adoção. Com nove anos. Aí não prá, as pessoas não adotam, elas querem tudo bebezinho, tipo uma criança que não se lembre muitas coisas dos pais, etc., agora guria de nove anos não, muito complicado.*

Não se consumando a adoção, Dienifer permaneceu na FEBEM até os doze anos. No princípio, a instituição em que ela ficou se localizava em Porto Alegre. Depois de um tempo Dienifer foi transferida para outra instituição na cidade de Viamão, também da FEBEM. Lá trabalhava na instituição e estudava em uma escola fora. Quando estava com doze anos foi encontrada por uma de suas irmãs. Esta irmã, e mais outra, se encontravam internadas em uma instituição religiosa.

*Foi aí que eu conheci elas, por isso que eu fui prá o instituto. [...] Essa minha irmã [...] Uma. E ela conhecia essa outra irmã, é muito complicado. [...] Aí ela tava no instituto das [...] freiras, não, das freiras. Aí ela, eles me levaram prá lá prá ficá com ela.*

Passou a morar nessa instituição, em Porto Alegre, com as irmãs, onde começou a trabalhar como babá, além de estudar.

*Eu era empregada doméstica, babá. [...] Não, eu tinha doze ou treze anos.*

Sua trajetória escolar começou, segundo conta, quando foi adotada pela família

da cidade de Tramandaí. Diz ter tido uma boa experiência escolar na sua infância, embora não se lembre do nome das escolas por onde passou. Ao que parece, a boa experiência que Dienifer relata, deve estar ligada ao fato de gostar da escola ou até de estudar, pois seu relato revela suas dificuldades na escola.

A necessidade de trabalhar antecedendo a necessidade de estudar se faz presente também na vida de Dienifer. Parou de estudar na sexta série, quando estava com dezesseis anos para se dedicar ao trabalho.

Aos dezenove anos voltou a estudar em uma turma de EJA, em uma escola estadual em Porto Alegre. Experiência que durou apenas um ano letivo, pois desistiu novamente. As razões dessa nova desistência não ficam claras em seu relato. Aos vinte e nove anos Dienifer voltou a estudar na EJA da Escola Pesquisada. Para Dienifer, voltar a estudar sempre fez parte de seus planos. A volta à EJA na Escola Pesquisada representou a possibilidade de mudar alguns hábitos de vida, que contribuiu para a melhora de sua autoconfiança. Dienifer se formou no Ensino Fundamental da EJA na Escola Pesquisada em dezembro de 2010 e sua intenção é continuar estudando.

### **Daiana**

Desde quando notei Daiana, a impressão que ficou foi a de tratar-se de uma estudante que tem como interesses aligeirar o término do Ensino Fundamental e se encontrar com os colegas. Ou seja, a escola adquire valor mais por ser um local de socialização e onde se obtém uma certificação do que propriamente por ser um lugar de construção de conhecimento.

A participação de Daiana no estudo se justifica por ela representar um tipo de estudante que faz parte do fenômeno chamado de “juvenilização” da EJA. É bem característico: estudantes que acabam por ter trajetórias escolares truncadas, acumulando fracassos que se traduzem em várias repetências. Desse modo, estes estudantes ou desistem de continuar essa caminhada tão acidentada e desestimulante, ou a escola se encarrega de empurrá-los para a EJA. Quando chegam à EJA o seu interesse não tem muito a ver com a construção de saberes. A preocupação maior fica a cargo do aligeiramento dos estudos, pois acham que perderam muito tempo e precisam recuperá-lo na EJA.

O convite para que Daiana participasse da pesquisa aconteceu no pátio da

escola, um dia antes da sua entrevista no dia 26 de novembro de 2010. Como eu já havia feito a apresentação do projeto de pesquisa em sua turma, Daiana já o conhecia e aceitou fazer parte do estudo. A entrevista aconteceu na Ludoteca, às 18 horas e 30 minutos. Foi um diálogo muito rápido, que durou em torno de 20 minutos, se constituindo em uma entrevista curta.

Daiana é uma jovem de dezoito anos de idade, é natural de Novo Hamburgo. Sua família se mudou para Porto Alegre quando tinha seis anos. Seu pai é marceneiro e sua mãe trabalha como babá. Pelo relato de Daiana, seus pais fazem parte do contingente de pessoas que, não tendo oportunidade de trabalho em suas cidades de origem, acabam na periferia da metrópole em busca de trabalho.

Sobre sua trajetória escolar, Daiana refere que não foi boa. Considera que levou o tempo de estudar “na brincadeira” e com pouco interesse nos estudos, perdendo muito tempo, reprovando cinco vezes no Ensino Fundamental. Conta que seus pais acompanharam e tentaram interferir em sua caminhada escolar, aconselhando-a e até a ajudando em suas tarefas escolares enquanto foi possível.

*Acompanhavam sim. [...] Sim, sempre em cima de mim, mas eu não dava bola.*

O pouco estudo dos pais representou, em alguma medida, um limite para uma intervenção mais consequente na caminhada escolar de Daiana.

*Ela [sua mãe] estudou só até a segunda série. Então ela não tinha como me ajudá, ela não sabia. Meu pai estudou até a quinta. [...] Quando eu era menor, até a segunda série, meu pai me ensinou tudo. Me ensinou tabuada, me ensinou, me puxava, não deixava nem eu brincar na rua. O que ele sabia, ele me ensinou. Só que depois ele me largou de mão, porque ele não sabia mais. Eu já tava indo prá outras coisas que ele não sabia.*

Daiana passou por duas escolas estaduais antes de cursar a EJA. Alguns de seus colegas na EJA foram seus colegas anteriormente naquelas escolas.

*[...] Os [amigos] que eu converso bastante é os que eram do outro colégio, que já são daqui que eu conheço, que são meus amigos em todas as horas. Que a gente sempre senta ali no cantinho e eles são, foram meus colegas no [...] e vieram prá cá comigo.*

Seu retorno à escola se deu pela insistência de sua mãe, depois de mais uma reprovação, quando Daiana abandonou os estudos para cuidar de sua avó que estava

doente. Seu afastamento da escola durou sete meses e quando voltou não havia mais condições de terminar o ano letivo.

Considera sua passagem pela EJA uma boa experiência, tanto pelo relacionamento entre estudantes e professores quanto pelo acolhimento da escola. Daiana concluiu o Ensino Fundamental no final do ano de 2010 e estava em dúvida se cursava o ensino médio regular ou se apressava os estudos, fazendo supletivo. Pretende fazer faculdade e estava em dúvida entre cursar Educação Física ou Enfermagem.

### **Nara**

Foi da sugestão dos professores da Escola Pesquisada que surgiu o interesse por Nara. Por se tratar de uma pessoa bastante discreta, talvez a observação não fosse o suficiente para que ela chamasse minha atenção. De acordo com o depoimento dos colegas professores, a EJA provocou mudanças muito positivas em Nara. Sendo apresentada à Nara por uma professora da Escola Pesquisada, tratei de convidá-la para a entrevista.

A entrevista com Nara aconteceu na Ludoteca, no dia 09 de novembro de 2010, às 19 horas. Coloquei uma pequena mesa no centro da sala e enquanto eu pegava uma cadeira, Nara pegava outra. Sentamo-nos de frente, em volta da mesa. Passei-lhe o TCLE e pedi para que fizesse a leitura cuidadosa do documento. Notei certa dúvida em Nara, mais especificamente naquilo que se referia aos objetivos da pesquisa. Fiz a leitura para ela e lhe expliquei. Disse ter entendido, após minha explicação.

Nara fez um relato de maneira muito tranquila, sem lamentações. Mesmo quando fala do marido que a proibiu de continuar estudando, o máximo que percebi foi um suspiro melancólico, mas logo seguiu falando e respondendo as perguntas com tranquilidade.

No final, quando o gravador já estava desligado, Nara voltou a falar do seu trabalho: a venda de sonhos que ela mesma faz. Disse-me que hoje está melhor, pois sai com seu cesto de sonhos para vender no comércio. Quando ela vendia nas casas era mais difícil, pois nem sempre encontrava as pessoas. Agora ficou mais fácil. Ela vende no comércio da Cavahada, da Tristeza e da Azenha.<sup>64</sup> Contou-me que estava estudando para poder fazer outra coisa, mais leve, pois sente que o trabalho é bastante pesado e o

---

<sup>64</sup> Bairros da cidade de Porto Alegre.

corpo já dava sinais de cansaço e dor. Mostrou-me os seus braços e a diferença entre aquele que carrega o cesto e o outro: “o que carrega o cesto é mais grosso e tem dias que me dói a coluna”, disse.

No dia 16 de novembro de 2010 Nara fez a leitura da transcrição de sua entrevista. Ao observar a sua leitura, silenciosa, notei em seu semblante um misto de surpresa e de satisfação, como se estivesse diante de algo novo, que ela descobrira naquele momento. Pensei que, talvez, uma nova “mirada” em sua existência estivesse acontecendo ali. Inferi que, ao fazer a leitura de seu relato, algumas passagens de sua trajetória passaram a ter outros significados. O que reforçou minha suspeita foi sua fala quando da devolução da transcrição da entrevista: “Eu quero uma cópia, porque eu quero rir disso um dia”.

Nara é uma mulher de 36 anos de idade, nascida em Arroio do Tigre, interior do estado do Rio Grande do Sul, onde viveu com seus pais e mais seis irmãos até os dezesseis anos de idade. É mãe de um filho de sete anos e separada do marido. Estudou até a quarta série do 1º grau, tendo que parar de estudar pois a escola rural multisseriada não oferecia além das séries iniciais.

O direito negado à educação deixou marcas em Nara. A experiência de ser obrigada a abandonar a escola foi traumática para ela, pois gostava muito de estudar. Até os dezesseis anos trabalhou na roça com seus pais, onde trabalhavam para a subsistência. Vida difícil e de trabalho duro, do qual Nara lembra as temperaturas baixas e da geada no inverno e do calor escaldante no verão.

*Eu ganhei meu primeiro calçado fechado, eu tinha, eu acho que treze ou catorze anos. [...] Então no inverno, a gente ia com o chinelinho Havaiana no meio da geada. O dedo ficava vermelho, não sentia mais os dedos de tanto que doía, do frio. E no verão, aquele sol quente, quente. Tinha que ficar até às doze horas na roça. E, era essa parte que eu não gostava. Não era o trabalhar, era a dificuldade de passar frio no inverno e muito calor no verão.*

Aos dezesseis anos veio para Porto Alegre, morar com o irmão e cuidar dos filhos dele. Retomou os estudos, fazendo a 5ª série e parte da 6ª série em uma escola municipal na zona sul da cidade. Com dezoito anos se casou e o marido a proibiu de estudar.

*Eu voltei com dezessete, com dezoito eu parei. [...] Depois não voltei mais prá escola. Ele era muito machista. Ele disse que mulher, de noite, tinha que tá na*

*cama. E muitas outras coisas que ele não deixava eu fazer. E o estudo era uma dessas coisas que eu não podia fazer...*

Situação difícil para ela, pois voltar a estudar sempre foi um sonho, desde os tempos da escola rural. A compreensão de que estudar poderia representar a possibilidade de outro trabalho, menos duro e menos pesado, parece ter chegado muito cedo para Nara. Não obstante, havia o desejo de aprender.

*Ah, foi difícil porque eu sempre tive vontade de estudar. Quando eu era criança, eu lembro que eu chorei muito quando terminou a aula prá mim, lá. Aí, eu sempre dizia que eu ia vir prá cidade, porque eu não gostava de trabalhar na roça. E que eu ia voltar a estudar. [...] Que eu ia voltar a estudar porque eu sempre gostei de estudar.*

Após treze anos de casamento, Nara separou-se do marido. Isso fez com que ela tivesse que voltar para sua cidade natal, já que em Porto Alegre não conseguia trabalho. Depois de seis meses sem conseguir emprego, ela voltou para Porto Alegre e retomou um trabalho com o qual já ganhava a vida antes da separação de seu marido: a produção de sonhos.

*Não, aqui eu voltei a fazer sonho que eu já fazia antes de ir prá lá. Aí voltei a fazer os sonhos e tô fazendo sonho até hoje. Consigo [viver com a venda de sonhos]. Eu faço, no inverno eu não dou conta de fazer. Eu faço 50, 60 sonhos, 20 ou 30 roscas e falta. Aí, no verão diminui um pouco. [...] Dá, dá prá sobreviver tranquilo.*

Nara procura ser um exemplo para seu filho e, por isso, algumas vezes o leva junto para a escola.

*Mas [...], sempre digo prá ele, desde o início eu dizia, quando o tempo tivesse bom e quentinho, eu ia trazer ele, prá ele ter um incentivo, ter um exemplo, ver a mãe estudando..., prá, sei lá, de repente isso um dia ele vai, né, quando ele for um pouco maior, nos estudos dele, ele vai lembrar, eu vi minha mãe, eu não posso esperar ter a idade da minha mãe prá..., vou me interessar agora. Sei lá, eu espero que um dia isso ajude ele. De alguma maneira.*

A EJA representou para Nara a concretização de um sonho, a abertura de uma nova possibilidade de continuar seus estudos e melhorar de vida através de um trabalho menos pesado no futuro. Mas, sobretudo, a sua passagem pela EJA despertou o seu empoderamento, a crença em si mesma. Nara concluiu o Ensino Fundamental em dezembro de 2010 na Escola Pesquisada e, também, tem intenção de continuar estudando.

## **Fábio**

Fábio é um jovem estudante de dezoito anos de idade. Trata-se de uma pessoa bastante quieta, pelo que pude observar. Sua fala é pausada e baixa, exigindo de seu interlocutor um esforço para que possa ser escutado. Trabalha como açougueiro em um supermercado. Nossa aproximação aconteceu no passeio, promovido pela professora de Artes. Neste passeio pude conversar com ele e lhe contei sobre a pesquisa que estava fazendo na Escola Pesquisada. O fato de ser um jovem na faixa dos dezoito anos e ser do sexo masculino preenchia uma lacuna em minha proposta, como mais uma representação tipológica da EJA. Fábio aceitou o convite prontamente.

Segundo o relato de uma de suas professoras, no início do segundo semestre de 2010, Fábio passou por um período de profunda tristeza por não ter sido selecionado para o serviço militar. Este era um sonho que ele acalentava desde muito tempo.

A entrevista com Fábio aconteceu no dia 25 de novembro de 2010, na Ludoteca, às 19 horas. Foi uma entrevista que durou em torno de vinte minutos, pois ele se expressa de forma concisa.

Fábio é natural de Porto Alegre e fez até a sexta série em uma escola da RMEPOA, quando mudou para uma escola estadual. Nessa escola, pelo que contou, não conseguiu acompanhar a exigência da escola e acabou por ser reprovado por três anos na mesma série que entrou.

*Matéria que eu tive naquele colégio lá, eu nunca vi no outro. Aí fiquei ruim, perdido.*

Sua escolarização, pelo que relatou, foi acompanhada de maneira distante pelos pais, sem grandes envolvimento. Fábio é mais um caso de estudante com muitas repetências e trocas de escolas, procurando um modo mais adequado de prosseguir seus estudos. Antes de ingressar na EJA da Escola Pesquisada, Fábio já havia passado por uma experiência, também de EJA, em outra escola da RMEPOA, que não gostou. Foi quando procurou a Escola Pesquisada para cursar a EJA. Gostou do acolhimento proporcionado pela escola e valoriza o fato de ser uma escola tranquila.

*Muito bom o ensino lá. Todo mundo se respeita, não tem problema de droga, nem*

*nada. No mesmo dia eu fiz tudo. Peguei minha matrícula, fiz minha transferência e no outro dia eu comecei aqui.*

Fábio se formou no ensino fundamental na modalidade EJA na Escola Pesquisada em dezembro de 2010, pretende dar continuidade aos seus estudos e pensa em fazer faculdade.

## **Paulo**

A aproximação ao estudante Paulo aconteceu durante o passeio da professora de Artes. Já o conhecia da escola, mas de longe. No passeio pude me aproximar e estabelecer contato com Paulo, quando procurei saber um pouco mais a seu respeito. O que tinha chamado minha atenção na Escola Pesquisada era o fato de que, sempre que havia uma comemoração de aniversário de algum professor, lá estava Paulo. Nessas ocasiões, ou ele estava carregando um pacote de salgadinhos ou alguma garrafa de refrigerante para contribuir com a festa. Chamava a atenção, também, a alegria com que ele fazia sua contribuição.

No dia 03 de dezembro de 2010 fiz o convite a Paulo. Ele já sabia do que se tratava, pois já havia me apresentado a sua turma e falado da pesquisa. A entrevista foi agendada e se realizou no dia 06 de dezembro de 2010, na Ludoteca, às 19horas.

Paulo tem 37 anos e trabalha em uma associação de classe, onde começou como porteiro e hoje é encarregado dos serviços gerais. Valoriza muito seu local de trabalho, pois o emprego lhe oferece um bom plano de saúde que é extensivo aos seus familiares. É casado e pai de dois filhos.

Paulo nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, e foi criado pelos avós. Sua trajetória escolar começou em Canoas, cidade que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, onde cursou a primeira série e metade da segunda série do ensino fundamental. Quando estava cursando a segunda série, seus avós decidiram voltar para o interior do município de Santa Maria, onde conclui a segunda série e fez a terceira e quarta séries em uma escola rural multisseriada. Não pode continuar sua escolarização por falta de escola que prestasse atendimento além da quarta série. Quando a escola passou a existir, a dificuldade passou a ser outra. A distância impossível de ser vencida entre a casa e a escola.

Paulo guarda boas lembranças de seu tempo de escola. Além de ter tido boas professoras sua avó, embora fosse analfabeta, participava e queria saber como Paulo estava na escola.

*A minha avó ia mais. [...] É. Ela sempre participava mais assim. Meu vô não tinha muito tempo, no caso ele trabalhava muito.*

Seu retorno, após tanto tempo afastado, aconteceu pelo incentivo da esposa. Desde então ele procurou se esforçar para dar conta da tarefa.

*[...] Aí, como diz o ditado, tem que tê força de vontade. Eu ia, as veis, até duas horas da manhã. [...] Amanhã eu tenho que trabalhar, mas, se eu não fizer isso, não adianta. Se eu quizé aprendê alguma coisa, se eu quisé sabê, tem que sê isso aí.*

Paulo também concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA no final do ano de 2010. Seu sonho é um dia cursar a faculdade de engenharia mecânica.

### **Fabiana**

A aproximação à Fabiana aconteceu graças à colaboração de uma professora da Escola Pesquisada, que a apresentou a mim. Fabiana é muita discreta e, se não fosse a apresentação da professora, eu não a teria notado. A apresentação foi às 19 horas no pátio da escola, na entrada para a aula e a entrevista aconteceu às 21 horas do dia 06/12/2010. Como a Ludoteca estava fechada e a chave não havia sido encontrada, fizemos a entrevista no “espaço de convivência” da escola. Embora tivesse se disponibilizado e, portanto, aceitado o convite, a impressão que Fabiana me passou era de que não estava muito à vontade no início da nossa conversa. Pensei logo em Cicourel, pois o tempo escasso e a pouca convivência com Fabiana, talvez, dificultassem o estabelecimento de uma confiança necessária a uma conversa desarmada e respeitosa. Logo a impressão se desfez, pois Fabiana respondeu a todas as perguntas, sem nenhum problema. Não obstante ser uma entrevista curta, foi bastante reveladora, ainda que eu tenha percebido que algumas informações ela tivesse preferido não revelar. No final da entrevista confessou que estava nervosa. Talvez, tenha sido seu estado emocional o motivo de sua inibição.

Fabiana é uma jovem de 21 anos, casada e trabalha há um ano em um restaurante como atendente. Começou a trabalhar quando tinha a idade de dezoito anos. De certo modo, Fabiana foge ao padrão dos estudantes trabalhadores, neste particular, pois eles começam a trabalhar bem antes de completarem os dezoito anos, tradicionalmente. Assim, Fernanda é representante de um tipo não muito comum na EJA.

É natural da cidade de Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul. Está em Porto Alegre desde 2009, se constituindo em mais um caso de pessoas que migram do interior do estado para a capital em busca de melhores oportunidades de vida.

Sua trajetória escolar começou na creche, passando para uma escola particular, de freiras, onde ficou até os doze ou treze anos de idade, quando saiu para uma escola estadual, em Cachoeira do Sul. Questionada sobre o que houve em sua caminhada de vida que a desviou de uma trajetória exitosa na escola, Fabiana respondeu que nada houve, a não ser o fato de frequentar uma escola muito exigente.

*É que eu também estudava num colégio particular de freiras, e alí eles eram muito rígidos nesta questão de ensino, entendeu? Não sabia lê uma coisinha, eles não te passavam.*

As reprovações começaram na escola de freiras e continuaram na escola estadual, agora com o ingrediente das amizades, conforme sua narrativa.

*E aí minhas amigas eram bem mais velhas que eu. Eu tinha catorze anos e tinha amiga com trinta e poucos anos, entendeu? Só que inveis de influenciá prá coisa boa, ela me levou [...], sabe? [...] Me tirou, digamos assim, do caminho bom e me levou pro caminho mau. Digamos que seria mais ou menos isso...*

As amizades e a escola rígida parecem ser os motivos para que Fabiana não tenha obtido êxito em sua trajetória escolar, na sua visão. Mas, ainda assim, reconhece a escola de freiras como uma escola que oferecia bom ensino e era justa em suas avaliações.

*Era sim, era muito boa a escola. Muito boa. [...] Porque lá eles não te ensinam só lê e escrevê. Lá eles te ensinavam um monte de coisa. A costurá, bordá, fazê comida.*

Fabiana parou no ensino regular na quinta série, com a idade de quatorze anos. Ao que parece essa parada coincidiu com a morte de sua mãe e se estendeu por dois ou três anos. Fabiana não demonstrou em seu depoimento o quanto essa perda, e mais

tarde a de seu pai, interferiram em sua vida. São sentimentos que ela não deixou transparecer. Sua mãe faleceu há cinco anos e seu pai há dois, estando ela com 49 anos e ele com 61 anos.

Seu retorno aos estudos se dá em Cachoeira do Sul, aos dezoito anos, na EJA. Experiência não muito bem sucedida, pois Fabiana começou, desistiu, recomeçou e novamente desistiu.

*[...] Tinha [...] eu já tinha meus dezoito anos. Eu tinha meus dezoito prá dezenove anos. [...] Aí, parei, daí voltei, aí depois desisti de novo.*

Já em Porto Alegre, Fabiana tentou novamente em uma escola estadual continuar seus estudos e nova desistência acontece.

*Comecei perto da minha casa lá, mas o colégio era muito ruim, era estadual também, né?*

Por insistência de seu marido, esforço pessoal e informações de suas amigas, Fabiana ingressou na Escola Pesquisada. A princípio resistiu, pois a Escola Pesquisada ficava muito longe de sua casa.

*Ah, fiquei sabendo que o colégio era muito bom por amigas minhas, que eu já tive amigas que estudaram aqui, né? Daí, por um lado eu não queria porque fica muito longe, o acesso prá mim, né? Mas eu depois [...]tinha que voltá, né.*

Fabiana gostou de sua passagem pela EJA, onde teve uma boa relação com professores e colegas, de maneira geral.

*Ah, eles são muito bons, muito bons. Eu vou sentir muita falta quando eu sair daqui. É. Eu nunca tive professores assim, nem colegas assim, né. Que eu me desse tão bem que nem aqui.*

Fabiana também se formou no ensino fundamental em dezembro de 2010, pretende continuar estudando e fazer um curso de enfermagem.

## **7 PROCURANDO SIGNIFICADOS**

Na terceira parte deste estudo, procuro construir um texto buscando respostas ao meu problema de pesquisa. A partir das histórias de vida dos colaboradores, triangulando com o referencial teórico e as observações do campo, procuro compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos sujeitos da EJA.

Relembro que as categorias, encontradas e definidas na parte anterior, dão título às quatro seções desta terceira parte. Por fim, termino a dissertação com as considerações transitórias.

### **7.1 Tornando-se estudante-trabalhador da EJA**

Ao referir-se aos estudantes-trabalhadores, Andrade (2004) propõe que se deve procurar entender o que esses sujeitos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, tanto pelo abandono, pela desistência ou pela dificuldade de permanência na escola, para que se possa prestar um atendimento na EJA de forma a transformar o espaço escolar em mais uma instituição inserida nas redes sociais de apoio e de inclusão. Para a autora, é necessário desvelar esses sujeitos para que seja possível compreender como eles organizam seu tempo, espaços e conteúdos educacionais. Para que se possa ressignificar suas trajetórias, é necessário conhecê-las. Assim, conhecer suas trajetórias escolares, suas trajetórias de vida e o que fez com que essas pessoas acabassem nas classes de EJA é o que pretendo nesta seção.

No caso deste estudo, dentre os fatores que interferem na constituição dos estudantes-trabalhadores da EJA aparece a vida difícil dos familiares no interior do estado, a dificuldade do acesso à escola, a negação do direito à escola além das primeiras quatro séries, precariedade do acesso até a escola, trajetos inóspitos. As condições materiais objetivas acabam por conformar uma realidade de dificuldades, condicionando o abandono dos estudos, por um lado. Por outro lado, existem os estudantes urbanos que, após anos de repetência, acabam por abandonar a escola ou são empurrados para fora dela, tendo como destino a EJA.

A necessidade de trabalhar desde pequeno é um dos elementos que aparecem nos relatos de estudantes que tem sua origem na zona rural. Na roça a criança é vista

como mais um trabalhador e, mesmo que não trabalhe na mesma proporção do adulto, sua contribuição não é negligenciada. Trabalho que nem sempre é visto de maneira prazerosa pelas crianças.

Nara ao referir-se a sua vida na roça fala do quanto era difícil passar frio no inverno e calor no verão e como isso fazia com que detestasse aquele trabalho, não tanto pelo trabalho em si, mas pelas condições em que o executava. A vida difícil e trabalhosa, porém, era amenizada quando frequentava a escola rural. Nessa escola ela cursou até a quarta série, quando teve que interromper seus estudos por falta de oferta de outros níveis de escolaridade.

*Sim, eu comecei a estudar lá interior. Fiz até a 4ª série, porque era só o que tinha na escola lá. Aí, com onze anos, eu tive que parar de estudar porque não tinha mais aula prá mim. Aí, com dezessete anos, eu voltei a estudar. Fiz a 5ª série na COHAB e comecei a fazer a sexta. Aí resolvi casar e [...] ele não deixou mais eu estudar. Eu tinha dezoito quando eu parei. Eu voltei com dezessete, com dezoito eu parei. [...] Depois não voltei mais prá escola (Nara).*

O desatendimento de direitos parece fazer parte da vida dessas pessoas, tanto do ponto de vista das políticas públicas como do ponto de vista do respeito aos seus direitos pessoais. No primeiro momento o Estado, se fazendo ausente, não garante à Nara o direito à escola. Mais tarde, sua condição de mulher acaba por penalizá-la duplamente: em seu direito de estudar e em seu direito de ir e vir.

As questões de gênero ainda representam impedimentos para as mulheres, de maneira geral. Quando se trata de pessoas oriundas do meio rural parece ser um problema que se agudiza, pois a emancipação da mulher é algo ainda a ser disputado nesse meio social. A questão social que torna a mulher dependente do marido, como parece ter sido o caso de Nara, acaba por mantê-la refém das decisões autocráticas do homem. Constata-se que o reconhecimento do direito das mulheres à liberdade de expressão, à educação, à qualificação para o trabalho (que não o doméstico), ainda não chegou a todos os extratos da sociedade. O que se verifica, em pleno século XXI, é que a relação entre homem e mulher, mulher e homem, no âmbito privado, permanece baseada na hierarquia e subordinação, poder e obediência. Nessa relação ainda pertence ao homem a posição hierárquica superior. Ou seja, se trata de um vínculo entre desiguais.

A longa distância da escola é outro obstáculo para os estudantes da zona rural, pois pode representar a impossibilidade de frequentar a escola:

*Aí, depois eles conseguiram fazê uma escola. O pessoal se reuniu e fizeram uma escola. Mais aí fizeram uma escola, prá ti i, caramba né! Era muito longe (Paulo).*

Outras vezes, o problema está na dificuldade em trilhar os caminhos:

*[...] e tinha que fazê estrada de chão e atravessá campo pa i naquela escolinha lá adiante. É, era sofrido naquela época (Delfos).*

Quando a existência da escola afirma o direito, outras vezes, a distância e as dificuldades do caminho até a escola passam a significar o desrespeito e a negação do direito de estudar desses sujeitos. Isso expõe uma das tantas injustiças do sistema escolar, principalmente no meio rural, em que esses estudantes, não podendo escapar dessa situação de falta, acabam por ser prejudicados por uma clara desigualdade na oferta educacional. Não tendo escolha, terminam por ser segregados e injustiçados em seu direito de estudar.

A garantia da oferta de escola e do acesso representa trabalhar com a perspectiva de enfrentar a injustiça da falta de escola. Como sustenta Dubet (2004, p. 544), “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar”. Em uma sociedade democrática não é aceitável que a igualdade entre todos não seja ambicionada.

A dificuldade dos parentes<sup>65</sup> mais próximos em acompanhar a vida escolar dos estudantes tanto daqueles de origem rural, quanto daqueles de origem urbana é outro elemento que surge nas falas dos colaboradores. Ainda que seus familiares mais próximos acompanhassem pouco suas vidas na escola, por conta de seu analfabetismo ou por falta de tempo, isso não impediu que alguns estudantes obtivessem êxito na escola:

*Não, porque a minha mãe não teve estudo também, né. Aí, ficava bem complicado. É. Todos os meus irmãos, nenhum sabe [ler]. A minha irmã, agora que entrou prá escola também. Minha irmã, essa que tá com trinta e três. Todos, ninguém sabe lê. A única que sabe mais sou eu. Então, prá mãe era muito difícil ela acompanhar assim, uma que ela tinha que trabalhar prá cuidar de nós, terminar de criar. Então, a gente tinha, teve que se virar sozinha (Lorena).*

---

<sup>65</sup> Refiro-me a parentes em razão de que, algumas vezes, os colaboradores foram cuidados e/ou criados pelos avós.

*E meus pais não acompanhavam o que eu aprendia porque os dois são analfabetos, então eles não tinham como ver no caderno o que eu tava aprendendo porque eles não sabiam nada. Eles, olhar meu caderno e olhar qualquer outra coisa não tinha diferença. Nenhum dos dois sabe ler nem escrever. Então não tinha como eles saberem (Nara).*

*[...] Não, a minha avó não [não sabia ler]. Ela não sabe. Mas o meu avô sabia lê e escrevê, porque eu já vi [...], me lembro que ele assinava o nome bem certinho e tudo assim. E lia algumas coisa. Isso eu me lembro. Ela não. A minha avó é só na base do dedo (Paulo).*

Estes sujeitos não apresentaram problemas na sua relação com os professores ou com a aprendizagem, visto que suas trajetórias escolares foram exitosas. Isso sugere que o fato dos parentes próximos não serem alfabetizados, por si só, não interferiu na aprendizagem das crianças. Este pode ser um indicativo que, se a escola consegue uma boa relação com suas crianças, é possível fazer com que elas avancem em sua escolarização, como sugerem os depoimentos de Lorena e Nara:

*Aí fui me esforçando, me esforçando. Aí, graças a Deus, peguei e não rodei nenhum ano. O tempo que eu fiquei na escola, eu não rodei nenhum ano. Foi muito bom prá mim (Lorena).*

*Era bom. Era bom. Muito bom. É, eu gostava de estudar, sempre tive notas boas, nunca rodei, nunca tirei nota vermelha e...(Nara).*

Charlot (2005) defende que a posição social do sujeito não é determinante direta do fracasso ou do êxito escolar, embora possa produzir efeitos indiretos através da história pessoal de cada um. Conforme o autor, é necessário levar em conta o sujeito na questão da relação com o saber, pois a correlação existente entre origem social dos estudantes e êxito ou fracasso na escola não significa determinismo. Daí que, apenas a posição social dos pais não basta para a compreensão da trajetória escolar dos estudantes. É o que parece confirmar os relatos dessas colaboradoras.

Por outro lado, há estudantes que confirmam a correlação existente entre classe social e a ausência de uma trajetória escolar exitosa. A trajetória de Dienifer pode ser um exemplo disso: abandonada em um abrigo pelos pais, foi adotada por uma família do interior do estado. Anos mais tarde, é rejeitada e entregue para a FEBEM, onde estuda e trabalha. Mais tarde, encontra suas irmãs em outra instituição, onde passa a morar. O que emerge da história de vida de Dienifer é a ausência da família, abandonos repetidos

e uma vida solitária desde muito cedo que, para ela, significou muito a ponto de atribuir à sua trajetória de vida os motivos das dificuldades enfrentadas na escola:

*Foi, ê, ê, ê, na verdade foi a minha vida no geral. Porque ... tu é um adolescente que vai tê uma vida normal, tu vai, tu não vai tê problema. Não vai sê difícil, vai sê mínimos os problemas. Aí, tu já tendo um problema já, né, tu já meio que se... Ah, tudo. Pelo amor de Deus, sê abandonada pela mãe, depois sê adotada, depois sê abandonada de novo, depois parar não sei aonde e ficá lá um tempo e assim indo, é..., foi complicado (Dienifer).*

Ainda que haja casos em que estudantes obtenham êxito em suas trajetórias escolares, mesmo pertencendo a classes sociais em desvantagem, não se pode desconsiderar que a origem social tem peso. Mesmo considerando que as diferenças entre as pessoas possibilite que algumas consigam atender aquilo que a escola propõe como conhecimento válido, é preciso reconhecer que os mais favorecidos têm vantagens que são decisivas. É necessário levar em conta que o envolvimento (ou a falta de envolvimento) dos pais com a educação – o acompanhamento e a orientação dos filhos – pode estar ligado a sua origem social. Como afirma Dubet (2004, p. 542): “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”.

Quando os estudantes apontam razões para suas trajetórias interrompidas na escola, percebo que há diferença nos depoimentos entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas. Os estudantes mais jovens relacionam seus abandonos e/ou repetências às suas atitudes e/ou comportamentos individuais, como imaturidade, rebeldia, amizades. Já aqueles com uma idade mais avançada revelam as dificuldades da vida fora da escola como um componente importante de seus obstáculos escolares. Este parece ser um elemento que coincide, tanto nos estudantes com origem rural como nos estudantes com origem urbana, pertencentes a este grupo etário (os mais velhos).

Alguns estudantes, notadamente os mais jovens, procuram assumir o que consideram como desinteresse nos estudos e não culpam a escola por suas reprovações e seus abandonos. Consideram o seu comportamento na escola como causa de seus insucessos em suas trajetórias escolares.

*Ah, acho que umas duas [reprovações], eu acho. Não me lembro muito bem. É que eu parei assim: eu ia, matava aula. Foi naquela época de rebeldia, sabe, que eu comecei a sair, conheci umas amigas, aí, no fim, em vez de ir prá aula, matava a aula! (Fabiana).*

*Quando a pessoa é gurizão, não qué acordá, só qué brincá, né? Aí ficou muito difícil prá mim. Tive que ficá, daí. Fazia, fiquei um ano, rodei. No outro ano, já entrei, juntei uma amizade que já [...] me bagunçou tudo (Fábio).*

*Ah eu, assim, os meus estudo não foi muito bom. Porque em vez de eu estudá, eu não estudava. Ficava só [...] perdi muito tempo. Porque eu ia atrás dos outros, em vez de estudá, os outros passavam e eu ficava. Sempre assim, eu rodei quatro anos. (Daiana).*

Embora as suas desistências tenham relação com as “amizades”, os estudantes assumem a responsabilidade pelos seus atos. Mesmo que “matar a aula” possa se vincular à influência das amizades, passa pela decisão pessoal de cada um não frequentar as aulas. Meu sentimento, ao ler e reler as transcrições das entrevistas (e durante as entrevistas) é de que os estudantes, ao se referirem às escolas por onde passaram, demonstravam que não faziam parte do contexto escolar. Seus depoimentos fazem referência a um lugar que eles frequentavam porque eram obrigados, embora lá se socializassem. Parece que a escola só é boa enquanto local para fazer amizades.

Mesmo que as razões dos abandonos sejam relacionadas ao “matar a aula” e/ou às “más amizades”, algumas falas acabam por revelar que o interesse em estudar não está determinado.

*Prá dizê a verdade no estudo nunca tive interesse, né? (Fábio).*

Esta fala curta de Fábio nos remete a refletir sobre as razões do desinteresse dos estudantes em estudar. É necessário considerar que o desinteresse é uma possibilidade no ambiente escolar. Pode ocorrer em qualquer etapa da vida escolar de uma criança e pode estar ancorada em uma série de motivações. Motivações que podem estar relacionadas ao processo de crescimento/desenvolvimento da criança e/ou aos processos sociais.

Contudo, as motivações para o desinteresse podem estar dentro da escola, na inadaptação da criança às exigências da instituição. Isso pode gerar sentimentos de frustração, de baixa autoestima, redundando no afastamento do trabalho escolar e no baixo rendimento acadêmico. Esta situação de inadequação da criança à escola, normalmente, não é reconhecida pela escola. A criança acaba por assumir um fracasso que não é seu. Dizendo de outro modo, a escola impondo sua verdade como única possível não questiona sua atuação e acaba por responsabilizar os estudantes por suas trajetórias truncadas. Desse modo,

“os vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

Ainda que eles assumam como sua a responsabilidade pelas dificuldades encontradas em suas caminhadas escolares, a escola aparece, em algumas ocasiões, como responsável pelos seus tropeços.

*Depois daqui que eu parei na sexta, eu fui lá pro outro colégio que era [...].É um colégio muito bom ali. [...] Lá, fiquei três anos lá porque eu saí dum colégio fraco e peguei aquele lá, daí. Aí, me quebrou as perna. Aí fiquei ruim, perdidão. Tipo lá a média era 60, aqui não chegava a 15, 20, a média. Aí ficou muito difícil prá mim. Tive que ficá, daí. Fazia, fiquei um ano, rodei. [...] Fiquei três ano lá e pendurei na sexta (Fábio)*

O contraditório dessa situação é que em nenhuma das duas escolas houve possibilidade de aprendizagem por parte de Fábio. As dificuldades de Fábio, tanto no “colégio muito bom” como no “colégio fraco”, sugerem um modo de relacionamento da escola com os estudantes que não pode ser desprezado. A questão de a média ser mais alta em uma escola do que em outra escola não diz muito, pois, tanto em uma como em outra, Fábio apresentou dificuldades. Um determinado modo de tratamento da escola também fica exposto na fala de Fabiana, quando ela diz que:

*Não, não houve nada. É que eu também estudava num colégio particular de freiras, e alí eles eram muito rígidos nesta questão de ensino, entendeu? Não sabia lê uma coisinha, eles não te passavam (Fabiana).*

Mesmo se tratando de redes de ensino diferentes, os relatos sugerem um mesmo modelo de escola. Um modelo de escola baseada na meritocracia em que há, como afirma Dubet (2004, p. 543), igualdade de oportunidades e “que pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas”. Esse modelo tem acarretado sérios problemas pedagógicos, além das injustiças que comete quando não considera a diversidade cultural dos estudantes.

A crueldade da escola se mostra quando passa a exigir um desempenho padrão dos estudantes, revelando uma violência da escola sobre os estudantes, que Bourdieu (1989) denominou de *violência simbólica*.

Para Bourdieu (1989), o poder simbólico é a crença na legitimidade das palavras e de quem as pronuncia – que tem autoridade legítima para fazê-lo –, que transporta os antagonismos das relações sociais de produção, para as relações de comunicação. Nesse processo são transformadas as variações do capital em capital simbólico, produzindo o desconhecimento da violência objetiva das relações de força, ou ainda, o consentimento do dominado em aceitar sua condição. Assim, a dominação simbólica é resultado dos conflitos simbólicos que, a partir de um poder simbólico que, ao impor significações e as estabelecer como legítimas, dissimula as relações de força. Como decorrência, as relações sociais devem ser apreendidas como relações de concorrência, senão de disputa, entre arbítrios culturais. A imposição de certa cultura como legítima é produto, portanto, de uma *violência simbólica*. Dizendo de outro modo, a violência simbólica nada mais é do que o resultado da imposição e legitimação de sistemas simbólicos e que demarcam a distinção e diferenciação entre os agentes – o sentido do tempo e do espaço; a religião; a língua; a arte; etc. – de uma classe sobre a outra que, ao não perceber seu caráter arbitrário, aceita o sentido homogêneo dado ao mundo. Desse modo, há coerência quando os estudantes acabam por assumir a responsabilidade por suas trajetórias de desistências, de abandonos, de repetências escolares.

As intervenções pedagógicas dessas escolas revelam sua incompatibilidade com os tempos e ritmos desses estudantes, pois, coerente com a perspectiva exposta acima, são propostas pensadas para a homogeneização. Parecem desconsiderar que a oferta formativa da escola deve estar atenta ao fato de que novas demandas educacionais surgem em função de um mundo que evolui constantemente e, por isso, mudanças de conteúdos e de formas de apresentação muitas vezes tornam-se imprescindíveis (CONNEL, 2007).

Nas escolas em que são atendidos estudantes de classes populares, ou em “desvantagens sociais”, conforme afirma Connel (2007), para se ensinar bem é preciso que se façam mudanças na maneira como o conteúdo é organizado e apresentado aos estudantes pelos professores. Neste contexto, devemos considerar a possibilidade de propostas curriculares negociadas e práticas de ensino-aprendizagem mais participativas. Assim, os atores que atuam no processo educacional, estudantes e professores, passam a ser vistos como sujeitos sociais e não apenas como sujeitos cognitivos.

Algumas vezes, buscando a igualdade a escola acaba se tornando injusta. A escola deixa de ser igualitária quando trata da mesma forma grupos e/ou indivíduos. Isso faz com que a escola e seus estudantes estabeleçam uma relação ambivalente: a escola, respaldada pelo estado, buscando uma homogeneização através de práticas cotidianas sustentadas no “discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos” (ESTEBAN, 2007, p. 11) por um lado; por outro lado, a escola tornando-se, ao longo do tempo, depositária da esperança de melhores dias para a classe trabalhadora.

Quando o objetivo passa a ser a homogeneização, a escola acaba ressaltando as diferenças. Essas diferenças não se inscrevem na pauta da valorização das diferentes culturas trazidas pelos estudantes para dentro da escola, com as quais devemos dialogar. Aqui as diferenças ressaltadas dizem respeito a uma padronização que desmerece aqueles que não conseguem se enquadrar neste modelo de escola.

Desse modo, concordando com Esteban (2007, p. 11), “por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão”. Procurando trilhar uma experiência exitosa, as crianças se esforçam para se enquadrar no modelo padrão, imposto pela escola, desprezando suas potencialidades em nome de uma diferença aceitável. Nessa caminhada, muitas crianças têm suas trajetórias escolares interrompidas ou retardadas, pois sem saber o que fazer se perdem pelo caminho.

Ainda que se acredite no poder que a escola tem sobre o destino social das pessoas, sua legitimidade passa a ser vista com ceticismo quando as pessoas “passam a ter o sentimento de que o jogo não vale a pena ou quando as desigualdades escolares pesam sobre o destino de cada um” (DUBET, 2008, p. 389). Assim, boa parte das razões de trajetórias escolares tão conturbadas pode estar no interior da própria escola. Ao procurar apenas nas condições sociais e na sua reprodução as motivações para os abandonos e desistências dos estudantes, negamos que as injustiças sociais se originam, também, do modo como funciona a escola.

Algumas vezes, como decorrência do modo de como funciona a escola ou como consequência de iniciativas pessoais de alguns professores, nem sempre a relação entre professores e estudantes acontece de modo positivo.

*Aí, eles pegaram e [...], aí fui prá escola prá estudá. A diretora foi e disse prá mim que não era prá mim estudá. Ela perguntou bem assim prá mim: “Que que tu tá fazendo aqui?” Aí, eu disse: “eu vim estudá!” Bem contente, né? [...] Aí, ela bem assim: “Não, tu não vai estudá.” Aí, eu perguntei: “Por quê?” Ela disse pra mim: “Eu não tô pra ti contaminar os teus colegas na sala de aula” (Lorena).*

*Mas, naquela época valia tudo, não é? [...] Sessenta e quatro dia..., a professora naquela época surrava a gente uma barbaridade. Surrava os alunos, davam reguada e batiam na testa.[...] Professora mandou arrumá as mão e eu arrumei as mão diante da classe e aí ela veio e me deu uma batida na testa que levantou um galo de vereda na testa. Nos dedo, com uma reguinha “tec”, em cima. Aí, que que eu fiz? “Pow”. Joguei ela por cima da classe. Eu fui embora e nunca mais voltei na aula. Cinco anos e nunca mais fui na aula. Daí vieram de atrás. Minha finada mãe tocou aquele pessoal... (Delfos).*

Os atos violentos das professoras foram causas diretas para que houvesse o abandono da escola por estes dois estudantes. As violências sofridas por Lorena e Delfos deixaram marcas, com as quais eles convivem até os dias atuais. Entretanto, convém estabelecer diferenças entre as violências sofridas por um e por outra.

A reação de Delfos e de sua mãe sugere que os castigos corporais impostos pela professora não foram entendidos pela cultura indígena como práticas disciplinadoras. No caso de Lorena, trata-se de época mais próxima aos dias atuais,<sup>66</sup> em que já havia outra compreensão da relação entre professores e estudantes. No entanto, isso não impediu a violência psicológica praticada pela diretora da escola. Recordando os momentos das entrevistas, tenho a impressão de que as marcas tanto de uma como de outra experiência, embora diferentes, deixaram marcas profundas em suas existências.

Estes fatos remetem a uma inversão do debate em que a violência praticada pelos estudantes tem sido o foco quando se questiona sobre as razões do mau funcionamento da escola. Parece necessário que “ao examinar o fenômeno da violência na escola devemos não só refletir sobre as formas de interação dos alunos, mas também sobre a dos próprios docentes que, como os primeiros, também são agentes de práticas agressivas e/ou violentas” (OLIVEIRA, 2006, p. 63). Ou seja, é preciso considerar a violência praticada pela escola sobre seus estudantes.

Nesta seção procurei compreender como os sujeitos com trajetórias escolares, ou não, tornam-se estudantes-trabalhadores da EJA. Embora eu tenha tratado de forma isolada alguns elementos, o que pode dar a ideia de linearidade dos acontecimentos, entendo que as trajetórias singulares dos estudantes não se dão de maneira linear. Há descontinuidades na vida desses sujeitos, pois a vida acontece na descontinuidade.

---

<sup>66</sup> Pelo que pude depreender de seu relato, o fato ocorreu já no século XXI.

Assim, as caminhadas dessas pessoas até a EJA se constituem em uma conjunção de vários elementos, que se conectam de diferentes formas engendrando histórias particulares. Nesse sentido, se enredam origens rurais e urbanas, dificuldades de vida no campo e na cidade, relações autoritárias, ausências variadas, presença de uma escola homogeneizadora, existência de estudantes que resistem a esta escola pela desistência e pelo abandono, presença de violências cometidas contra eles. No entanto, há uma escola que foi boa para alguns estudantes, que deixou boas recordações e que, de alguma maneira, está na origem do desejo dos estudantes-trabalhadores em retornarem aos estudos.

## 7.2 O que pensam os estudantes-trabalhadores sobre a Educação Física

Procurar saber dos estudantes-trabalhadores os significados da Educação Física em suas trajetórias de vida é buscar saber como eles representam suas aprendizagens nas aulas de Educação Física, como valorizam os saberes da Educação Física, suas relações com os professores durante esses encontros. Sendo um estudo que busca compreender como os estudantes-trabalhadores representam a Educação Física em suas trajetórias de vida, a análise se circunscreverá ao horizonte destes sujeitos. Já aponto aqui um dos limites deste trabalho de pesquisa.

Quando os estudantes-trabalhadores passam a falar do que aprenderam nas aulas de Educação Física a referência maior recai sobre os conteúdos vistos nos encontros deles com os professores. Como já visto em outros momentos deste texto, conteúdos são os meios pelos quais os estudantes podem analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. É através dos conteúdos que professores e estudantes se encontram para construir, de maneira crítica, novos conhecimentos. Nas aulas de Educação Física parte-se do princípio de que os conteúdos, trabalhados em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1998), devam ser vivenciados e contextualizados. Ou seja, a partir da vivência das práticas corporais e sua contextualização se elabora e se reflete de maneira mais crítica e complexa, buscando se compreender, compreender o outro e o mundo.

A análise das entrevistas sugere certa coincidência nas experiências vividas neste espaço/tempo educativo, pois, ao que parece, há uma base comum de conteúdos, com pouca variabilidade, independentemente do tempo em que foram trabalhados. É o que se percebe, já que os relatos a seguir são de pessoas entre 18 anos e 30 anos.

*Ah, eu me lembro das crianças jogando futebol, jogando vôlei. Fazendo alongamento, essas coisas, né? Na rua. E, só isso, né (Lorena).*

*Ah, era jogo de vôlei, tinha aquelas corridinhas. Tinha a outra tic, tic... [...] Polichinelo, hê..., pulá corda, essas coisas assim. [...] Prá adultos eles não fazem, mas prá criança... (Dienifer).*

*Ah, ela fazia, a gente sempre chegava, aí ela fazia chamada, aí a gente ia prá rua. Daí ela alongava, todas as aulas a gente ia prá rua, a gente alongava. Em geral, a gente passava o período todo jogando vôlei, brincando de "três, corta", sempre. [...] Aí, lá no meio do trimestre ela fazia uma provinha. Assim com os conteúdos de Educação Física, algumas coisas assim. Ensina, ensinava ela..., sobre o jogo. Sobre como dá manchete, o que precisava, tudo ela ensinava. E as prova dela*

*também, ela fazia tu sacá. Se tu era bom de saque, jogá futebol, essas coisa assim. Lá sim, de jogá, eu aprendi assim, na parte prática mesmo. Jogá vôlei, jogá futebol (Daiana).*

*Não, a aula era... era em pátio assim, né. Corrê, brincá, jogá bola, jogá vôlei, corrê na quadra, fazê polichinelo, esse tipo de coisa. Porque em todos os outros colégios que eu já estudei, era tudo Educação Física tradicional, né.[...] Corrê, jogá bola... (Fabiana).*

Os fragmentos das entrevistas dão pistas de que a Educação Física ainda preserva sua intervenção baseada no esporte e na aptidão física. O que percebo, nas entrevistas, é a ausência da contextualização desses conteúdos e, portanto, não se garante nas intervenções pedagógicas da Educação Física a compreensão da totalidade dos fatos sociais, “do ser humano como síntese de diversos fatores e da realidade como dimensão simbólica” (VELOZO, 2010, p. 90). Renunciar ao alargamento do olhar sobre as manifestações da cultura do movimento humano é perder oportunidades de passar por aprendizagens significativas e, como sustenta o autor citado, “apreender de maneira fragmentada e reduzida”.

Embora a Educação Física se constitua em um campo de conhecimento que trate da cultura corporal de movimento, em que há possibilidades quase ilimitadas em suas intervenções, o que se observa é o tratamento de alguns conteúdos clássicos e, curiosamente, sua repetição em escolas diferentes.

*É como eu te disse, nessas duas escolas que eu tive, as duas me passaram a mesma coisa, a mesma coisa. Só, algum esporte, dizia..., há, as regras do jogo, aprendi regras do jogo e [...] ensinamento, modo de jogá. Isso que eles me passaram lá (Fábio).*

O depoimento de Fábio sugere algumas questões: o que faz não haver diferenças entre uma escola e outra, entre um professor e outro nas aulas de Educação Física? A coincidência dos conteúdos e da sua abordagem em diferentes escolas pode ter alguma relação com o isolamento da Educação Física, redundando daí a mesma prática educativa e/ou os mesmos conteúdos? Se considerarmos, na pauta de Taborda de Oliveira (2002) já tratada neste texto, que “cada escola uma realidade, cada realidade, diversas formas de conceber os conflitos reais”, como se pode conceber que as práticas e/ou os conteúdos sejam os mesmos?

No conjunto das entrevistas não percebi uma preocupação exacerbada com “os princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e

recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54). Algumas vezes, o esporte nas aulas de Educação Física serve a outros propósitos, como sugere o relato de Fábio:

*Dá uma bolinha, ali e te vira, vai jogá. Aqui não tava nem aí. [...] Não, daí ela pegava, largava o material, largava uma bola prá gurizada jogá ... (Fábio).*

Embora esse relato seja único no universo das entrevistas, penso que serve para demonstrar que a utilização do esporte nas aulas de Educação Física nem sempre acontece em função da busca dos resultados acima aludidos.

A abordagem do esporte e da aptidão física como conteúdos quase exclusivos nas aulas de Educação Física, de alguma maneira, revela a não superação de velhas práticas pedagógicas. Não obstante os conhecimentos e reflexões produzidos no mundo acadêmico, velhas práticas pedagógicas permanecem ativas e sempre recorrentes no mundo da escola. Este fato sugere que há uma distância considerável entre o que se produz no ambiente acadêmico e o que se faz na escola. Porém, não se pode ter uma postura ingênua e uma visão linear quanto a este tema. Pensar que a solução para os problemas enfrentados pela escola esteja na produção acadêmica e/ou que a escola seja simples consumidora de soluções engendradas na academia é pensar, ingenuamente, que alguns poucos sabem e muitos outros nada sabem ou sabem muito pouco. A esse respeito, Campos (2009, p. 275), refletindo sobre a dificuldade de diálogo entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano da escola, sustenta que:

*As relações entre a pesquisa e a realidade educacional não são simples, nem unidirecionais, não comportando, portanto, perguntas ingênuas sobre os efeitos da primeira sobre a segunda, nem cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira.*

Conforme a autora, “a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação” (CAMPOS, 2009, p. 281). Desse modo, os conhecimentos circulam em diferentes setores que, ou rejeitam, ou se apropriam deles a seu modo.

*Parece, desse modo, que a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a serem*

levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa (CAMPOS, 2009, p. 281).

Assim, a visão colonialista da pesquisa acadêmica sobre a prática pedagógica na escola não se sustenta. Está no diálogo entre as instituições acadêmicas e as instituições escolares a possibilidade de avanço, tanto na pesquisa como nas intervenções escolares.

Outro tema que apareceu nas entrevistas foi a Educação Física nos cursos noturnos. Em muitos casos de cursos regulares noturnos, a própria escola é a responsável por privar os estudantes de uma educação plena, em que o direito à Educação Física é sonogado. Dienifer, em seu relato, traz à tona uma visão de educação que prescinde da Educação Física, indicando certa naturalização do fato da Educação Física não estar presente no currículo dos cursos noturnos.

*Tive Educação Física até uma certa parte, aí com quinze, dezesseis eu já não tive mais, de noite. [A escola] Não oferecia [Educação Física]. Que Educação Física na época era difícil tê nas escolas (Dienifer).*

Seguindo outro relato, é possível ver que nem sempre a legislação garante direitos. É o caso da lei,<sup>67</sup> que ao mesmo tempo em que garante a Educação Física como componente curricular obrigatório, torna-a facultativa para boa parte dos estudantes-trabalhadores dos cursos noturnos.

*Tinha Educação Física na escola, mas eu estudava à noite e trabalhava de dia e a Educação Física prá os alunos da noite era feita de tarde. Como eu trabalhava durante o dia, eu levei um atestado, eles me dispensaram da Educação Física. [...] A aula era à noite, a Educação Física era à tarde. Aí, quem trabalhava levava um atestado de trabalho e era dispensado da Educação Física. [...] Sim, quem trabalhava não fazia Educação Física. [...] Eu acho que o certo seria no mesmo horário da aula, prá pessoa poder fazer. Porque não tinha como parar de trabalhar pra fazer Educação Física à tarde. Então, quem trabalhava não tinha como fazer. Era uma matéria que era impossível fazer (Nara).*

A fala de Nara desnuda uma concepção de Educação Física que ainda persiste no meio escolar e, particularmente, nos cursos noturnos: uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos estudantes (CARNEIRO, 2006), centrada na exclusividade da prática. O predomínio da visão de um corpo-objeto ainda se faz

<sup>67</sup> Lei N° 10.793, que alterou a redação do Art. 26 da Lei N° 9.394/96.

presente na Educação Física que é oferecida nesses cursos. Aparece aqui o que Santin (2002) denomina de pedagogia dicotomizada: de um lado a mente, de outro, o corpo. Nessa situação a mente é privilegiada em detrimento do corpo.

Embora fosse “uma matéria que era impossível fazer”, do ponto de vista legal a disciplina era oferecida aos estudantes-trabalhadores. O detalhe que fazia (e faz) toda a diferença é que a oferta se dava no turno da tarde. Este fato demonstra que a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos noturnos não resolve o problema do direito a esta disciplina. Quando os gestores oferecem a Educação Física em um turno diferente daquele das demais disciplinas, estão a dizer que esta disciplina é perfeitamente dispensável e/ou que eles veem apenas um modo de intervenção pedagógica possível: a exclusividade da prática de exercícios físicos e de esportes. Retira-se da Educação Física a possibilidade de estar inserida na proposta pedagógica da escola e se aprofunda seu isolamento.

Além do direito dos estudantes-trabalhadores não ser respeitado, a escola impõe a estes sujeitos como única possibilidade os tempos e espaços determinados por ela. Não são considerados os tempos dos estudantes, não se escuta suas demandas e, desse modo, não se constrói com eles possibilidades de aprendizagem. Assim, o que percebo é uma clara discriminação com relação ao direito dessa população a uma educação plena, ao mesmo tempo em que se declara o caráter de uma disciplina que é dispensável no currículo escolar.

Outro elemento que brota das falas de alguns colaboradores diz respeito a resistência em relação as aulas de Educação Física. No caso de Lorena, por exemplo, se tratava de resistir a toda e qualquer atividade proposta nas aulas de Educação Física.

*Aí me levava pro pátio, me pegava junto com as outras crianças, os outros alunos e eu não, eu ficava sentada. Aí eles lá jogando vôlei, fazendo essas coisas e eu ficava sentada. Não queria participar. [...] Prá mim, não. Nem tive, por isso que eu digo, eu nunca tive Educação Física. [...] É, eu não fazia. Não participava né? [...] Eu nunca me interessei. Nada. Ficava olhando (Lorena).*

Neste caso particular, não se pode desconsiderar a trajetória de vida de Lorena que, pelo que pude perceber, contribuiu no sentido dela se negar a participar das aulas de Educação Física, apesar do esforço da professora. Constato aqui a dificuldade dos professores em trabalhar com estudantes que tem trajetórias de vida truncadas, como no caso de Lorena: as ausências paterna e materna, impossibilidade de frequentar a

escola na idade adequada por conta da falta de acesso à escola, o isolamento dos parentes. Pensando no fato de Lorena ter começado a estudar com treze anos, suponho que isso possa ter sido um fator de inibição, impedindo que ela participasse das aulas, na medida em que deveria haver uma diferença de idade e tamanho entre ela e seus colegas.

Por outro lado, se observa o desprezo dos estudantes por alguns conteúdos propostos nas aulas de Educação Física. Por desprezarem, acabam desistindo das aulas:

*Eu me lembro que eu participava de algumas, como futebol eu não jogava, né? Não jogo futebol. Não jogo futebol, nunca. Quem não jogava era eu. Não, não gosto. Eu gosto de olhar assim o pessoal jogando..., mas, jogá assim, às vezes eu jogava no gol prá tirá um, ajudá um amigo meu que tava doente, não pode vim. Mas era isso. Campeonato eu só participava quando era basquete, handebol, vôlei. Aí, sim, mas futebol não era comigo. [...] Aí, que que eu fazia? Não jogava bola... Pegava, sentava num canto, ficava escutando uma música ali e era isso (Fábio).*

Esse fragmento indica que os estudantes nas aulas de Educação Física se permitem participar, ou não, das aulas. Fica na dependência de suas vontades. Algumas questões surgem nesta situação específica: a posição periférica, historicamente ocupada pela Educação Física no currículo escolar, é também reconhecida pelos estudantes? Essa situação de abandono explícito da Educação Física pelos estudantes acontece com as demais disciplinas? Estaria na ausência da contribuição dos estudantes quando da elaboração do planejamento as razões para o abandono das aulas de Educação Física?

Atrevo-me a responder afirmativamente as três questões. As respostas dos colaboradores me fazem supor certa desvalorização dessa disciplina. Penso que o abandono também acontece nas demais disciplinas, apenas de outros modos: desinteresse, falta de estudo, resistências variadas. Na Educação Física, muitas vezes, há o abandono físico, isto é, o estudante se ausenta se deslocando para outros espaços, sentando em outro lugar para escutar música. Embora, haja outras formas de desistência, mesmo permanecendo em aula. Por último, não se trata de acreditar que basta a escuta dos estudantes para que todos os problemas se resolvam. Ou que a concordância deles fará com que parem de abandonar e passem a se interessar pelas aulas de Educação Física. A Educação Física não é uma ilha, portanto os problemas que ocorrem nas aulas de Educação Física, acontecem nas outras disciplinas. Contudo, considero importante a escuta dos estudantes, pois:

Nossa auto-imagem muda na mesma direção para onde mudar nosso olhar sobre os educandos. Passaremos a nos ver como competentes profissionais da aprendizagem e do desenvolvimento mental, ético, simbólico e cultural de crianças, de adolescentes, jovens ou adultos com trajetórias específicas até truncadas, de vida, de socialização e aprendizagem. Vemos nossa docência no espelho dos educandos, de suas possibilidades e limites de aprendizagem (ARROYO, 2007, p. 62-3).

O olhar com o qual os enxergamos faz com que as trajetórias discentes ganhe centralidade e, desse modo, a escola, seu currículo, as práticas pedagógicas adquirem significados a partir dessa centralidade.

Para Charlot (2005, p. 57), “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo e de si mesmo”. Ou seja, aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo de forma prazerosa. A compreensão deste conceito se torna importante para a análise daquilo que os colaboradores apontaram sobre suas aprendizagens nas aulas de Educação Física, em suas entrevistas.

Assim, quando a questão é sobre o que aprenderam na Educação Física, os estudantes, salvo exceções, têm pouco a revelar em suas falas.

*[...] Não porque, era só o que eu digo prá ti, era só brincadeira assim, jogá vôlei, pulá corda, esse tipo de coisa assim (Fabiana).*

Essa manifestação de Fabiana me remete a pensar que esta representação, talvez, se prenda ao fato das disciplinas que tratam de conhecimentos que abordam temas como motricidade, afetividade – em que a racionalidade não impera – ainda sejam periféricas na educação e, assim, para os estudantes não passam de “brincadeira”. Neste caso, a brincadeira não é um conteúdo da Educação Física, com o qual seja possível construir conhecimento. Penso que Fabiana quis dizer que a Educação Física não era coisa séria.

Embora ache uma matéria como as outras, Fábio relata que a Educação Física pouco acrescentou aos saberes que ele já trazia “da rua”.

*Foi uma matéria normal como as outras. Mesmo com uma noção, né? Eu não. Já sabia jogá nas rua, essas coisa. [...] Não deu resultado nenhum. Sim, tipo um exemplo, se eu não tivesse Educação Física na época, tivesse hoje, ia sê a mesma coisa (Fábio).*

Até aqui, os significados expressados dão a entender ausência de aprendizagens substantivas nas aulas de Educação Física. Daiana refere a aprendizagem de alguns esportes, especificamente voleibol e futebol, mas ao mesmo tempo fala da falta de conteúdo.<sup>68</sup>

*Lá sim, de jogá, eu aprendi assim, na parte prática mesmo. Jogá vôlei, jogá futebol. Futebol é um esporte que eu adoro. Sempre jogo, vôlei também. São dois esporte que eu adoro. Mas assim, de conteúdo assim, não muito (Daiana).*

A falta desses conteúdos sugere falta de contextualização das práticas corporais. Fabiana também relata ausência de aprendizagem significativa, pois “era só brincadeira”. A fala de Fábio expressa que passar pela Educação Física escolar em sua trajetória de vida não fez diferença. Estes relatos indicam que a Educação Física, em alguns casos, não consegue, em suas intervenções, ressignificar saberes que os estudantes construíram fora da escola.

De acordo com Moreira (1999, p. 38), a aprendizagem significativa, como processo, “é a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio – na qual o novo adquire significados e o já adquirido se torna mais diferenciado, mais rico, mais elaborado [...]”. Assim, o importante na intervenção pedagógica da Educação Física é a possibilidade de construir um novo conhecimento, ou seja, partindo do que Fábio aprendeu nas ruas na interação com o que será ensinado como conhecimento novo nas aulas de Educação Física; ou construir com Daiana as condições de contextualizar o que ela aprendeu dos esportes, ou, ainda, fazer com que Fabiana saiba que também se aprende brincando, desde que a aula de Educação Física tenha o propósito de ensinar ludicamente e tendo como conteúdo as brincadeiras diversas. Como menciona Freire (1996, p. 142):

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

---

<sup>68</sup> A ausência de conteúdo referida pela estudante está relacionada com sua experiência na EJA, em que as aulas de Educação Física são, prioritariamente, teóricas. Assim, penso, a estudante entende como conteúdos das aulas de Educação Física a teoria trabalhada na EJA. As práticas corporais ela não entende como tal.

Não negar a vida fora da escola e, na medida em que a aceita, buscar ressignificá-la e, ressignificando-a, procurar transformá-la. Assim, ao não desconsiderar os saberes prévios que os estudantes trazem para o interior da escola, se parte deles para a construção de outros saberes.

A resposta de Fábio nos remete a pensar sobre a pertinência da existência de um componente curricular chamado Educação Física, isto é, o que faz a Educação Física se constituir em um campo de conhecimento importante na formação dos indivíduos? Quando se perguntam se a atividade física, o exercício físico, a socialização, o lazer, a aptidão física, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, os jogos, a saúde existiriam sem a Educação Física escolar, Gonzáles e Fernsterseifer (2010) nos instigam a refletir sobre o que torna esses conteúdos importantes do ponto de vista pedagógico. Já que a existência desses conteúdos não se deve à Educação Física escolar, os autores questionam: “O que muda na nossa relação com eles [os conteúdos citados] ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da Educação Física escolar?” (GONZÁLEZ; FERNSTENSEIFER, 2010, p. 11).

Seguindo a pauta destes autores, penso que está na qualidade das respostas o estabelecimento das bases para um “que fazer” da Educação Física mais consequente. Nesse sentido, o modo de fazer, o “como” se faz passa a ser importante. As respostas, que Gonzáles e Fersteinseifer (2010, p. 11) propõem que sejam qualificadas, nos remetem a novas possibilidades de intervenções pedagógicas da Educação Física escolar, “sempre de forma contextualizada”.

Quando se procura saber como se deu a relação entre professores e estudantes, algumas representações sobre a figura do professor emergem das entrevistas.

*[...] lecionou um ano, um professor lá, ele era muito rígido. E quando ele falava ninguém podia falá. Ele queria dá a palavra dele prá os aluno entendê. E se algum atrapalhava e coisa, ele falava “fulano..., presta atenção”, falava de novo “fulano...”. na terceira veis ele retirava o aluno e levava prá secretaria; e isso aí que era o bom, qué aprendê, não consegue por causa do aluno conversando. Aí na terceira ou quarta aula dele, todo mundo ficava escutando, sentava direitinho. E aí ele consegue segurar a turma (Fábio).*

Ainda tem força a noção de que professor bom é professor rígido, o que sugere que a relação ensino-aprendizagem continua centrada no professor. O professor que tenha e demonstre sua autoridade, com sua *prática disciplinadora*, que controla as formas e a circulação dos estudantes na escola (MOLINA NETO, 1998), é valorizado

pelos estudantes. A figura do professor rígido, que exige silêncio, que retira o estudante da aula e o leva para a secretaria parece resgatar a necessidade de alguém que tenha e exerça a autoridade. A demanda por este modelo de professor pode, para além do resgate da autoridade, talvez, representar para esses estudantes uma referência em que eles possam se espelhar. Mas, pode, também, ser em função de que seja o único modo de intervenção conhecido e que, por isso, dê aos estudantes alguma segurança.

Convém lembrar que a pedagogia centrada no professor faz parte da cultura hegemônica no sistema educacional atual, portanto não é exclusividade da Educação Física. Ainda se aposta mais no ensino do que na aprendizagem, mais na transmissão de conhecimento pelo professor do que na construção de conhecimento pelos estudantes. O curioso deste sistema é que, mesmo que a responsabilidade maior seja do professor (o ensino), quando os resultados não são os esperados, o sistema nomeia como único responsável o estudante. Não se trata de desconsiderar essa pedagogia que é um modo legítimo e, algumas vezes, necessário de intervenção, mas, sim, de questionar a responsabilização de apenas um dos atores do processo ensino-aprendizagem quando o êxito dos estudantes não é alcançado.

Por outro lado, quando a “prática controladora” não tem como propósito melhorar as condições para que a aula de Educação Física aconteça, a autoridade passa a não merecer consideração. Algumas vezes, ao que parece, por conta de escolhas feitas pelos próprios professores da disciplina:

*[...] já peguei uma de idade, mais prática. Mas só que ela não querê .... Dá uma bolinha, ali e te vira, vai jogá. Aqui não tava nem aí. [...] Prá reclamar, tem que sê dali. Não, daí ela pegava, largava o material, largava uma bola prá gurizada jogá [...], quem não queria fazê nada, ficava sentado no banco, sendo que tinha uma sala com jogo, FlaFlu, quebra-cabeça, joguinho. Nem isso ela se prestava prá fazer prá..., prá podê passá o tempo. Aí, que que eu fazia? Não jogava bola... Pegava, sentava num canto, ficava escutando uma música ali e era isso. E ela prá disfarça, vinha e... “não vai jogá?” Não vou professora. “Ah, por quê?” Não gosto. “Ah, então vai fica aí.” Eu ficava ali. Ela chamava a atenção se tu saísse daquele local e ia prá sala, fazê algum barulho ou conversasse nos corredor que atrapalhasse as outra turma, daí sim. Mas, no pedaço dela, ela que mandava (Fábio).*

Esta fala sugere o abandono da professora de sua prática pedagógica comprometida com a formação dos estudantes, embora procure controlar os deslocamentos dos estudantes na escola. Esse controle, talvez, aconteça pela necessidade de não chamar a atenção sobre sua prática docente. Por razões que não aparecem nas entrevistas há uma clara desistência da professora de seu ofício. Presumo

que as práticas pedagógicas, ou a falta delas, podem ser responsáveis também pelo abandono e desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física. Não se pode desconsiderar que a falta de intervenção dessa professora traz consigo uma pedagogia.

Professores jovens, iniciantes na carreira, passam por dificuldades com os estudantes até conseguirem realizar seu trabalho.

*Aí depois veio uma professora de Educação Física, daí deixava, deixava por conta. [...] Falava, falava, o pessoal falava junto com ela, e, aí, chegou um ponto que ela se estorô. Ficou até chorá..., às vezes tava braba, não tinha prá brincá, assim. Daí, depois ali, ela bateu pé e conseguiu controlar com todo mundo. A professora parece que tinha concursado e tinha entrado já (Fábio).*

As dificuldades dos professores iniciantes na carreira não estão apenas, ao que parece, na sua inexperiência. Parece haver, por parte dos estudantes, a necessidade de testar a autoridade do professor iniciante. Por outro lado, é legítimo levantar a questão da formação docente, especificamente no que diz respeito à *relação pedagógica*.

Essa tem sido uma dimensão relevante e referenciada quando se estuda os efeitos dos primeiros choques da realidade sobre professores iniciantes na carreira (AMADO et al., 2009). Ainda se dá pouca importância à questão da relação professor-estudante, seja na formação inicial, seja na formação continuada. A *relação pedagógica*, no seu sentido mais restrito, consiste no contato interpessoal que se estabelece entre professor-estudante-turma, em um espaço e um tempo delimitados, no decurso do processo ensino-aprendizagem, em que “a pessoa do professor e a pessoa do aluno são determinantes, envolvendo a subjectividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos de vida e os projectos pessoais” (AMADO et al., 2009, p. 77). Ou seja, é necessária a compreensão de que a relação pedagógica não se trata apenas de uma relação hierarquizada entre professor e estudantes, mas que se trata de encontros de trajetórias diferentes, de projetos de vida que devem ser compreendidos em uma relação horizontal, e em que tudo isso faz parte da intervenção pedagógica. O olhar afetivo, que se reivindica nessa situação, não significa ser bonzinho ou amável com os estudantes, mas, sim reconhecer neles sujeitos sociais e que, por isso, devem ser tratados com respeito, valorizando suas contribuições ao processo educativo-formativo. Assim, a afetividade passa a ser um componente importante e, talvez, por ser desconsiderada como tal no processo ensino-

aprendizagem, na relação professor-estudante, possa estar aí uma das dificuldades de professores iniciantes na carreira.

A trajetória escolar de Paulo é um caso que chama a atenção pelos significados extraídos de sua entrevista. O inusitado na narrativa de Paulo é que a Educação Física que ele experienciou na escola foi ministrada por suas professoras<sup>69</sup> de classe, portanto sem formação em Educação Física.

*Era nossa professora de classe. Dava essas brincadeiras prá gente. [...] Era bem divertido. Bah..., se era divertido! (Paulo).*

A diversão aparece na fala de Paulo muitas vezes, o que demonstra que sua relação com esse saber era prazerosa. A alegria se fazia presente nas aulas de Educação Física que Paulo participou, mesmos com os conteúdos tradicionais.

*Nessa época, que eu me lembro, a gente fazia assim. Até aqui, aqui que eu me lembro, a gente jogava basquete [...] basquete, tinha basquete [...]. Mas o que tinha mais mesmo... era futebol e aquele negócio de corré [...]. Corré [...], corré, pega-pega. E o mais, era mais diversão (Paulo).*

A presença de conteúdos tradicionais, como já referi anteriormente, não se constitui em problema nas aulas de Educação Física, na medida em que as práticas não tenham como finalidade exclusiva o rendimento, a seleção dos mais “aptos”. Desde que possibilite a participação de todos de maneira democrática e contextualizada, penso que os conteúdos das aulas de Educação Física, em si, não representam entrave para encontros positivos entre professores e estudantes.

A diversão na fala de Paulo é muito diferente dos depoimentos em que a Educação Física era considerada brincadeira.<sup>70</sup> A palavra diversão, da forma como Paulo expressou durante a entrevista, me remete ao sentimento de alegria. Dos sete significados da palavra alegria encontrados no dicionário Houaiss (2009), escolhi um deles: acontecimento feliz. Foi esse o sentimento que tive quando da fala de Paulo. As aulas de Educação Física eram um acontecimento de muita felicidade.

---

<sup>69</sup> Embora na fala de Paulo a referência esteja no singular (professora), em outros momentos da entrevista ele disse que as aulas de Educação Física divertidas aconteceram na cidade de Canoas e continuaram em Santa Maria, portanto com professoras diferentes.

<sup>70</sup> O significado de brincadeira, pelo que pude perceber no momento das entrevistas, era de “coisa de pouca seriedade” (HOUAISS, 2009).

Conscientemente, ou não, aquelas professoras de escola rural, multisseriada, em um distrito da cidade de Santa Maria, estavam promovendo uma das características essenciais das aulas de Educação Física: a sua disposição para a alegria (SEYBOLD, 1980).

Como alegria de jogo, revela-se no entusiasmo do jovem. Como alegria de expressão, nós a encontramos nos movimentos desenvoltos ou disciplinados da dança. A alegria é – ao lado da necessidade de movimento, de rendimento e da companhia – o móvel essencial para o dedicar-se aos exercícios físicos e ao esporte. [...] Mas na Educação Física não se trata somente de não impedir a alegria e de aceitá-la como inevitável; suas tarefas *têm* que causar alegria (SEYBOLD, 1980, p. 154-5, grifo nosso).

Nesse sentido, Hargreaves (2004) salienta que as emoções são elementos importantes, tanto no estabelecimento de um contexto, de um clima favorável à aprendizagem em sala de aula quanto como partes integrantes do ensino, da aprendizagem e de seus objetivos e consequências sociais e morais.

O tema da separação das turmas por sexo tem sido de alguma recorrência nas intervenções da Educação Física e, nem sempre bem resolvido. No entanto na escola em que Paulo estudou, este tema, ao que parece, não se constituiu como problema. Ao contrário, revelaram-se como oportunidades de boa convivência e aprendizagens com os diferentes. Paulo revela a convivência entre meninas e meninos em que não havia a divisão entre jogos e brincadeiras de meninos e jogos e brincadeiras de meninas:

*E lá fora, que eu me lembro bem, aí sim, lá tinha, o pessoal fazia, as gurias faziam “ciranda – cirandinha”. E aí, eu me lembro que a gente também fazia, “ciranda – cirandinha” também. Brincava de corrê, de pegá, e... jogava bola. [...] Era mais futebol. Jogavam. Todo o mundo. Todo o mundo junto, jogavam. Não, não tinha separado. Era todo mundo junto. Todo o mundo. Só aquelas pessoas que não queriam, no caso, algum. Mas era muito difícil. Mas o restante...era todo mundo (Paulo).*

Havia a participação e envolvimento nos conteúdos das aulas de todos, o que revela uma relação positiva com os saberes daquele espaço /tempo. Desse modo, é o que indica a fala de Paulo, era possibilitado às crianças da escola “maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos” (CHICON, s.d., p. 08).

Conforme Taborda de Oliveira (2002, p. 58) “a escola tem sido cada vez mais reconhecida como um espaço de contradição, capaz de produzir práticas singulares a

partir da experiência dos seus agentes”. É o que, de certa maneira, confirma a experiência de Paulo, ou seja, a falta das melhores condições materiais objetivas nem sempre é empecilho para intervenções educativas positivas que promovam o envolvimento dos estudantes.

*Mas a nossa bola era aquela, a gente pegava o saco plástico, enrolava bem enrolado, pegava um carpim, um carpim, uma camiseta. A gente amarra ela assim... É, isso. E fazia. Jogava. Essa era a nossa... Educação Física [...] Bah, quando era jogo então, assim, sabe, com aquela bola, bah, a gente tinha que mais ou menos prepará, deixá uma [...] preparada, né? Porque ela não dura muito. Não dura, porque coice prá lá, coice prá cá, né (Paulo).*

Paulo revela iniciativa e pertencimento, dele e de seus colegas nas aulas de Educação Física, em que percebo um ambiente solidário. Se isso aconteceu naturalmente ou se foi fruto de um projeto educativo não é possível afirmar, embora me sinta inclinado a acreditar mais na primeira hipótese.

Quando o tema passa a ser sobre suas aprendizagens nas aulas de Educação Física, Paulo faz emergir, novamente, o espírito de comunidade<sup>71</sup> que, ao que parece, foi forjado nestes momentos.

*Aprendi muito. Bom, principalmente ter mais união, né. Com as pessoas, podê falá, também. Tê um entrosamento, porque eu não tinha entrosamento, eu era, até pouco tempo. Como eu tava falando esses dias, eu tô..., sou meio tímido. Então com isso a gente se solta. Consegue tê mais grupo, não é? Consegue se organizá, por exemplo, se tem que determiná alguma coisa agora, com isso eu me lembro que, poxa, aí tu consegue chegá e ah, vamo dividí um time. Então já fica mais fácil. Vamo dividí, eu posso tomá a frente. Então a gente aprende com essas coisa. Se tu ficá meio..., tu não tem isso aí tu não tem uma... uma atitude, não é? Uma atitude prá resolvê alguma coisa. Eu acho que aprendi bastante sim (Paulo).*

Além das práticas corporais encharcadas de alegria e prazer, as aulas de Educação Física representaram para Paulo um espaço/tempo em que valores fundamentais foram vivenciados: a união, a comunicação, a organização, a liderança agregadora. Apoiado em Novak, Moreira (1999) afirma que “uma teoria de educação deve considerar que seres humanos *pensam, sentem e agem* e deve ajudar a explicar como se pode melhorar as maneiras pelas quais as pessoas fazem isso” (p. 103, grifo do autor). Moreira ressalta que qualquer evento educativo é uma ação que tem a finalidade de trocar *significados* e *sentimentos* entre professor e estudante. Desse modo, uma

---

<sup>71</sup> Conforme Seybold (1980, p. 66), “[...] a comunidade propriamente dita – [é] o encontrar-se em torno de um interesse comum, que determina o comportamento de tal maneira que divergências são ignoradas, e cultivam-se, em um contato imediato, sentimentos, opiniões e conteúdos comuns”.

intervenção educativa é constituída também por uma experiência afetiva e a aprendizagem significativa está intimamente relacionada com a experiência afetiva que o estudante tem nos eventos educacionais.

As entrevistas concedidas pelos estudantes-trabalhadores fizeram emergir vários significados da Educação Física em suas trajetórias de vida. Assim a partir das representações enunciadas por eles pude identificar que as intervenções pedagógicas da Educação Física permanecem com uma base comum nos conteúdos esportivos e de aptidão física, portanto, com pouca variação. Ainda que as aulas se baseiem em práticas corporais esportivas, não há preocupação e/ou exigência de rendimento atlético excessivo. A relutância de alguns estudantes em participar das aulas de Educação Física sugere pouca valorização desta matéria escolar, o que, algumas vezes, resulta em abandono. Suponho que esta desvalorização está atrelada a motivações como: a repetição dos conteúdos, a repetição dos conteúdos em diferentes locais e a algumas práticas docentes que sugerem a desistência de alguns profissionais de seu ofício de educadores. Outro elemento que emergiu das falas foi a ausência de aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física, o que, de alguma maneira, é coerente com as representações anteriores. No que diz respeito aos professores de Educação Física se percebe que os estudantes valorizam o professor que exerce uma *prática disciplinadora* (MOLINA NETO, 1998), o que me faz supor, de um lado, a demanda dos estudantes por autoridade e, por outro lado, a aposta em uma prática pedagógica centrada no professor.

A Educação Física nos cursos regulares noturnos permanece ausente, pela falta de oferta da disciplina em horário compatível para que os estudantes possam efetivamente participar das aulas. Noto que a ausência da Educação Física no horário da noite é vista com naturalidade pelos estudantes, o que, de algum modo, revela uma cultura da desnecessidade desta disciplina no currículo destes cursos.

Por fim, as representações de Educação Física trazidas pelo estudante da escola rural, em que houve uma relação positiva com as práticas corporais, me remete a refletir sobre a formação dos professores de Educação Física. Como pode a Educação Física ministrada por professores, com formação específica na área, deixar tantas dúvidas ao passo que as aulas desenvolvidas por professoras, sem formação específica, sejam tão cheias de significados?

O que esta experiência pode estar a indicar é a necessidade de a Educação Física escolar retomar algumas práticas, que não são novas. Intervenções capazes de construir

espaços democráticos de convivência, baseadas na ludicidade, na participação efetiva dos estudantes – inclusive na organização dos espaços e dos materiais –, na convivência enriquecedora dos diferentes, onde todos possam participar de todas as atividades. Aqui a utopia se inscreve na pauta, não de algo impossível, mas como algo que nos mobiliza, que nos convida à ação.

### 7.3 A Educação Física na EJA: “pensei que tava na aula de Ciências”

O processo de escolarização dos estudantes-trabalhadores, baseado na proposta do Currículo por Totalidades de Conhecimento, tem na interdisciplinaridade um de seus pilares metodológicos. A interdisciplinaridade não termina com as disciplinas, pelo contrário. Para que a interdisciplinaridade ocorra é necessário que existam as disciplinas, com suas especificidades (seus campos de saber), para que se consiga estabelecer diálogo entre elas. Dizendo de outro modo, é necessário que as disciplinas exponham suas diferenças para que possam descobrir aproximações e possibilidades de encontros e “conversas”. Desse modo, dentre tantos fatores intervenientes, o processo de escolarização da EJA é constituído pela especificidade das disciplinas, das quais destaco a Educação Física.

A EJA tem uma clara identificação com a Educação Popular, que tem como uma de suas características “uma aproximação inercial com a comunidade” (expressão oral).<sup>72</sup> Desse modo, é da cultura dos estudantes-trabalhadores que se deve partir para a construção de novos saberes ou aprendizagens significativas. Assim, os saberes prévios dos estudantes devem ser conhecidos e considerados, pois:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 16).

Dessa maneira, volto aos estudantes-trabalhadores para procurar compreender os significados da Educação Física na EJA e quais suas implicações na formação desses sujeitos.

As aulas de Educação Física na Escola Pesquisada são, em sua quase totalidade, ministradas em uma sala de aula igual a das outras disciplinas.<sup>73</sup> São o que os estudantes-trabalhadores chamam de “aulas teóricas”.<sup>74</sup> É importante ressaltar que as aulas de Educação Física, ministradas neste formato, na Escola Pesquisada é uma opção dos professores.<sup>75</sup>

<sup>72</sup> Manifestação oral de Molina Neto em uma sessão de orientação em 22 de abril de 2011.

<sup>73</sup> São salas temáticas, embora nada diferencie uma da outra, com exceção da sala de Teatro.

<sup>74</sup> Para efeito deste texto vou considerar aulas teóricas aquelas com atividade prioritariamente intelectual e aulas práticas aquelas em que práticas corporais se façam presentes.

<sup>75</sup> São dois professores de Educação Física que atuam na EJA, nas Totalidades Finais da Escola Pesquisada.

Embora um dos professores de Educação Física tenha me falado da dificuldade das aulas práticas de Educação Física nas quadras, ousou pensar que é uma escolha dos professores. Minha suposição se prende a existência de outros locais apropriados às práticas corporais como é o caso da Ludoteca, localizada no prédio administrativo da escola. Trata-se de uma sala que dispõe de colchonetes, bancos suecos, espelhos, espaço amplo, com boa ventilação, que pode ser utilizado para práticas corporais alternativas.<sup>76</sup> Há ainda na escola outro espaço coberto, amplo, com cortinas móveis que permitem proteção contra as intempéries, que poderia ser utilizado pela Educação Física, se quisesse. As quadras apresentam alguns impeditivos, pois, como narrado pelo mesmo professor, há o problema do frio e da chuva no inverno e também já houve casos em que ele e os estudantes se viram obrigados a abandonar a quadra em consequência das pedras jogadas pela vizinhança para o seu interior. Ainda que seja um modo de intervenção que, algumas vezes, possa ser questionado pelos estudantes-trabalhadores, o fato é que é aceito pela maioria.

A aula teórica de Educação Física adquire para os estudantes-trabalhadores uma dimensão que, até então, não era conhecida. A realização de provas teóricas, ir ao quadro, escrever no caderno, engendram novos significados para a Educação Física. Isso e mais a ocorrência das aulas em uma sala igual às salas das demais disciplinas, confere à Educação Física outra identidade. Essa nova identidade empresta uma condição de igualdade às demais matérias escolares que fazem provas, que pedem trabalhos escritos, que pedem para os estudantes irem ao quadro. Esses novos significados são revelados nas falas dos estudantes-trabalhadores:

*Educação Física, assim, que eu fui conhecê em aula foi aqui mesmo. Não tinha aula teórica que nem aqui. [...] Ah, é muito bom. (Fabiana).*

*Eu gosto. Só que eu acho diferente porque eu tava acostumada com uma coisa, aqui é outra. Eu tava acostumada sempre a ir pra rua, a gente fazia trabalho e coisa, mas a gente tava acostumado sempre a ir pra rua (Daiana).*

*Agora é escrever no quadro, fazê teste, essas coisa [...] Essa foi a primeira aula que tive, que eu escrevi no quadro na matéria de Educação Física. Nos outros anos, nunca tive nada disso. Eu vejo a matéria Educação Física, parece que é aula de Ciências de tanta coisa que eles mostram interessante (Fábio).*

*Ah, eu gosto. Tem os conceitos [...] (Dienifer).*

---

<sup>76</sup> Refiro-me a práticas não esportivas.

A Educação Física assume outros sentidos para esses estudantes na medida em que se mostra com outra possibilidade de acesso a esse campo de saber, diferente do que eles estavam acostumados. A surpresa notada nas suas falas revela um modo de intervenção da Educação Física que era ignorado pelos estudantes até então, pois suas experiências escolares anteriores tinha como centro as práticas corporais esportivas.

Coerente com a perspectiva da aula teórica, a Educação Física na EJA mostra preocupação em fazer com que os estudantes pensem. Este estímulo surge como algo positivo, como exemplifica a fala de Dienifer:

*Apesar de que às vezes o [...] professor se torna repetitivo, né. Aí [...], ele diz que não é bem aquilo. Aí tu faz de tudo prá, sabe, tu te esforça mais prá dar uma resposta perfeita prá ele. Esse que é o lado bom. Não é bem isso, aí tu vai lá, sabe? É, é. Desafia. É, bem legal. Ele fala não é bem isso, mesmo que seja. Ele fala não é bem isso. E tu vai te esforçando, não é? Cada vez mais. "Não, tá quase lá." Aí tu vai lá e..., te esforça mais ainda e aí é bom. E o raciocínio, não é? Tu usa bastante. Ele faz tu pensá: pô, se esta não é a resposta...*

Percebe-se a valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade corporal. Ao que parece a Educação Física busca outros modos de legitimar-se no contexto escolar, agora pela predominância da atividade intelectual nas aulas teóricas.

Quando se pronunciam sobre o que se trabalha nas aulas de Educação Física, os estudantes-trabalhadores dizem que acham interessantes os conteúdos propostos. Para eles, a Educação Física traz temas para a sala de aula que, de outro modo ou em outras disciplinas, não teriam acesso.

*Eu acho que tá sendo importante prá mim. [...] Mas, eu aprendi muita coisa que eu não sabia. Sobre batimentos cardíacos, hã, como se preparar prá fazer uma atividade física, hã..., muitas coisas que eu não sabia que eu fiquei sabendo, que eu aprendi. Então, acho que seja importante prá qualquer pessoa, qualquer um dos meus colegas, acredito que tem a mesma opinião (Nara).*

*O que é a Educação Física? [...] Ah, a gente tipo, ele trouxe o esqueleto, mostrou as partes do corpo prá gente. Nunca tinha visto um esqueleto (Dienifer).*

*Mas, assim, agora [...] assim, olhando, hoje até tava pegando o caderno, algumas coisas me interessam bastante, assim. É, que fala bastante sobre corpo humano, né, os músculos, essas coisas toda. Agora, assim, tô dando uma interessada. Conhecendo um pouco (Lorena).*

*Com o corpo humano, com o coração! [...] 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 área de Educação Física 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, que não era Educação Física (Fábio).*

Os estudantes-trabalhadores revelam a descoberta do corpo, o seu funcionamento, o que sugere que eles não tinham ideia do corpo humano. Percebo entusiasmo dos estudantes em relação aos saberes propostos pela Educação Física. Entusiasmo revelador de algum paradoxo, pois ganha corpo quando a Educação Física parece que não é Educação Física, como revela a fala de Fábio.

Os relatos dos estudantes e as observações de campo me levam a supor que a construção, de forma coletiva, dos saberes não é considerada como possibilidade de intervenção nas aulas de Educação Física. Embora esse modo de intervenção não seja exclusividade desta disciplina na Escola Pesquisada.

Dentre as aulas que pude observar,<sup>77</sup> com exceção de Geografia e Teatro, essa prática era comum. Uma prática pedagógica baseada no ensino, centrada nas informações emanadas do professor, quase nenhuma troca entre os estudantes, a disposição das mesas e cadeiras fazendo com que todos sentassem olhando para o quadro. Não posso deixar de observar um modo tradicional de intervenção, que nega a proposta de currículo da EJA em Porto Alegre que os professores dizem procurar seguir.

Algumas vezes, a prática pedagógica pode interferir negativamente quando desconsidera a realidade social dos estudantes-trabalhadores:

*É chato. Porque também o professor só dá as pergunta e não dá as resposta. A gente tem que tá correndo atrás. Aí, essa parte, é uma parte da escola que eu fico mais preocupada. Que daí tem que ficar correndo atrás, eu não tenho tempo de estudá. [...] Aí ele quer tratar a gente como guri, né? Essas coisas, e aí a gente fica chateado porque a gente não é assim. A gente é um trabalhador, trabalha e não tem tempo. Procura tá sempre nas aulas. Eu nas aulas dele faltei uma só porque eu não pude, não pude vir mesmo, né? (Lorena).*

Penso que o depoimento de Lorena nos conduz a uma falta de entendimento do que seja a EJA e sua proposta curricular, que é exatamente no intuito de ser uma “escola para trabalhadores”,<sup>78</sup> respeitando suas necessidades e levando em conta a condição de trabalhadores desses sujeitos. Ainda que o objetivo de fazer com que os estudantes-trabalhadores desenvolvam sua autonomia seja nobre, penso que essa autonomia deve

---

<sup>77</sup> As disciplinas que observei foram: Geografia, Matemática, Educação Física, Teatro, Ciências, História. Não foi possível fazer a observação de Espanhol, Artes e Português.

<sup>78</sup> Para maiores esclarecimentos ver a seção “O Currículo por Totalidades de Conhecimento”, antes trabalhada.

ser buscada por outros meios que não seja o “tema para casa”. Quando utilizamos meios educacionais próprios da educação de crianças ou adolescentes com trajetórias normais de escolarização na EJA, o que fazemos é desconhecer ou desconsiderar que este modelo de escola é o mesmo que, de uma maneira ou de outra, contribuiu para as trajetórias truncadas desses estudantes. Por outro lado, na medida em que o “tema de casa” não pode ser feito por falta de tempo ou pela dificuldade mesma de lidar com tarefas que exigem organização para a qual eles nem sempre estão aparelhados, é de se indagar sobre a pertinência dessa atividade na EJA. Assim, ao pretender desenvolver autonomia, desconhecendo seu público e suas necessidades da vida cotidiana, a Educação Física acaba por reforçar uma ideia de escola que deve ser compreendida para não ser repetida na EJA.

Apesar da dificuldade de alguns estudantes-trabalhadores em se relacionarem com a disciplina, a Educação Física lhes possibilita condições de uma “mirada” crítica à determinadas práticas corporais.

*É. Sabê. Têm pessoas que faz, hã, uma atividade física e não tem controle sobre aquilo. As pessoas vai prá academia, faz coisas prá ficar com aquelas [...], braços horríveis. Sem controle, né? Eu acho interessante, sabê (Lorena).*

A curiosidade é que aquilo que é “interessante saber” se, por um lado, permite criticar o que se faz nas academias de ginástica, por outro, perde sentido quando desafia a mudar os próprios hábitos de vida.

*Ah, não. Eu estudo ali, mas eu não procuro fazer, sabe? Não faço nada disso. Que nem o professor, não pode...hã, [...] ah, tem um jeito que tem que se abaixar, né? Eu não me importo com isso, me abaixo de qualquer jeito, sabe? Faço o movimento de qualquer jeito. Prá mim não mudou em nada. É, não (Lorena).*

Ainda que o processo educativo se baseie em aulas teóricas em que a atividade intelectual seja privilegiada, dando-se ênfase à dimensão conceitual da Educação Física, isso não se traduz em respostas em que haja um saber efetivamente praticado. Esta situação sugere o caráter informativo das aulas de Educação Física, o que indica certo afastamento dos conteúdos tratados do cotidiano da vida. Suponho que o pouco entendimento dos conteúdos tratados na Educação Física seja devido ao descolamento de um corpo vivo, social e histórico, que não permite aproximar a trajetória de vida de cada estudante à situação estudada. A Educação Física acaba desconsiderando que a

motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento está na dependência do sentido e do significado atribuídos na sua execução (ZABALA, 1997). Assim, os conteúdos conceituais – bem como os procedimentais, ou os atitudinais – podem ser o ponto inicial do ensino da Educação Física, mas é necessário que outros saberes entrem em ação no sentido de contextualizá-los e/ou problematizá-los.

A ideia de que a Educação Física se constitui em preparação do corpo para o trabalho parece persistir ainda nas aulas, mesmo que de forma teórica:

*[...] eu, prá mim, a Educação Física é um modo muito importante, é um ensinamento bastante sério. Pro nosso dia a dia que nós trabalhamos em serviços pesados, serviço leviano, nós precisamos de fazê muito, hê, hê, como é que eu possa expressá? Nos temo que trabalhá com nosso físico, com nosso corpo, temo que se movimentá, temo que...que fazê músculo, prá poder exercer as atividades da gente no dia do amanhã. A gente fica sempre parado, não consegue..., e muito importante Educação Física. Porque é uma educação que nunca a gente teve. Eu, principalmente, nunca tive. [...] É pro nosso andamento, continuá calmo, evitá doenças, evitá enfermidade, entendeu? A Educação Física faz tudo isso aí. Caminhá o dia inteiro, trabalhá, andá, cuidá o alimento, isso é muito importante também. É tratá mais sério que é a nossa vida. Por causa que nois temo só uma vida, não temo duas. Então a Educação Física faiz parte, prá mim faiz parte disso aí. Muito importante, é muito importante, entendeu?(Delfos).*

Mesmo que sejam valorizados os saberes relacionados ao trabalho e da importância de hábitos de vida saudáveis, a fala de Delfos indica o desencontro entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, pois não se nota relação com as experiências de vida desses trabalhadores. Quando Delfos diz que “*A gente fica sempre parado, não consegue [...]*”, sugere que ele perde a noção do que seja seu trabalho, pois, justamente, o que ele *não* faz é ficar parado. Delfos é o que se chama popularmente de “trabalhador braçal”. Como ele próprio diz, trabalha “com pintura, lanchonete, de vigilante. Onde que aparece, que dá prá ganhá dinheiro, tô sartando”. Efetivamente, qualquer um destes trabalhos não se caracteriza como um conjunto de tarefas em que o movimento não esteja presente.

Um dos desafios da EJA, como de resto em outros níveis educacionais, é o enfrentamento da falta de diálogo entre os saberes vivenciais dos estudantes-trabalhadores e os saberes escolares.

Este ponto, na realidade, expressa um grande impasse, que repercute negativamente naqueles que passam e que integram a classe trabalhadora. Os jovens e os adultos trabalhadores trazem para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados. A escola, por

uma série de razões marcada por um processo de cristalização de valores ideologicamente construídos pelos interesses dominantes, com frequência também se fecha a esses saberes, ignorando-os ou desqualificando-os (RUMMERT, 2002, p. 126).

Esse desafio é importante que se enfrente, pois a educação não é processo de modelagem de pessoas, e não é também mera transmissão de conhecimento, transformando os sujeitos em depositários de coisas mortas (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008). A educação tem compromisso com a emancipação das pessoas, ou seja, a educação trabalha para que os sujeitos tenham a liberdade de se servirem do seu próprio entendimento dos fenômenos sociais.

Conforme Felício (2010), Adorno sustenta que a emancipação exige um exercício (individual e coletivo), de liberdade, de igualdade, de autonomia e de desalienação. Tornar-se emancipado significa tomar “decisões conscientes e independentes, por intermédio de uma consciência verdadeira, no interior de uma sociedade verdadeiramente democrática” (FELÍCIO, 2010, p. 246). Assim, a noção de emancipação pode ser entendida como um processo histórico, ideológico, educativo, formativo em que as pessoas buscam atingir níveis superiores de entendimento nos campos da política, da economia e da cultura.

Em sua obra, Paulo Freire trata do tema da emancipação como o esforço por superar a “relação contraditória opressor-oprimido, em que o primeiro vive sob os ideais do segundo, para que uma nova ordem social seja construída em relações de liberdade, igualdade e emancipação” (FELÍCIO, 2010, p. 246). Isso só é possível pela intervenção de uma educação humanizante, que consiga superar a alienação e que potencialize a mudança.

Optar por uma educação para a liberdade é, em Freire, sinônimo de um processo educacional com perspectivas emancipatórias, uma vez que o autor é defensor de que por tal processo, os indivíduos podem transformar o *status quo* vigente, embora tenha, ao mesmo tempo, consciência de que a educação sozinha não dá conta de transformar a sociedade em seu conjunto (FELÍCIO, 2010, p. 246).

Desse modo, no processo emancipatório é necessário proporcionar aos sujeitos o reconhecimento de si no produto construído, na medida em que se assumem como construtores de uma consciência de sujeitos históricos e culturais. A escola, nesse processo, assume um papel fundamental, pois é ela que pode proporcionar as condições

para que os estudantes-trabalhadores consigam estabelecer uma relação entre a reflexão crítica e a ação, princípios da emancipação.

A Educação Física, sendo parte do projeto educacional, não pode deixar de fazer parte do esforço emancipatório dos estudantes-trabalhadores. Sendo assim, a dimensão utilitarista que, algumas vezes, a Educação Física assume, necessita ser questionada, pois:

A construção de um *ego* sadio e de uma sociedade mais justa depende do estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e da sua conseqüente objetivação e reapropriação, fornecendo as bases da cultura. Deve-se, no entanto, estar alerta tanto para a tendência de negação das condições sociais que determinaram sua produção, como para a outra face da moeda que diz respeito à tentativa de compreender a cultura como mera configuração da realidade, como mera adaptação. Ambas as situações acabam por convergir naquilo que Adorno chamou de semicultura, ou seja, a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra 'travada', porém não desaparecida [...] (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 58, grifo dos autores).

Outro aspecto que aparece nas entrevistas é aquele que tem na Educação Física a solução para todos os males que possam acometer os seres humanos no que diz respeito à saúde.

*A Educação Física. É fazê a física que nois devemo de fazê. O nosso corpo teje os compasso certo, entendeu? [...] Os nossos músculo, o nosso cérebro, os nervos, ter, manter o nosso coração, manter em forma, e é importante também. Tudo faz parte da Educação Física, prá mim. Nós não devemo tá sempre parado, e, e, Educação Física de nosso dia a dia. Entendeu? O nosso passar do tempo, nós indo ficando cada vez mais velho e daí nosso corpo vai segurando, vai segurando, vai segurando, vai segurando cada vez mais, entendeu? Lá nós chegemo lá nos 50, 60 anos, nós temo tranquilo memo. Mas, por quê? Nós temo educando nosso corpo. Temu educando nossos afazeres, temo fazendo assim, fazendo assim, fazendo assim. Prá nois, podemo durá mais tempo (Delfos).*

O depoimento do estudante revela uma visão de Educação Física na EJA que tem compromisso com a promoção de saúde, inegavelmente. Entretanto, a fala de Delfos sugere uma abordagem centrada na aptidão física, como garantidora de saúde, na medida em que está no "exercitar-se para..." (GONZÁLES; FERSTEINSEIFER, 2010) a solução para o enfrentamento da velhice e para uma vida mais longeva. Essa abordagem repete o que a Educação Física historicamente tem feito, quando trata da saúde em suas intervenções: através de informações sobre os aspectos biológicos do corpo, a descrição de doenças, suas causas e de hábitos de higiene. O desafio que se coloca está em como

tratar do tema de maneira menos individualista, menos linear e tradicional, não fragmentando a complexidade da vida e estabelecendo relação com o contexto social e cultural dos estudantes (PEREGRINO, 2000). Na medida em que não existe uma norma que determine modos saudáveis ou patológicos, ou um modelo prévio, é necessário que este conhecimento seja coletivamente construído, como forma de conhecer a própria estrutura e o seu entorno e perceber que a primeira pode influenciar o segundo, e vice-versa (AIUB, 2007). Essa construção compartilhada pode abrir espaço para que seja possível construir “outros modos de ser além do nosso, considerando sua legitimidade”. Como expressa a autora:

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, p. 245).

O respeito a outros modos de existência não significa incorporação de outro modo de compreender o fenômeno da saúde, mas a possibilidade de ampliar o olhar e aumentar as chances de melhor compreender a realidade.

Um elemento que os estudantes-trabalhadores valorizam é a questão do lazer e de como eles podem aproveitar seu tempo livre. Alguns depoimentos sugerem que a compreensão da necessidade do lazer foi adquirida nas aulas de Educação Física.

*Aproveito cem por cento, porque aí, na verdade, por exemplo, o lazer, o lazer, se tu tirá um lazer... Isso tu aprende aqui, eu aprendi na Educação Física. Se tu não tiver um lazer, eu saio com a minha família, lazer, não é? Aí, por exemplo, assim, não adianta eu tê... eu chego cansado as veis, ah, eu vou dormí. Não adianta eu dormí. Aí eu vou, daqui um pouco mais eu vou ficá estressado, né. Vou acordá e vou trabalhá de novo, aí vou dormí, levantá e vou trabalhá de novo. Então não me adianta, então eu tenho que tê um lazer também. E isso é uma coisa que eu aprendi aqui. Tem que ter um lazer, tu tem que saí, fazê uma atividade, sei lá, corrê um pouquinho, jogá uma bola, não é? Grupos ou sei lá. Isso aí eu aprendi aqui. E antes eu não fazia isso. Antes eu vinha e ficava em casa e deu né. Fazia tudo prá não saí. Agora não. Isso aí melhorou (Paulo).*

Mesmo que a reivindicação do estudante-trabalhador seja legítima no sentido de melhor aproveitar o tempo livre, a fala de Paulo sugere que o lazer nas aulas de Educação Física é tratado mais como recomendação/prescrição, abdicando do que poderia ser mais uma das tantas possibilidades reflexivas a partir das experiências de práticas corporais. Essa abordagem individualista do tema me leva a questionar se, ao

invés de problematizar, a Educação Física não acaba reforçando a visão do lazer como “válvula de escape” ou como mantenedora da ordem social estabelecida. Penso que o lazer, a partir de uma “aproximação inercial com a comunidade”, pode propor outras intervenções em que suas práticas possam se aproximar das manifestações culturais construídas na comunidade. Assim,

a partir deste movimento dialético, necessário se faz criar redes dialógicas entre a escola e a comunidade. Uma dessas redes, se considerarmos a ação efetiva (ou efetivação) no que se refere ao envolvimento do grupo, pode ser definida a partir de práticas de lazer que podem ser exploradas em ambos os espaços. Ao mesmo tempo, é preciso buscar compreensão sobre os papéis dos dois aportes, escola e lazer, na construção de uma sociedade com características emancipatórias (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 142).

Desse modo, o debate sobre o lazer na escola deixa de lado seu caráter prescritivo e passa a considerar possibilidades de intervenção criativas e coletivas, capazes de refletir sobre seu contexto e seu tempo, através de práticas corporais que sejam significativas para os estudantes.

A ausência de práticas corporais nas aulas de Educação Física não chega a se constituir em problema para os estudantes. Quando alguma referência surge, não é no sentido de reivindicar que as práticas corporais façam parte das aulas de Educação Física, o que indica concordância quanto a este aspecto. Dizendo de outro modo, há preferência por não haver práticas corporais nas aulas de Educação Física. As razões dessa aprovação silenciosa podem estar ancoradas na visão que os estudantes têm da Educação Física: ainda uma intervenção pedagógica centrada em práticas corporais, fisicamente cansativas.

*Nós quase não temos aula prática. É praticamente só aulas teóricas (Nara).*

*Ah, eu tô aqui... Desde que eu tô aqui, teve só uma [aula prática] (Lorena).*

No entanto, quando as práticas corporais acontecem há participação dos estudantes. Foi o que pude notar em duas oportunidades. Uma vez em uma aula de Educação Física em que o professor levou a turma para a Ludoteca, onde foi proposta uma atividade de alongamento. Com exceção de duas estudantes que se negaram a participar, o restante da turma participou com entusiasmo da atividade proposta pelo

professor. Outra oportunidade foi em uma das atividades de encerramento de ano que, pelo que pude entender, é tradicional na Escola Pesquisada. A atividade foi o “vôlei cego”,<sup>79</sup> coordenada pelo mesmo professor da aula de alongamento, em que houve a participação de professores e estudantes com grande entusiasmo e alegria.

Verifico nas aulas de Educação Física na EJA a escolha por uma abordagem racionalista de seus conteúdos, de alguma maneira negando as práticas corporais, fundantes de sua práxis. A abordagem teórica de um corpo preparado para evitar doenças, preparado para o trabalho, preparado para aproveitar o seu tempo livre, parece ignorar que:

Este corpo, então, que se presta por suas propriedades mecânicas ao estudo que o toma como objeto de análise, é também um corpo que, por suas afeições e seus apetites, é o ponto de partida de todas as nossas iniciativas científicas e técnicas, corpo que sente, goza e sofre, e se vê ameaçado em sua existência pela doença e pela morte (SIMHA, 2009, p. 57).

Sendo o corpo o ponto de partida para toda e qualquer iniciativa humana, penso que desconsiderar as práticas corporais diminui o potencial das intervenções possíveis da Educação Física, na medida em que são “as experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo” (BONFIM, s.d., p. 02) que nos permitem compreender o próprio corpo, portanto, a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Há pessoas que não gostam das aulas de Educação Física, como é o caso de Lorena. Neste caso, não é possível esquecer que a relação com a Educação Física sempre foi problemática desde a escola regular. Também é necessário lembrar que Lorena revelou aversão à Educação Física não tanto pela atuação da professora, mas muito mais por sua trajetória de vida, que, em boa medida, contribuiu para que se transformasse em uma pessoa que assume sua condição de solitária. No entanto, há outro tratamento dispensado à Educação Física na EJA em sua fala:

*Ah, eu, sinceramente, não gosto muito, né. Não sou muito chegada. Faço porque é uma matéria que tenho que aprender, não é? Mas, prá mim, sei lá, prá mim não tem significativa, sabe. Não sei se é porque eu nunca me interessei, quando eu estudava, no começo eu não tive né. Não prestava atenção, não fazia, não*

---

<sup>79</sup> Vôlei cego é um jogo praticado na quadra de voleibol, em que a rede é coberta com uma lona escura até o chão, impedindo a visão do que acontece no outro lado da quadra. As duas equipes, uma de cada lado de quadra, utilizam uma bola grande de ginástica e jogam com as mãos. É permitido até três “toques” por cada equipe. O objetivo é colocar a bola no chão da quadra adversária e assim marcar pontos a favor de sua equipe.

*praticava né. Então prá mim, sei lá, não tem tanta importância. É. Mas eu estudo (Lorena).*

Observo diferenças na forma como a Educação Física é tratada pelos estudantes-trabalhadores na EJA: no ensino regular era uma disciplina que, quando os estudantes não gostavam, abandonavam e/ou desprezavam seus saberes; na EJA passa a ser *“uma matéria que tenho que aprender”*. O que mudou da Educação Física na escola regular para a Educação Física na EJA? Suponho que as aulas teóricas fizeram da Educação Física uma disciplina igual às demais e, isso pode ter mudado o olhar dos estudantes-trabalhadores. Ou seja, no imaginário dos estudantes-trabalhadores, a Educação Física deixa de ser uma disciplina colocada à margem do processo educativo e passa a situar-se junto às demais disciplinas.

Outro aspecto que faz a Educação Física ser valorizada pelos estudantes pode estar no fato de que agora, se pensa, se escreve e se lê. Esse novo enfoque, as aulas teóricas, se por um lado mostra uma nova abordagem da cultura corporal do movimento, por outro reforça a cultura grafocêntrica da educação. Ainda que ler e escrever deva ser compromisso de todas as áreas do conhecimento, na medida em que se hipervaloriza a aula teórica, em detrimento das práticas corporais, a Educação Física acaba por reforçar a velha visão dicotômica da educação em que a mente leva vantagem sobre o corpo.

O trabalho de campo e as informações obtidas me permitiram compreender que, na Escola Pesquisada, os significados atribuídos pelos estudantes-trabalhadores à Educação Física se baseiam nas seguintes representações: a aula teórica de Educação Física é valorizada pelos estudantes-trabalhadores, pois a partir dela eles entram em contato com diversos saberes que de outro modo não aconteceria e também por representar um modo novo de intervenção da Educação Física, desconhecido por eles; os conteúdos propostos nas aulas são considerados interessantes pelos estudantes; há a descoberta do corpo humano e sua funcionalidade nas aulas de Educação Física; os estudantes aprenderam a valorizar a atividade física, como promotora de saúde, e a necessidade do lazer como aproveitamento saudável do tempo livre.

Isso tudo, porém, parece ser tratado de maneira abstrata, sem possibilidade de diálogo com as situações vivenciadas pelos estudantes fora da escola, por um lado. Por outro lado, paradoxalmente, a negação das práticas corporais, diferente do que era na escola regular, dá à Educação Física o *status* de *“uma matéria que tenho que aprender”*.

#### **7.4 Aligeiramento e a esperança de ser mais**

Esta seção se propõe a apresentar os significados da EJA para os estudantes-trabalhadores e as possíveis implicações tanto no sentido do prosseguimento de seus estudos, quanto na possibilidade de melhorar de vida, bem como, no sentido de melhorar a vida.

O acesso ou não à escolarização dos estudantes-trabalhadores não é um tema novo, nem no Brasil e nem no mundo. A necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola foi inaugurada pela humanidade há, pelo menos, três séculos. O fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista tornaram a escola uma forte aliada na preparação de mão de obra (MACHADO, 2009). Esta preparação, historicamente, recaiu sobre a chamada população economicamente ativa, o que na atualidade acaba atingindo os jovens e adultos da EJA. Na contemporaneidade a certificação para ingressar no mundo do trabalho ou para trocar de emprego, ainda representa um apelo forte para o retorno dos estudantes-trabalhadores da EJA, mas não é o único.

A tentativa de compreender as motivações dos estudantes-trabalhadores para sua volta aos estudos, como já visto neste texto, passa por compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos que estão inseridos em um processo cultural e histórico da vida e que é constituído de semelhanças e particularidades. Nesse sentido, o retorno aos estudos pode representar para alguns a concretização de um sonho que foi deixado de lado, mas nunca abandonado, e para outros pode significar a possibilidade de seguir a vida, encurtando caminhos, de forma mais rápida.

Independentemente de qual significado a EJA assuma para este ou para aquele, parece haver um momento, ou um lugar, em que os sonhos se encontram: o da necessidade do estudo para ser mais. Ser mais para conseguir melhorar de vida, seja através do prosseguimento de seus estudos, seja na possibilidade de conseguir trabalho ou um trabalho melhor, seja na concretização do desejo de estudar.

Embora as motivações sejam singulares, há uma coincidência comum ao grupo dos mais jovens e outra coincidência, igualmente comum, ao grupo daqueles acima dos 26 anos. No que diz respeito ao primeiro grupo, está no aligeiramento dos estudos o motivo maior para seu ingresso na EJA e no segundo grupo, está na concretização do

sonho de voltar a estudar. Não obstante tratem-se de motivações diferentes, há a necessidade humana desses sujeitos de se educarem, pois:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil mas é possível* (FREIRE, 2000, p. 52, grifo do autor).

Baseados na esperança de “que mudar é difícil, mas é possível” é que os jovens e adultos estudantes-trabalhadores retornam aos estudos na EJA, em um “processo de esperançosa busca”. Entre as motivações para a volta à escola está a concretização do desejo de estudar.

*Eu sempre gostei muito de estudá, apesar de ter ido muito mal antes, por causa que tinha muitos problemas. Eu sempre gostei de estudar. E agora então tô amando, né, de paixão. Muuuito bom. Muito bom. [...] É uma..., sei lá, a mesma coisa... do que tu vê a tua vida do ... [...] assim tu sabe. Tu voltou a estudá, expandiu, sabe? O olhar, o modo de ver as coisas. Bem legal! (Dienifer, 30 anos).*

*É uma oportunidade das pessoas, que nem eu que não pude estudar na minha infância, não pude continuar estudando, voltar a estudar. [...] Na verdade eu nunca queria ter parado de estudar. Mas..., infelizmente, não foi por vontade minha que eu parei. Então, agora que eu pude voltar, eu voltei (Nara, 36 anos).*

*Retornei na escola, prá mim foi, bah, uma vitória, né. Prá mim foi muito bom. Aí, eu achei que não tinha mais capacidade de entrar numa escola e me sentar e voltar, sabe, aprender. Prá mim foi, bah. [...] É muito bom, sabe? (Lorena, 26 anos).*

Se dependesse da vontade dessas estudantes, elas não teriam interrompido seus estudos. Assim, o retorno à escola representa para os estudantes-trabalhadores a oportunidade de concretizar o sonho de voltar a estudar. Além da concretização de um sonho, estudar possibilita mudar o modo de ver a vida, as coisas, o mundo, embora possa representar o desafio de ter que enfrentar lembranças de uma escola violenta que deixou marcas profundas. Todavia, não aplacaram a esperança dos estudantes de voltarem aos estudos.

Nesse “processo de esperançosa busca” estes sujeitos buscam na escola o acesso aos saberes universais e sistematizados, procurando seu desenvolvimento na/para a cidadania. Mais do que a concretização do sonho de voltar a estudar, os estudantes-trabalhadores estão demonstrando a necessidade de resistir às limitações impostas pela vida, sublinhando a necessidade do “sentido da esperança”.

A EJA representa para os mais jovens a possibilidade de aligeirar os estudos e conseguir o quanto antes a sua certificação de conclusão do ensino fundamental. O diploma de conclusão do ensino fundamental pode possibilitar o prosseguimento dos estudos e/ou a chance de conseguir trabalho. Se já estiverem trabalhando, há o anseio de conseguir trabalho melhor.

O fenômeno da juvenilização da EJA se insere neste contexto, pois tem relação com a possibilidade de aligeirar os estudos para jovens que se atrasaram na sua escolarização no ensino regular. Personagens de trajetórias truncadas na escola regular procuram a EJA, ou são empurrados<sup>80</sup> para ela, com a finalidade de terminar o mais rápido possível o ensino fundamental.

Por outro lado, é importante observar que esta atitude dos estudantes faz parte de um contexto maior. A juvenilização da EJA foi grandemente incentivada quando as idades de prestação dos exames supletivos passaram de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio (Art. 38 da LDBEN nº 9.394/96). Esse dispositivo legal acabou, na prática, sendo mais um a empurrar os estudantes a partir dos 14 anos de idade para as classes de EJA. Isso “evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT, 2007, p. 39). Desse modo, a ênfase dada à certificação pelos jovens estudantes da EJA nada mais é do que a efetivação da intenção da legislação.

Transferindo um peso maior à certificação em detrimento do peso que deveria ser dado à qualificação, esses jovens, calejados por histórias de abandonos e desistências na escola regular, procuram a EJA na esperança de darem continuidade em suas vidas:

---

<sup>80</sup> Fragmento de uma conversa com um professor da Escola Pesquisada: “Conta-me que vive as duas realidades na escola: a do dia e a da noite. De dia a escola querendo empurrar os ‘estudantes-problemas’ para a EJA e o fazendo assim que pode e, à noite, estudantes muito jovens que não deveriam estar ali” (DIÁRIO DE CAMPO: 15/10/2010).

*E tô aqui prá acabá meus estudo, devido a um atraso tive que procurá a EJA, prá podê me adiantá. No caso da EJA, eu já tô dando um empurrãozinho prá podê me adiantá. (Fábio, 18 anos).*

*Eu não queria isso, digamos, se eu passasse na oitava, agora, segundo semestre e eu não passasse na oitava, eu ia tê que fazê a oitava o ano que vem, o ano inteiro, sabe? Não vale a pena. Prá quem quer terminá rápido, não vale a pena (Fabiana, 21 anos).*

A avaliação emancipatória, prevista no Currículo por Totalidades de Conhecimento, em que o avanço se dá a qualquer tempo, se torna importante para os estudantes, não pelo que tem de inovadora: o respeito aos tempos e ritmos de cada um. O que os estudantes vislumbram é a possibilidade de terminar logo o ensino fundamental. Ainda que a necessidade de qualificação/certificação venha se constituindo em uma motivação para a demanda dos cursos de EJA, o que é valorizado nos depoimentos é a possibilidade de avanço rápido. O que estes jovens esperam da EJA é que esta modalidade seja um curso de suplência e que seja rápido.

Os estudantes-trabalhadores mais jovens, que no caso deste estudo são representados por aqueles com até 21 anos (inclusive), chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Entretanto, embora cheguem com maior expectativa, são os que se evadem da EJA com maior frequência, notadamente quando se encontram nas turmas de T4<sup>81</sup> e T5.

Durante o período em que fiz minhas observações na Escola Pesquisada, notando a presença desse fenômeno, indaguei sobre suas razões. A explicação dada por uma professora, com muitos anos de experiência na EJA, foi a de que quando esses sujeitos se encontram nas turmas T4 e T5 percebem a possibilidade de frequentar as turmas de T6 muito distante. Como são jovens com uma cultura imediatista, se evadem da EJA, embora a “distância” aludida represente, em alguns casos, poucos meses. A frequência maior dos estudantes constada nas turmas de T6 se comparadas às turmas de T4 e T5, sugere o acerto do diagnóstico da professora. Convém ressaltar que esta observação se circunscreve tão somente às observações de campo da Escola Pesquisada e é apenas um viés deste tema multifacetado.

---

<sup>81</sup> As turmas de Totalidades Finais T4, normalmente, são as turmas de entrada na EJA para os jovens oriundos da escola regular.

Ainda que seja aligeirada, a EJA possibilita algumas aprendizagens inéditas para os estudantes-trabalhadores.

*Ah, bem diferente. Ham, nada, eu nunca tinha assim... estudado, as coisas que eu tô dando aqui eu não tinha estudado [...] Teve coisas de Matemática que eu não vi (Daiana, 18 anos).*

*Numa visão diferente. Tô aprendendo muita coisa interessante que eu não tinha aprendido. [...] Minha namorada que tava terminando o estudo no terceiro ano, se apavorô, "bah, tu tá no, fazendo EJA num colégio, no colégio ali e tá dando a mesma matéria que eu no terceiro ano". Até ela se apavorô com isso (Fábio, 18 anos).*

Ainda que se possa questionar o aligeiramento, a exiguidade do tempo da EJA como mais uma reedição da negação do direito à educação, em que, talvez, se minimize a possibilidade de ser mais, contraditoriamente a EJA se apresenta como uma possibilidade de aprendizagem de saberes novos. Não obstante o desejo de aligeirar os estudos, em uma tentativa de recuperar o tempo perdido, há o reconhecimento de que se aprendem conteúdos ainda não vistos no ensino regular. Tal situação nos leva a questionar a educação nas escolas por onde passaram estes estudantes.

A questão que se impõe é: como uma educação aligeirada consegue trazer saberes que não foram abordados em uma escolarização de duração maior? Hargreaves (2004, p. 31) traz essa preocupação, de maneira mais ampla:

*Os jovens permanecem mais tempo na escola, entram na educação superior em quantidades maiores e se iniciam em carreiras e empregos remunerados em tempo integral mais tarde. Mas ainda é de se questionar se tudo isso levou a uma sociedade do conhecimento mais ampla, melhor e mais bem-distribuída. Mais educação escolar nem sempre corresponde a uma aprendizagem melhor (grifo nosso).*

Penso que estamos diante de um sistema educacional que tem problemas com a aprendizagem efetiva de seus estudantes. O problema não se restringe apenas às escolas públicas que prestam atendimento às classes populares. O que acontece é que nas classes populares esta situação fica mais evidente, pois é aí que os efeitos se fazem sentir com maior intensidade. O que, talvez, a EJA esteja a indicar é a necessidade de se refletir sobre que educação fazemos, sobre as intervenções pedagógicas que adotamos e como abordamos os conteúdos nas escolas.

*Aqui os professores não fazem tanta prova, eles fazem mais trabalho, né. Até se um aluno vai bem na prova, eles vão lá e fazem trabalho, né (Fabiana, 21 anos).*

Esse fragmento indica que pode estar na metodologia empregada na EJA a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva. Uma metodologia em que se permita que os estudantes-trabalhadores revisitem alguns conteúdos. Pode ser que esteja no aprofundamento do conhecimento de um número menor de conteúdos em detrimento de um olhar superficial sobre um número maior de conteúdos. Isso, em alguma medida, confirma o enunciado de Hargreaves (2004).

Ainda, pode estar na forma como se dá a relação entre professores e estudantes na Escola Pesquisada, conforme fica explícito em alguns relatos de experiências dos colaboradores:

*Ah, tá sendo muito bom. Tô realizando meu sonho, né? Conheci bastante gente nova, colegas, professores. Todo mundo muito querido, todo mundo me trata bem, me dou bem com todo mundo. Nunca tive problema nenhum com ninguém (Nara, 36 anos).*

*Os passeio da EJA, o carinho dos professor, das professora. Recebem a gente assim com amor, entendeu? Eu tava dizendo prá professora [...], ontem, ela ficou assim, oiando...na, na, lá em cima. Aí, o carinho delas que parece, parece prá mim que faz vinte, trinta anos que moro aqui dentro do colégio. De tanto que eles gostam de mim. Pela minha postura, entendeu? (Delfos, 49 anos).*

*Na EJA. Ah, os professores são muito legais (Lorena, 26 anos).*

A postura afetiva dos professores é parte do acolhimento que a escola proporciona aos seus estudantes. Conforme os estudantes-trabalhadores, há diferenças profundas entre as escolas anteriores e a Escola Pesquisada, no que diz respeito à maneira como as pessoas são recebidas. Os relatos sugerem que há a preocupação de acolher imediatamente os estudantes que chegam:

*Cheguei aqui feito um bugre veio. “Que que era prá ti?” Eu quero estudá. [...] “Qual é a série que tu parou?” Eu não parei em série nenhuma não, não fui na aula. “Mas como, tu sabe lê e escrevê?” Eu sei um pouco. “Me proenche uma folha então aí.” A professora me deu uma caneta e uma folha e comecei. [...] Começaram a sondá a minha letra ali... A professora que tava atendendo, ela disse: “Tá aqui a tua professora [...], tu vai entrá na segunda série. Pode passá lá no bifê, vai jantá, depois já vai ficá estudando”. E eu me fui (Delfos, 49 anos).*

*Aí peguei meu histórico, vim aqui, prontamente... me abriram os braço. Porque eu já vinha assim, se não desse, tudo bem, né? Mas, prontamente, ela disse assim, “tá tu já veio com os caderno?”. Eu digo, não, ainda não. [...] “Mas aí é o de menos”, mas vamo lá, então. Gostei! (Paulo, 37 anos).*

*Nesta escola, graças a Deus, eu fui bem acolhida quando eu cheguei. Todos os professor até hoje, sabe, só me elogiam, só falam coisas boas, prá mim. Isto é muito bom (Lorena, 26 anos).*

*E isso aqui é uma terapia prá mim. Eu vou sentir muita falta, agora quando terminarem as aulas. Porque eu gosto de tá ali. Eu comecei em março e, até hoje, não tenho nenhuma falta. Não faltei nenhum dia (Nara, 36 anos).*

A boa relação dos estudantes com a escola se estabelece já na chegada destes à secretaria, quando solicitam a informação. A postura da escola aponta para a compreensão de que o acolhimento dispensado aos estudantes já é um ato educativo. Agindo assim, parece que a escola procura deixar claro que é chegado o momento de estabelecer uma nova relação entre ambos. Não mais uma relação hierarquizada, desrespeitosa, mas, ao contrário, reconhecendo o protagonismo dessas pessoas, trazer de volta uma relação entre a escola e os estudantes-trabalhadores em que as emoções façam parte do contexto escolar, pois, conforme a afirmação de Hargreaves (2004, p. 77):

*As escolas com caráter reconhecem que o ensino não é apenas uma prática cognitiva e intelectual, mas também social e emocional. Bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando estes estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem.*

Mesmo que a EJA seja avaliada positivamente na sua relação com os estudantes e valorizada no acolhimento dos professores, há críticas quanto à aprendizagem, como nos relata Lorena:

*E a EJA, eu acho que deveria se aprofundarem mais nas matérias. [...] Né? Porque eu tenho poucas matérias. Tem umas que eu nem peguei. Porque, às vezes, a gente entra prá sala de aula, só conversa, conversa e não fazem nada. [...] Na aprendizagem eu acho que tem que se aprofundarem mais. Ter mais investimento. Porque o meu medo é eu sair prá outra escola e ficar ali e não conseguir... Porque eu aprendi muito pouca coisa. Na EJA. Porque tem coisas que na EJA que eu tô fazendo que, quando eu estudava, tem algumas coisa que eu me lembro, né? Quando eu estudava eu já fazia isso. [...] Que agora, eu tô fazendo a sétima, e tô fazendo na sétima coisas que eu já fazia, bem antes. [...] Dar uma repensada (Lorena, 26 anos).*

Contradizendo os relatos anteriores em que os estudantes dizem entrar em contato com saberes novos, há a preocupação quanto aos conteúdos, ou a falta deles, e no que isso pode implicar no prosseguimento de seus estudos. Lorena traz à tona uma discussão antiga na EJA, sobre a pertinência da existência de um rol de conhecimentos

que seja necessário abordar. Há educadores que defendem a necessidade de trabalhar na EJA com o que eles chamam de “lista de conteúdos mínimos”. Ou seja, sem o domínio desses conhecimentos “mínimos” os estudantes não poderiam obter sua certificação. Sem pretender aprofundar esta discussão, penso que seria um contrassenso tal atitude, já que estaríamos repetindo, de alguma maneira, os tempos e espaços da escola tradicional que tantos problemas causaram a esses sujeitos. De algum modo estaríamos revisitando a escola homogeneizadora, uma das razões desses sujeitos estarem na EJA. Além do cunho ideológico presente em tal discussão, pois, por se tratar da EJA, o mínimo seria o bastante para a formação desses sujeitos? Ou, como questiona Frigotto (2002), estaríamos diante de uma pedagogia que tem como objetivo formar o *cidadão mínimo*, fácil de manipular e de explorar?

Ao fazer referência à escola, Edgar Morin adverte que ela deve proporcionar a quem nela estuda, não apenas a transmissão do mero saber, mas de uma cultura que permita compreender a condição humana e ajude os seres humanos a viverem. Ao mesmo tempo, sustenta este autor, a escola deve propiciar um modo de pensar aberto e livre. Um *ensino educativo* que desperte nos indivíduos a capacidade do autodidatismo e, portanto, da autonomia dos sujeitos (MORIN, 2000). Penso que o mesmo enunciado vale para a EJA. Entretanto, a questão que aqui se insere é como construir aprendizagens significativas que, algumas vezes, demandam tempo, sem imobilizar a caminhada desses estudantes, já tão truncada? Este é mais um, dentre tantos, desafios permanentes na EJA.

Incentivo dos companheiros, dos pais, esperança de dar aos filhos o que não tiveram na sua infância representam outras motivações para o retorno aos estudos, além das já expostas: aligeirar os estudos e concretizar o sonho de aprender, de se educar. Mas, ainda, há a busca de uma certificação que lhes possibilite mobilidade social e/ou prosseguir estudando em níveis de escolaridade superiores. A esperança é de que, com a certificação, eles possam melhorar de vida. A melhoria de vida para eles passa por conseguir um trabalho, trocar para um trabalho melhor, menos precarizado e que remunere melhor. Para boa parte dos estudantes-trabalhadores da EJA está na inserção no mundo do trabalho o sentido para a educação. Os relatos dos sujeitos são reveladores dessa necessidade:

*Ah, melhorá de vida também, né. Consegui um serviço melhor, depois eu quero fazê um curso de enfermagem também, que sem colégio eu não consigo fazê, né? Sem eu me formá [...] é isso mesmo, assim. Melhorá de vida, né. Arrumá um serviço melhor, sabe? (Fabiana, 21 anos).*

*No dia de amanhã, nós temo que pensá no dia de amanhã. Nós pensemo, não podemo contar no dia de ontem, que já passou. Entendeu? Então, eu quero sé isso, eu quero trabalhá, eu tenho uma ficha aberta no Santa Casa. Eu disse prá todos, professor, eu tenho minha ficha aberta prá mim trabaia lá. Eu quero trabalhá nesse serviço, nessa profissão que eu tenho. Eu chego a sonhá com esta profissão (Delfos, 49 anos).*

*Prá eu tê uma coisa melhor. Às vezes, eu vejo, bah! Meu pai sofre, negócio, trabalha em obra, daí. Aí, eu a mim, bah, eu não posso tê isso prá mim. Um futuro melhor. Uma casa prá mim (Fábio, 18 anos).*

Vejo nas falas dos colaboradores uma crença inabalável na escola como impulsionadora da mobilidade social ou da melhoria de vida através da educação. Embora representantes da classe empresarial, de governos e da classe política defendam que a absorção de novos trabalhadores e aproveitamento de pessoas desempregadas pelo mercado de trabalho estejam sujeitas a uma melhoria dos níveis educacionais, alguns estudos têm demonstrado não haver relação direta entre melhora da qualidade educacional e melhoria do nível de emprego. Estudando a relação entre educação e trabalho Pochmann (2004) concluiu que, ao contrário do que apregoa a teoria do capital humano, nem sempre a elevação dos níveis de escolaridade significa uma potencialização da geração de emprego, notadamente nas classes populares. Como constata o autor:

*Parece também importante ressaltar que à medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego. O mercado de trabalho, diante da enorme escassez de emprego e do elevado excedente de mão-de-obra no país, termina observando a manifestação mais evidente da discriminação, sobretudo quando se trata da população de menor renda e mais escolaridade (POCHMANN, 2004, p. 388).*

A crueldade do sistema fica evidente quando o discurso da necessidade de qualificação para se inserir no mercado de trabalho vira uma falácia. Além da educação não possuir a capacidade de resolver o problema do emprego, não é missão da escola formar para o mercado de trabalho. Creditar à educação a capacidade de prover a sociedade de uma economia saudável, de relações mais justas e igualitárias (CARVALHO; ZACOUTEGUY, 2010), seria instituir a escola de um poder que ela não possui.

Por outro lado, mesmo reconhecendo os limites da escola neste particular, pode estar na escola o (re)conhecimento de outras formas de inserção no mundo do trabalho ou outras formas de trabalho. Paradoxalmente, algumas pessoas só conseguem sua inserção no mundo do trabalho através da escola. Portanto, a fé depositada na escola

como um meio de ingressar no mundo do trabalho não está desprovida de razão. No mundo letrado e informatizado da contemporaneidade há mais motivos para que a escola permaneça como uma solução possível para o problema da ausência de postos de trabalho. Não obstante, não se pode depositar as soluções unicamente na escola, embora as soluções possam passar por ela.

Uma experiência positiva na escola empodera as pessoas que passam a sonhar com outras possibilidades de trabalho e de prosseguimento dos estudos.

*Vou concluir o ensino médio o ano que vem, sei lá, ou o tempo que for preciso e depois, só Deus sabe! Vou continuar estudando. Quero e vou, porque agora eu posso [...] (Nara, 36 anos).*

*Projeto, é, eu tenho..., eu gosto muito de carro. E aí [...], eu tinha uns planos, né. Mais adiante fazê engenharia mecânica. Eu gosto muito de carro. Talvez [...], é um dos planos meu. É, é esse aí. E o restante [...] o restante tá tranquilo (Paulo, 37 anos).*

*É por isso que, é cansativo, é, mas meu pensamento é esse, eu vou terminar. Sabe, eu botei na minha cabeça que eu sou capaz, que eu tenho capacidade, que aquilo que aconteceu, passou, e, se Deus quiser, não vai acontecer mais, sabe?(Lorena, 26 anos).*

Enquanto para alguns o aligeiramento permanece ainda como um objetivo a ser perseguido, para outros surge a indecisão sobre que caminhos seguir:

*É isso. Porque agora eu tenho, vou terminá os estudo, vou terminá os estudo no centro, lá. Pagá um colégio, lá. [...] bom, né. Quando termina lá já posso fazê uma faculdade. É, um supletivo noturno, lá. É [ensino médio].. É rápido. Num ano tu termina (Fábio, 18 anos).*

*Eu quero terminá e quero, só que eu tô em duvida se eu faço o supletivo do ensino médio, mas eu acho que eu não vou fazê. E terminá também o ensino médio e fazê Educação Física. É. Eu gosto [de Educação Física], sabe? Eu ainda tô em dúvida, eu não sei o que eu vou fazê. Se eu faço Educação Física ou se eu faço [...], ai esqueci o nome. Ai é no hospital, é... Enfermagem. Eu não sei, eu tô em dúvida ainda (Daiana, 18 anos).*

Embora o desejo de concluir logo, Fábio quer cursar o supletivo em uma escola boa. Não fica claro, no entanto, se em função da faculdade que deseja fazer ou se em função de um bom estudo, mesmo que aligeirado ou, ainda, talvez, o *bom* diga respeito a terminar rápido.

Já no caso de Daiana parece haver dúvidas quanto a fazer um curso mais longo e, talvez, mais consistente do ponto de vista do aprofundamento dos conhecimentos, ou aligeirar a sua trajetória escolar em busca de uma certificação que lhe possibilite entrar

na faculdade. Suponho que essa dúvida esteja relacionada, no seu caso, ao propósito de dar fim as formações truncadas e aligeiradas, de qualquer jeito. Percebo o desejo de trilhar caminhos mais tradicionais de formação, com menos percalços, com maior previsibilidade. Não há alegria, não há orgulho em trajetórias escolares, e de vida, acidentadas. O que existe é sofrimento por parte desses estudantes. A escola que deveria ser um espaço/tempo de fruição, de descobertas prazerosas, de socialização e desenvolvimento de potencialidades humanas, torna-se, por razões diversas, um lugar e um tempo de frustração e de vergonha. A impressão que Daiana deixou é a de que poderia ter sido diferente e que, se fosse diferente, talvez, pudesse ter havido menos sofrimento.

Quando Fábio diz que vai pagar um colégio<sup>82</sup>, ele acaba por tocar em um problema que ainda carece de solução e que traz consequências sérias para a continuidade dos estudos desses sujeitos: a ausência de um sistema nacional de EJA, não apenas de direito, mas de fato. Existe no país base legal consistente para a oferta de vagas de EJA nos diversos espaços educacionais. O problema está no fato de que a existência de legislação não garante a oferta de fato.

Não obstante algumas iniciativas do governo federal,<sup>83</sup> de governos estaduais e municipais, a oferta ainda está presa à prioridade que governos, dependendo de sua ideologia, dão à EJA. Isso tem determinado a falta da oferta de vagas em rede, como seria desejável, em que as informações fluíssem naturalmente entre as três esferas de governos: municipal, estadual e federal. Todavia, o problema da oferta de vagas não se resume apenas aos humores ideológicos do governo de plantão.

Os dados da PNAD 2009 (INEP, 2010) mostram que o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Levando em conta que o número de estudantes-trabalhadores matriculados na EJA (presencial, semipresencial e integrado à Educação Profissional, tanto no nível fundamental quanto médio) seja de 4.287.234 (redes federal, estaduais, municipais e privada), a conclusão é que o atendimento está muito aquém da necessidade. Há necessidade de ampliação da oferta de vagas.

---

<sup>82</sup> Constatei, durante a solenidade de formatura (10/12/2010), a desinformação dos estudantes-trabalhadores em relação ao prosseguimento de seus estudos em instituições públicas. Isso indica a falta de comunicação entre as instituições públicas brasileiras, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

<sup>83</sup> A entrada da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica na oferta de EJA integrada Educação Profissional de nível médio é um exemplo.

Além disso, a ausência de um sistema nacional de EJA, de fato, acaba por provocar descontinuidade na educação dos estudantes que frequentam as diversas etapas ofertadas pelas redes de ensino no país. Esta situação é provocada porque a maioria dos programas de EJA foi desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em escolas públicas municipais, estaduais ou federais. O que acaba acontecendo é a falta de um sistema público organizado em rede que garanta a continuidade de estudos para os estudantes-trabalhadores. Isso, muitas vezes, provoca o retrocesso na aprendizagem dos estudantes e, de algum modo, revela a condição marginal que a EJA ainda ocupa nas diferentes esferas governamentais e educacionais no Brasil.

Nesta seção procurei compreender o que significa para os estudantes-trabalhadores o retorno aos estudos na EJA. Apreendi que a Escola Pesquisada procura acolher e ter com seus estudantes uma relação respeitosa e amorosa desde o primeiro contato. O modo como os estudantes se referem aos professores sugere uma relação afetiva entre ambos. Mais do que isso, parece haver a compreensão da escola que a emoção é parte da relação educativa. O retorno motivado pelo incentivo de companheiros, para poder educar melhor seus filhos, para obter a certificação ou para concretizar o desejo de aprender, confere à escola uma dimensão importante para os estudantes-trabalhadores, como espaço institucional capaz de lhes proporcionar formação na/para a cidadania.

O retorno aos estudos na EJA reveste esses sujeitos de empoderamento que lhes permite novos sonhos, novos desejos de buscar um trabalho melhor, prosseguir sua formação em níveis superiores de escolaridade e até o ingresso em algum curso superior. Desse modo, tomando consciência de seu inacabamento, os jovens e adultos, estudantes-trabalhadores, se inserem no permanente processo de esperançosa busca, pois como diz Nara: *“Vou continuar estudando. Quero e vou, porque agora eu posso”*.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao fazer minhas considerações finais e transitórias, a lembrança retorna aos estudantes-trabalhadores, pois a exemplo do que acontece a eles, ser selecionado para o curso de mestrado representou para mim a volta aos estudos e a concretização de um sonho. Sonho, como o deles, deixado de lado, jamais abandonado. Não bastasse minha trajetória de vida ter tanto em comum com as trajetórias de vida deles, aqui também nos encontramos, na concretização do sonho de voltar a estudar.

Antes de qualquer consideração, tenho “presente que a apreensão da realidade é sempre limitada pelas significações dos sujeitos que a apreende, pelo ponto de vista de onde ele a olha” (CRAIDY, 2004, p. 58). Desse modo, reconheço que o olhar do pesquisador, através das representações expressadas pelos colaboradores, é, e sempre será, limitado e parcial. Como diria Melucci (2004, p. 16), um “olhar fenomenológico, porque, como observador, não estou fora do campo que descrevo e, por isso, não temo mostrar-me apaixonado”. A estes limites somam-se os limites teóricos do pesquisador que acabam por estabelecer que as conclusões aqui expostas tenham um caráter transitório.

Os estudantes-trabalhadores não constituem um grupo homogêneo. Ainda que haja heterogeneidade nas trajetórias de vida desses estudantes-trabalhadores, há uma particularidade comum a todos eles: o seu protagonismo. Em nenhum dos oito relatos se percebe uma postura de vítima da sociedade, de pessoas buscando transferir responsabilidades por suas caminhadas nem sempre bem sucedidas. Ao contrário, são pessoas assumindo suas dificuldades, suas escolhas e procurando meios e/ou estratégias de continuarem vivendo/sobrevivendo com esperança de melhorarem a sua vida, buscando oferecer uma vida melhor para seus filhos e sendo uma referência positiva para eles. Isso tudo, permite vislumbrar possibilidades de atuação da escola e, no que diz respeito a este trabalho, da Educação Física.

Ainda que o trabalho docente na Educação Física não possa ser visto de maneira isolada, o modo como os estudantes-trabalhadores representam a Educação Física escolar diz muito do trabalho dos professores de Educação Física. Os significados da Educação Física para esses sujeitos nos remetem a refletir sobre o que fazem os docentes dessa disciplina tanto na escola regular quanto nas escolas da RMEPOA que prestam atendimento à EJA.

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 não haver encontros entre professores e estudantes capazes de possibilitar novos significados na área.

Diferentes culturas escolares não modificam as práticas pedagógicas da Educação Física. É o que sugere a repetição dos conteúdos em diferentes locais. Como se a Educação Física fosse refém de um mesmo bloco de conteúdos e por isso estivesse condenada a trabalhar com as mesmas práticas, independentemente dos locais em que atua. Ao que parece, diferentes contextos não fazem a Educação Física mudar sua proposta.

Independentemente de onde se esteja, algumas práticas docentes permanecem as mesmas e esta situação, parece, não ser questionada pela escola. Pode-se, neste caso, trabalhar com duas suposições: a escola não sabe do acontecimento ou a escola sabe e não intervém. Suponho que qualquer que seja a resposta para os dois questionamentos mostra ainda uma posição periférica da Educação Física. Ao que parece, a Educação Física não conseguiu superar a posição marginal no currículo escolar de algumas escolas.

Decorrente do exposto acima, me atrevo a sugerir possíveis estudos como possibilidade de melhor compreender a relação da Educação Física com as escolas em que atua:

- Como as diferentes culturas escolares impactam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que trabalham em mais de uma escola?
- A cultura de cada escola é levada em consideração nas propostas de intervenção educativa da Educação Física?

Os acordos firmados, algumas vezes, por professores e estudantes não deixa de ser uma forma de desvalorização da disciplina por quem deveria zelar por sua integridade como campo de saber capaz de educar. Assim, quando professores propõem acordos para que os estudantes não se ausentem do espaço destinado à Educação Física, mesmo que não participem da aula, podem estar indicando um leque de dificuldades enfrentadas pelos professores por um lado, mas, por outro lado, podem indicar o tratamento dado à Educação Física pela escola. Assim, em determinados contextos, o importante passa a ser o controle dos estudantes e não o que eles aprendem nas aulas de Educação Física. A Educação Física, ao invés de ser um espaço/tempo de construção

de conhecimento, passa a ser um tempo e um espaço em que os estudantes são/estão controlados e ocupados, não importa fazendo o quê. Penso que não há como compreender esta questão sem um olhar mais profundo e contextualizado.

A preocupação homogeneizadora, do rendimento físico, de desempenho atlético perdeu espaço nas aulas de Educação Física. Assim a Educação Física, na trajetória desses estudantes, não fez opção nem pelo rendimento físico-atlético das aulas tradicionais e nem propôs outros conteúdos, para além das práticas esportivas, ou outras estratégias capazes de proporcionar encontros entre professores e estudantes que possibilitassem a produção de aprendizagens significativas. O que se nota aqui é a ausência da Educação Física escolar como componente capaz de proporcionar novos significados sobre a cultura corporal de movimento que os estudantes trazem para a escola.

Existe na EJA uma nova forma de intervenção da Educação Física, ao menos para os estudantes-trabalhadores, que efetivamente mudou o olhar destes sujeitos. No entanto, a Educação Física, embora adquira uma dimensão diferente na EJA, não supera o nível da informação, ou seja, o que há é uma visão instrumental, baseada na ação individual dos sujeitos. A opção que a Educação Física fez na EJA, pelas aulas teóricas, de certa maneira negando as práticas corporais, nos permite alguns questionamentos: estaria a Educação Física buscando outro modo de legitimar-se através da informação? Negar as práticas corporais, de algum modo, não é negar a Educação Física, na medida em que se nega as experiências corporais como base de sua práxis?

A Educação Física parece não fazer parte de um projeto emancipador dos sujeitos, pois ou atua em nível da “atividade física” na escola regular, ou atua em nível da informação na EJA. Em nenhum dos casos, pude notar a preocupação com a problematização dos temas e/ou sua contextualização, procurando contribuir com a formação da consciência crítica dos indivíduos. De todo o modo, foi possível notar algumas diferenças de significados entre a Educação Física da escola regular e a Educação Física na EJA.

Em seus relatos os estudantes-trabalhadores sugerem que, na escola regular, a Educação Física é uma disciplina passível de abandono ou de resistências à sua proposta, em função de diferentes motivações. Desse modo, a Educação Física não passa de uma matéria escolar dispensável, embora, eventualmente, se goste de uma ou outra atividade.

Na EJA a valorização da Educação Física começa no currículo, onde está em condições de igualdade aos demais campos de saber, continua no coletivo da escola e nos estudantes. Isso sugere que o reconhecimento por parte dos estudantes-trabalhadores à essa disciplina pode ter sua origem no modo como a escola trata a Educação Física. Dizendo de outro modo, a valorização da Educação Física como componente curricular, em igualdade de condições às demais disciplinas, pelos estudantes-trabalhadores é consequência do tratamento dispensado à Educação Física no currículo, reforçado pelo coletivo da escola.

Mas, não se prende unicamente à valorização da escola e do currículo o reconhecimento dos estudantes pela Educação Física. Isso é uma parte. A outra parte pode estar na abordagem proposta pelos professores de Educação Física. Independentemente dos questionamentos já feitos a este respeito neste texto, penso que os estudantes-trabalhadores acabam por revelar a necessidade de outros enfoques dessa disciplina na escola. O enfoque teórico, em salas de aula normais, fora da quadra de esportes, possibilitou à Educação Física outra consideração por parte dos estudantes.

Por fim, conhecer as trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores permitiu conhecer os significados da Educação Física em suas vidas, mas não apenas isso. Mais do que isso, foi a chance de passar a entender a história de vida como uma técnica adequada de recolha de informações e, também, como uma ferramenta que pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem em qualquer etapa da educação. Na contemporaneidade, o conhecimento dos estudantes é condição de melhorar as propostas pedagógicas e as intervenções docentes. Incorporar a cultura de seus estudantes passa a ser necessário para a escola, pois se trata dos sentidos que eles e elas constroem sobre si mesmos, sobre as instituições, sobre seu futuro, ou seja, sobre sua vida. Ainda que estes significados possam se confrontar com a escola, é indispensável o diálogo com as identidades dos estudantes e o estabelecimento de consensos entre jovens, adultos e professores, com o fim de enriquecer as práticas educativas e torná-las mais inclusivas e democráticas (GVIRTZ; LARRONDO, 2006).

O estudante, cada vez mais, necessita participar da proposta educativo-formativa. Isso não é novo. Há muito tempo se fala dos estudantes como sujeitos da educação, ou seja, ao invés da passividade, o protagonismo dos estudantes. Paulo Freire já falava disso nos anos 50 do século passado. O que, talvez, possa ser novidade seja a urgência da necessidade de tal atitude, pois, se queremos (penso que necessitamos) que

os estudantes tornem-se atores do processo ensino-aprendizagem, juntamente com os professores, é de suas histórias de vida que devemos partir. Como bem diz Arroyo (2007, p. 312):

O exercício da memória pode ser uma releitura do que foram os tempos da vida e o que poderiam ter sido. Um aprendizado. O que nos permitiram ser no passado condicionou o que podemos ser no presente e poderemos ser no futuro. Uma releitura do possível no passado ajuda a entender-nos no presente. Lembrar é lidar com o tempo. Um bom exercício para aqueles que lidamos, por ofício, com os ciclos da vida. Dos outros, o que é mais complicado.

Ainda que complicado, necessário. Na EJA é essencial compreender as trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores e entender suas lutas pela sobrevivência. A compreensão desses sujeitos através de suas trajetórias possibilita “repensar nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude reais. Temos maior sensibilidade para a centralidade da vida, da alimentação, da moradia e do trabalho na condição humana” e, para o atendimento desses estudantes “exige-se maior profissionalismo para garantir o direito à educação, aos conhecimentos, à cultura e aos valores de crianças, adolescentes e jovens ou adultos que se debatem pela sobrevivência do que daqueles que a tiveram garantida desde o berço” (ARROYO, 2007, p. 79). É possível que esteja aqui uma aprendizagem possível para nós – escola, professores e professoras – que ainda fazemos a opção pela educação descolada de suas vidas, de suas culturas, de suas trajetórias.

## REFERÊNCIAS:

- AIUB, M. Filosofia, cotidiano e aprendizagem de ser saudável. IN: MORENO, L. V. A.; ROSITO, M. M. B. (Orgs.). *O sujeito na educação e na saúde: desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, Edições Loyola, 2007.
- AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 75-86, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 30 jan. 2010.
- ANDRADE, E. R. *Os Sujeitos Educandos da EJA*. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)> Acesso em: 09 fev. 2010.
- \_\_\_\_\_; NETO, M. F. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.*
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. – 4. ed. –* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARRETO, A. P. Educação de Crianças e Adolescentes. Depoimento da autora reproduzido do *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p. 37-39. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/files/ed\\_crianças\\_adolescentes\\_anitapaes\\_barreto.pdf](http://forumeja.org.br/df/files/ed_crianças_adolescentes_anitapaes_barreto.pdf)> Acesso em: 09 set. 2009.
- BEISIEGEL, C. de R. *Estado e Educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, nº1, p. 73-81, 2002.
- BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, T. R. *Corporeidade e Educação Física*. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011140424.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2010.

BORGES, L.; SILVA, L. H. (Orgs.). Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular. *Cadernos Pedagógicos SMED*, Porto Alegre, n. 8, p. 03-76, set. 1997.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRACHT, V. EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º. GRAU: conhecimento e especificidade. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl.2, p. 23-28, 1996.

\_\_\_\_\_. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). *Educação Física Escolar: teoria política curricular, saberes escolares e propostas pedagógicas*. Recife: EDUPE, 2005.

\_\_\_\_\_. A inserção social, presença e relevância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Maio de 2007. Disponível em <[http://www.fef.unicamp.br/posgraduacao/forumpg/arquivos/forum/documentos/Reuniao\\_Florianopolis/Texto\\_Valter\\_Bracht\\_F\\_rum\\_2007.pdf](http://www.fef.unicamp.br/posgraduacao/forumpg/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Florianopolis/Texto_Valter_Bracht_F_rum_2007.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000 e Resolução CNE/CEB nº11/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Presidência da República, Observatório da Equidade. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação?. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 136, Abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. de 2010.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola*. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CARNEIRO, E. de B. Confronto e perspectivas da Educação Física escolar no ensino noturno. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 11 - Nº 101 - Outubro de 2006. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/> > Acesso em: 04 jan. 2010.

CARVALHO, R. M. Corporeidades e experiências: potencializando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

CARVALHO, M.; ZACOUTEGUY, J. A. EDUCAÇÃO: para que serve? In: FRANZOI, N. L.; CORRÊA, L. S.; PARENZA, C.; GODINHO, C. F. *Trabalho, Trabalhadores e Educação: conjecturas e reflexões*. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2010.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHICON, J.F. *Inclusão/Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar*. Disponível em: <<http://www.cbce.org/cd/resumo/256.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

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

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. GENTILI, P. (Org.), 13ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRAIDY, C. M. Algumas considerações sobre a parte 1 deste livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAOLIO, J. *Educação Física e o Conceito de Cultura: Polêmicas do Nosso Tempo*. Campinas: Papirus, 2004.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais, Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, nº 01, p. 17-32, 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO; V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2009.

DI RICCO, G. M. J. *Educação de Adultos: Uma Contribuição Para seu Estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <[http://www.dc370.4shared.com/doc/um8\\_4YcJ/preview.html](http://www.dc370.4shared.com/doc/um8_4YcJ/preview.html)> Acesso em: 20 dez. 2009.

DUBET, F. Democratização Escolar e Justiça da Escola. *Educação*, Santa Maria, v. 33, p. 381-394 set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao> > Acesso em: 04 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundoseguinto/vol13\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundoseguinto/vol13_edufisica.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2009.

EITERER, C. L.; REIS, S. M. A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, L.; SILVA, I. de O. e (Orgs.). *Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ASSESSORIA DE EJA. As dimensões da Educação Fundamental de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.uncamp.br>. 2007> Acesso em: 29 jul. 2010.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.*

FÁVERO, O. MEB – *Movimento de Educação de Base* - primeiros tempos: 1961-1966. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. Évora, Portugal: 5 – 8 de abril de 2004. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf) > Acesso em: 08 jan. 2010.

FELÍCIO, H. M. S. Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, p. 244-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 14 mar. 2011.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FORTES, M. C. *Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FRANZOI, N. L. et al. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35 n. 1, p. 167-186, jan./abr. 2010.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Tolerância.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de Adultos: algumas reflexões. . In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

\_\_\_\_\_; FREI BETTO. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.* - 14ª ed. - São Paulo: Ed. Ática, 2007.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, A. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular.* - 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GASPAR, L. *Ligas Camponesas.* Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>> Acesso em: 06 fev. 2010.

GERMANO, J. W. *Lendo e Aprendendo: A Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende A Ler.* São Paulo: Cortez, 1989.

GERÔNIMO, L. F. *Os PCNs de Educação Física e o Resultado na Prática Docente Contextualizada: realidade ou utopia?* Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/18-15.htm/-2004>> Acesso em: 10 jul. 2010.

GHIRALDELLI JR., P. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1991.

GOEDERT, Rosicler. *A Escola Pública e as Práticas Escolares de Educação Física: um espaço de "experiência social".* Disponível em <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/142.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2009.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar, Agir – corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1984.

GONZÁLES, F. J.; FERNSTEINSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GÜNTHER, M. C. C. *A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Repensando la relacion entre educacion, escuela y culturas contemporâneas. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

HADDAD, S. A Ação de Governos Locais na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2010.

HARGREAVES, A. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP. Censo Escolar/2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 04 fev. 2011.

IRELAND, T. D. Prefácio. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Orgs.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, Desafios e propostas*, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. A Interdisciplinaridade Para Além da Filosofia do Sujeito. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JAREZ, X. R. A cidadania no Currículo. *Pátio*, Ano IX, nº 36, p. 09-11, nov. 2005/jan. 2006.

KRAMER, S. Linguagem e História: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MACHADO, M. G. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. V. 1, n. 1, p. 17-39, nov. 2009.

MELUCCI, A. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. – 2 ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, v. 5, n<sup>o</sup> 9, p. 31-44, 1998.

\_\_\_\_\_. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. – 2 ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MORAIS, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de Filosofia I: lições preliminares*. - 8<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, L. P. A. Violência, Corpo e Escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, Set/Out./Nov./Dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-239, mai./ago. 2004.

PAIVA, J. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PAIXÃO, L. P. A Escola dos Carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PEREIRA, L. M. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. São Paulo: *Revista da Associação Brasileira de História Oral*, n. 3, p. 117-135, jun. 2000.

PEREGRINO, M. Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola. In: VALLA, V. V. (Org.). *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERONI, V. M. V. As Políticas Educacionais em tempos de Mercadificação de Tudo. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C. C. D.; OYARZABAL, G. M. (Orgs.). *A Formação de Professores para a Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

PINTO, A. V.. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1989.

POCHMANN, M. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-389, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 mar. 2009.

PORTAL DOS FÓRUMS DE EJA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>> Acesso em: 07 ago. 2009.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no Século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 21 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTIN, S. *Textos Malditos*. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. – 18ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEYBOLD, A. *Educação Física: princípios pedagógicos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1980.

SILVA, A. M. Corpo, Conhecimento e Educação Física. In: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e propostas pedagógicas*. Recife: EDUPE, 2005.

SILVA, M. C. P.; MOREIRA, A. J. Lazer, Cultura e Educação Física: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, v. 3, n. 4, p. 141-150, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/artigos/lazer\\_cultura.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/lazer_cultura.pdf)> Aceso em: 03 fev. 2011.

SIMHA, A. *A consciência, do corpo ao sujeito: análise da noção, estudos de textos: Descartes, Locke, Nietzsche, Husserl*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, L.; VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I. O. (Orgs.). *Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

TEIXEIRA, S. O esporte para todos: “popularização” do lazer e da recreação. *Recorde: Revista de História do Esporte*, volume 2, número 2, dezembro de 2009. Disponível em: <[http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV2N2\\_2009\\_16.pdf](http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV2N2_2009_16.pdf)> Acesso em: 14 mar. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

VELOZO, E. L. Educação Física, Ciência e Cultura. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 31, n. 3, p. 79 - 93, mai. 2010.

VENTURA, J. P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em: 01 jan. 2010.

VIERO, A. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos na rede pública de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía em la investigacion educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.

ZABALA, A. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997 São Paulo. *Anais...* São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997.p.1-39.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_; STRECK, D. R. Que Fazer. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Conta a tua experiência escolar, antes da EJA.
2. Como era a tua relação com os professores da escola?
3. O que dificultou ou impediu tua permanência na escola?
4. Como era a relação dos teus pais com a tua vida escolar?
5. O que tu recordas das aulas de Educação Física?
6. O que tu aprendeste nas aulas de Educação Física?
7. Como era a tua relação com o professor de Educação Física?
8. Relata a tua experiência na EJA.
9. Identifique aspectos positivos e negativos dessa experiência.
9. Por que tu voltaste a estudar? Fale de teus objetivos nessa volta aos estudos.
10. O que tu pensas da Educação Física na EJA?
11. O que tens aprendido nessas aulas?
12. Fale sobre tuas relações com teus colegas e os professores.

## APÊNDICE B

## Transcrição da Entrevista de Fabiana

**Investigador** – Nós vamos dar início a nossa entrevista e eu gostaria que tu te apresentasses então Fabiana, dizendo teu nome, tua idade e tua ocupação.

**Fabiana** – Meu nome é Fabiana [...], eu tenho vinte e um anos, eu trabalho num restaurante, eu sou atendente.

**I** – E tu és casada?

**F** – Sou, sou casada, não tenho filhos.

**I** – Há quanto tempo tu és casada?

**F** – Há um ano, mas a gente tá junto mesmo assim há cinco anos. A gente foi morá junto faz pouco tempo.

**I** – E nesse trabalho, quanto tempo tu trabalha nele?

**F** – Ah, eu faz pouco tempo. Faz [...] dois meses, troquei de serviço, né? Faz dois meses que eu tô nesse.

**I** – Já trabalha há tempo?

**F** – Já.

**I** – Desde que idade tu começou a trabalhar?

**F** – [...] Desde dos dezoito, dezenove anos, hã-hã.

**I** – E tu és daqui de Porto Alegre mesmo?

**F** – Não. Sou natural de Cachoeira do Sul.

**I** – Ah, é?

**F** – Hum-hum.

**I** – Desde quando tu tá aqui em Porto Alegre?

**F** – Faz um ano.

**I** – É?

**F** – Hã-hã.

**I** – Ah, então tu és recente aqui.

**F** – Sou.

**I** – Tu mora aqui perto, então?

**F** – Não, eu moro lá na frente do Olímpico. Na Azenha.

**I** – Ah, tá... Então, hã... e os teus pais são lá de Cachoeira também?

**F** – É, eles já são falecidos, os dois. A minha foi há cinco anos e o meu pai vai fazer dois anos.

**I** – Ah, é?

**F** – Hum-hum.

**I** – Eles já eram assim... de uma certa idade?

**F** – Não. Minha mãe tinha quarenta e nove e o meu pai tinha sessenta e um.

**I** – Ah... Morte natural?

**F** – Hum-hum.

**I** – É?

**F** – É, não. O pai foi de câncer, né.

I – Me diz uma coisa, vamos começar a conversar sobre tua experiência escolar antes da EJA. Quero que tu me contes um pouquinho da escola, o que tu te lembras da tua escola tradicional, da tua escola regular.

F – Ah, eu parei de estudá um tempo, né.

I – Hã-hã.

F – Eu parei de estudá depois que a minha mãe morreu, eu parei de estudá um tempo assim, né. Acho que uns dois, três anos parei de estudá.

I – Até que série tu fizeste?

F – Eu fiz até a quinta.

I – Hã-hã.

F – Depois eu vim prá cá e fiz a sexta, a sétima, a oitava.

I – Sim, mas vamos continuar lá atrás ainda. Que idade tu tinhas quando tu parou?

F – Uns catorze anos.

I – É? E tu estudava em Cachoeira?

F – Estudava, hã-hã.

I – Na cidade?

F – Na cidade.

I – É?

F – Hum-hum.

I – Com que idade tu entraste na escola?

F – É, eu entrei nova porque eu comecei na creche.

I – Ham....

F – E, aí nessa creche que eu estudava tinha pré-escola, entendeu? Daí eu saí já da creche prá fazê a primeira série, entendeu? Aí, como a mãe trabalhava não tinha tempo de ficá..., não tinha ninguém prá fica com nós em casa, aí a gente tinha que tá na creche, né.

I – Hã-hã.

F – Desde de novinha, acho que... fiquei desde os cinco anos, mais ou menos, prá mais. Prá menos...

I – E quantos irmãos tu tinha?

F – Quatro.

I – É?

F – Quatro só da minha mãe, né. Mas no total são oito.

I – Sei.

F – São quatro do primeiro casamento e quatro do segundo.

I – Hã-hã. Legal. E essa escola era uma escola estadual, era uma escola municipal?

F – Era estadual.

I – Estadual?

F – Estadual, hã-hã.

I – E, me diz uma coisa, tu disseste que tu entrou jovem, bem novinha na escola, né.

F – Hum-hum.

I – E como é que tu chega na quinta série aos catorze anos, quando tu tiveste que parar? Tu tiveste alguma reprovação pelo caminho?

F – Sim, hã-hã.

I – É?

F – Tive.

I – Quantas reprovções tu tiveste?

F – Ah, acho que umas duas, eu acho. Não me lembro muito bem.

I – Hã-hã.

F – É que eu parei assim: eu ia, matava aula. Foi naquela época de rebeldia, sabe, que eu comecei a sair, conheci umas amigas, aí, no fim, em vez de ir prá aula, matava a aula!

I – Ah...

F – [risos]

I – E nessa época assim, que tu te lembrás da tua relação com os professores, com teus colegas?

F – Não, era boa assim. Era muito boa, eu gostava.

I – É?

F – É. Depois... É que quando tu se enturma com uma outra pessoa, tu deixa tudo de lado.

I – Hã-hã.

F – E aí minhas amigas eram bem mais velhas que eu. Eu tinha catorze anos e tinha amiga com trinta e poucos anos, entendeu? Só que inveis de influenciá prá coisa boa, ela me levou..., sabe.

I – Hum...

F – Me tirou, digamos assim, do caminho bom e me levou pro caminho mau. Digamos que seria mais ou menos isso.

I – Hã-hã. Mas se tu tá com catorze anos na quinta série, só prá eu entender, se tu tivesse na idade certa, tu teria feito a primeira série com sete anos ...

F – Sim.

I – Oito anos a segunda, nove anos a terceira, dez anos a quarta, onze anos a quinta?

F – É.

I – É? E tu estavas com catorze anos na quinta. O que houve nessa tua caminhada aí? O que há nessa trajetória que vai quebrando no meio do caminho?

F – Não, não houve nada. É que eu também estudava num colégio particular de freiras, e alí eles eram muito rígidos nesta questão de ensino, entendeu? Não sabia lê uma coisinha, eles não te passavam.

I – Ah...

F – Tu entendeu? Tinha que sê bem...

I – Mas como é que tu disseste que era escola estadual?

F – Sim, não, é que é assim, eu, antes d'eu ir prá uma escola estadual, eu estudava num colégio particular.

I – Ah..., tá!

F – Entendeu? Eu estudei num colégio que eu entrava oito horas da manhã e saia cinco e meia da tarde. Entendeu? Isso, acho que foi, eu saí da creche e fui prá lá e acho que eu fiquei até [...], ah, eu não me lembro até que idade eu fiquei lá. Mas acho que fiquei até uns doze, treze anos.

I – Hã-hã.

F – Eu fiquei nessa escola de freiras, né, digamos assim.

I – E, aí nessa escola que tu foste reprovada?

F – É, fui reprovada nessa, depois na escola estadual também fui reprovada, né?

I – Hã-hã. E aí tu..., em função disso, de que eles eram superexigentes na avaliação?

F – É. Muito, muito, muito.

I – E, mesmo assim, tu tinha uma boa relação com os professores?

F – Sim, tinha sim. Tinha.

I – Tu achavas uma escola justa, então?

F – Era sim, era muito boa a escola. Muito boa.

I – E...

F – Porque lá eles não te ensinam só lê e escrevê. Lá eles te ensinavam um monte de coisa. A costurá, bordá, fazê comida. [...] E, à tarde, era só de guria, né? Os guri, podia estudá, mas só até o meio dia. O internato era só prá mulher.

I – Ah, tinha isso?

F – Hum-hum.

I – Bom. Tu tiveste aulas de Educação Física, né Fabiana, nessa escola?

F – Sim, sim.

I – E aí, como é que era? O que tu te lembras dessas aulas?

F – Não, a aula era... era em pátio assim, né. Corrê, brincá, jogá bola, jogá vôlei, corrê na quadra, fazê polichinelo, esse tipo de coisa.

I – Ah, sim.

F – Educação Física, assim, que eu fui conhece em aula foi aqui mesmo.

I – Hã-hã.

F – Porque em todos os outros colégios que eu já estudei, era tudo Educação Física tradicional, né. Não é que nem aqui. Corrê, jogá bola...

I – E era professor de Educação Física que dava aula prá vocês?

F – É, diziam que era, né. Mas não sei se eram.

I – Mas eram professores diferentes da aula?

F – Sim, sim.

I – Da sala de aula?

F – Sim.

I – E, quais, assim, tu te lembras de ter aprendido alguma coisa nessas aulas? Que tu trouxe até hoje, olha isso eu aprendi na aula de Educação Física. Isso foi legal prá mim?

F – Ham ... não. Não porque, era só o que eu digo prá ti, era só brincadeira assim, jogá vôlei, pulá corda, esse tipo de coisa assim.

I – Hã-hã.

F – Não tinha aula teórica que nem tem aqui.

I – Muito bom. E, me diz uma coisa, e quando tu tava na escola, teus pais acompanhavam a tua vida escolar ou não?

F – Sim, a minha mãe sim, meu pai não. Hum-hum.

I – Ela ia sempre saber como tu estavas na escola?

F – Isso. Só quando não dava, né. Tem vezes que a pessoa não pode ir, mas sempre ia assim, com certeza.

I – Ela tava sempre por dentro da tua vida?

F – Sim, com certeza.

I – E o que ela achava dessa coisa de tu reprovar, de repente...

F – Ah, sentava, conversava, né, aquela coisa que toda a mãe e pai fazem, né.

I – Hã-hã.

F – Meu pai era mais grosso, assim, sabe? Ele era mais de batê, aquela coisa assim... Mas, mãe não. Era mais tranquila.

I – Legal! Então tá. Vamos dar um salto, assim né, de alguns anos, né. Como é que tu chega na EJA?

F – Ah, eu comecei lá em Cachoeira no EJA, né?

I – Ham-ham.

F – Estudei algum tempo, daí também desisti.

I – Que idade tu tinha lá?

F – [...] Tinha...eu já tinha meus dezoito anos. Eu tinha meus dezoito prá dezenove anos.

I – Hã-hã.

F – Aí, parei, daí voltei, aí depois desisti de novo.

I – Hã-hã.

F – E aí com aquele esforço, com meu marido me insistindo, voltei... Consegui terminá.

I – E lá em Cachoeira foi, era uma escola estadual?

F – Era estadual também.

I – Estadual?

F – Hã-hã.

I – E o modelo era diferente desse que tu estás tendo aqui, agora?

F – Ah, completamente diferente.

I – Como é que era?

F – Ah, como é que vou te dizê, lá eles davam só prova. Faz a prova e deu.

I – Não tinha aula?

F – Não, tinha aula, mas aqui tem mais trabalho, os professores explicam mais. Lá não, chegou o dia da prova, tu faz a prova e deu.

I – Não davam aula?

F – Não, davam aula. Aula normal, só que assim, que nem eu digo aqui. Aqui os professores não fazem tanta prova, eles fazem mais trabalho, né. Até se um aluno vai bem na prova, eles vão lá e fazem trabalho, né. Lá não, eles te dão a prova e deu.

I – A avaliação era só a prova?

F – Só a prova.

I – Ah, tá. E tinha Educação Física lá também?

F – Nessa não.

I – Não?

F – Nesse aí já não tinha.

I – Tá. Tu disseste que tu entrou, saiu, entrou, saiu. Duas ou três vezes, não é?

F – Hum-hum.

I – E com é que tu chegas aqui na Escola Pesquisada, na EJA?

F – Ah, fiquei sabendo que o colégio era muito bom por amigas minhas, que eu já tive amigas que estudaram aqui, né?

I – Hã-hã.

F – Daí, por um lado eu não queria porque fica muito longe, o acesso prá mim, né? Mas eu depois... tinha que voltá, né. Comecei perto da minha casa lá, mas o colégio era muito ruim, era estadual também, né?

I – Ham.

F – Aí não, é que aqui, tu não passa de mês em mês que nem aqui, né. Lá não, se tu passa, tu passa no primeiro semestre, tu passou. Se tu não passá no segundo, aí tu tem que fazê o ano todo aquela série, entendeu? Tu não pode participar do EJA de novo.

I – Ah, bem diferente.

F – Bem diferente. Eu não queria isso, digamos, se eu passasse na oitava, agora, segundo semestre e eu não passasse na oitava, eu ia tê que fazê a oitava o ano que vem, o ano inteiro, sabe? Não vale a pena. Prá quem quer terminá rápido, não vale a pena. Fazê um ano.

I – Me diz uma coisa, o que te faz voltar prá EJA? O que te mobilizou prá vir prá EJA? Tu disseste que teu marido, teu companheiro foi um motivo.

F – Ah, melhorá de vida também, né. Consegui um serviço melhor, depois eu quero fazê um curso de enfermagem também, que sem colégio eu não consigo fazê, né? Sem eu me formá... é isso mesmo, assim. Melhorá de vida, né. Arrumá um serviço melhor, sabe?

I – Sei. E o que tu tá pensando, assim da Educação Física na EJA?

F – [...] Ah, é muito bom.

I – É?

F – Eu aprendi coisas que, assim, eu tive aulas assim com o professor [...] que eu não sabia que Educação Física ensinava, né.

I – E o que tu te lembrás assim que tu tenhas aprendido na aula? Claro que tu não vais me falar tudo, mas alguma coisa que te chama a atenção.

F – Ah, aquela contagem do [... ai] não é ataque cardíaco, ai...

I – Frequência cardíaca.

F – Hã-hã. Achei interessante..., ah, tem uma outra também que eu não me lembro agora [...] Ah, eu não me lembro agora.

I – Hã-hã.

F – As funções do músculo, acho que era. Também que eu achei bem interessante.

I – É? E tu achas que tu consegues utilizar esses conhecimentos no teu dia a dia?

F – Sim, com certeza.

I – Por exemplo.

F – [...] Que nem ele explicou, essa da frequência cardíaca, essa é mais prá ti que tá, vamos supor, fazê um exercício físico, né. Acho que seria assim, prá quando tu for caminhá... entendeu?

I – Hã-hã.

F – É mais ou menos prá isso.

I – Hã-hã. E me diz uma coisa, como é a tua relação com os professores aqui da EJA, com teus colegas?

**F** – Ah, eles são muito bons, muito bons. Eu vou sentir muita falta quando eu sair daqui. É. Eu nunca tive professores assim, nem colegas assim, né. Que eu me desse tão bem que nem aqui.

**I** – Hã-hã.

**F** – É muito bom, muito bom.

**I** – E tu gostaria de dizer alguma coisa da EJA que, de positivo eu vejo que tem muita coisa...

**F** – Hum-hum.

**I** – Mas tem alguma coisa, algum reparo, alguma coisa que se pudesse dizer que poderia ser diferente, de uma outra forma?

**F** – Bom, eu acho que aqui, na escola, a única coisa que estraga assim são alguns alunos, né?

**I** – É?

**F** – O colégio em si, eu acho maravilhoso, né. É que, alunos assim têm alguns comportamentos que não, que não encaixam. Seria isso, porque o resto prá mim tá bom.

**I** – E que tipo de comportamento tu criticas?

**F** – Ah, assim que não respeita. Às vezes tu tá tendo aula, tão com música no celular, com música alta, entendeu? Falando nome alto, esse tipo de coisa assim, sabe? Tipo, eu acho ridículo, digamos assim, o comportamento deles dentro de uma sala de aula, ou dentro de uma escola.

**I** – Claro. Então tá, Fabiana. Foi rápida a nossa entrevista. Tem alguma coisa que tu gostaria de dizer, que a gente não falou?

**F** – Não. Até porque eu tô um pouco nervosa [risos].

**I** – Não precisa ficar nervosa, foi um bate-papo normal. Então tá, por enquanto eu te agradeço.

**F** – Então, tá!

## APÊNDICE C

## TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO

Deu o sinal de entrada. Decido acompanhar a professora Rosa que coordenará a oficina de *street dance* na Ludoteca. A Ludoteca é o que eu vinha chamando até agora de *Sala da Educação Física*. Hoje, procuro olhar a sala mais detalhadamente. Trata-se de um espaço bastante amplo, diria que possui em torno de 60 m<sup>2</sup>, com boa ventilação, inclusive com ventiladores numa das paredes laterais e com uma boa infraestrutura para aulas que envolvam atividades de movimento. Há uma televisão numa das extremidades da sala e ao lado um espelho de mais ou menos 2 X 2 m. Há também uma aparelhagem de som, além de colchonetes e tapetes colocados em armários dispostos numa das laterais da sala. Há três bancos suecos colocados na outra extremidade da sala. Junto ao espelho vejo uma trave de equilíbrio baixa, utilizada na iniciação de ginástica artística. Há um armário trancado com uma placa dizendo Escola Aberta, o que me leva acreditar que é um material usado exclusivamente para este projeto. O oficinheiro chama-se João e já foi aluno da escola.

*C.O. Alguns alunos mantêm vínculos com as escolas e gostam de voltar a ela como colaboradores.*

João veste-se negando um pouco o que tenho visto nas ruas no que diz respeito à indumentária da dança de rua. Normalmente, notadamente os rapazes vestem-se com roupas muito largas: calças caindo, mostrando a cueca, camisetas largas e compridas, justamente o contrário de João: calça apertada, camiseta justa sem mangas, luvas sem dedos e calçado tipo tênis. É um rapaz de baixa estatura, corpo atlético, com musculatura bem definida nos membros superiores. O que, talvez, explique o gosto pela camiseta sem mangas.

Minha expectativa é de que a oficina vai ser movimentada e animada, pois é uma dança que está na moda, faz parte da cultura da rua que é muito valorizada pelos jovens da periferia, por ser um modo de expressão e também um meio de resistência da juventude que vive nas favelas.

Minha expectativa foi frustrada, pois a oficina teve pouca procura dos alunos e dos 11 estudantes presentes, três apenas se dispuseram a participar da aula. Dos 11 alunos presentes, três eram jovens, um era adulto com idade superior a quarenta anos e

seis moças. Uma moça e um rapaz se dispuseram a participar do ensaio. O aluno mais velho (que parece ser portador de alguma deficiência mental) também quis participar, mas ficou um pouco afastado do grupo que estava à frente do espelho. O bailarino iniciou a atividade que não durou mais do que 30 min. Ainda tentou propor outros ritmos, mas não obteve êxito. Noto que três estudantes não param de mexer nos seus celulares. Tenho observado que esse é um hábito muito frequente entre eles, principalmente para escutar músicas.

*C.O. Fico indagando por que não deu certo? Para mim foi frustrante, como observador, pois esperava grande participação. Pergunto: não estaria aí um pré-conceito em achar que, esta que é uma das tantas manifestações culturais da periferia, deveria ser aceita apenas por isso? Será que era desejo deles e delas esta atividade? Será que, ao invés de uma manifestação que eles já conhecem, não poderia ser outra a oferta ou a combinação? Difícil responder.*

Vendo a experiência da oficina de *street dance* frustrada, me dirijo até a oficina de *fuxico*, que estava sendo realizada em uma sala no segundo piso do pavilhão B. Antes de chegar à sala do *fuxico*, passo por uma sala também no segundo piso do mesmo prédio, onde se realiza uma oficina de pintura de unhas. Notei a participação de alguns rapazes nesta oficina.

*C.O. Como é possível a participação destes jovens, querendo aprender a pintar as unhas, e alguns efetivamente pintando as suas próprias unhas, sendo eles oriundos de uma região em que as questões muitas vezes são resolvidas na base da violência?*

Chegando à sala do *fuxico* logo noto uma intensa participação de todos e todas que ali estavam. Aprendo que *fuxico* é a elaboração de pequenas flores a partir de retalhos de pano multicoloridos. Aicineira é mãe de duas crianças que estudam na escola pela manhã. Pelo que sei não é aluna da EJA. Margarida me desafiou a fazer um *fuxico*. Aceitei o desafio. O *fuxico* que construí ficou muito aquém dos demais que vi prontos por ali. Há uma grande participação de estudantes da EJA, a maioria é constituída por mulheres e uma minoria por rapazes (2). Algumas alunas levaram seus filhos e filhas na oficina. Percebo alegria de quem está ali presente. Chama a atenção como as professoras (estavam presentes quatro naquele momento) se integram às atividades juntamente com os estudantes. Participando da atividade consegui me aproximar mais dos estudantes e conversar um pouco mais com eles e com elas, estreitando relações para que possa conhecê-los melhor.

## APÊNDICE D

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre “**AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES-TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os significados da Educação Física**”. Neste sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação ou a participação da criança/adolescente por quem você é legalmente responsável, neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

**Objetivos do estudo:**

- a) Compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA.
- b) Compreender como as trajetórias de vida constituem os sujeitos em estudantes-trabalhadores;
- c) Compreender os significados da escola para os estudantes-trabalhadores;
- d) Compreender os sentidos da Educação Física para os estudantes-trabalhadores.

**Procedimentos:**

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho ou estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Participar de duas a três reuniões, no seu local de trabalho, ou de estudo, com outros colaboradores previamente entrevistados, para consolidar informações comuns através de um roteiro elaborado pelo pesquisador e construído a partir da análise do conjunto das entrevistas.

**Riscos e benefícios do Estudo:**

**Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.**

**Segundo:** Você receberá cópia da sua entrevista (individual e coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

**Terceiro:** Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos significados da Educação Física na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

**Confidencialidade:**

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

**Voluntariedade:**

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for de seu desejo.

**Novas informações:**

A qualquer momento os(as) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Os(as) participantes poderão trazer acompanhantes para assistirem as entrevistas de coleta de informações.

**Declaração de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_ (participante) tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo. Recebi informação a respeito dos procedimentos e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar \_\_\_\_\_ (pesquisador) no telefone \_\_\_\_\_. Para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou se penso que fui prejudicado pela minha participação, posso chamar um representante do CEP/UFRGS no telefone (51) 3308 3629.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_