

“PENSEI QUE TAVA NA AULA DE CIÊNCIAS” OU OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Antônio Padilha dos Reis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Vicente Molina Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Este artigo busca compreender os sentidos que os estudantes-trabalhadores¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem à Educação Física escolar. A questão de pesquisa é: Quais os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA? É um estudo de caso com ênfase nas histórias de vida de oito estudantes. Para a construção das informações utilizamos entrevistas semiestruturadas, observação, análise de documentos e diário de campo. A análise indica que a Educação Física na EJA é reconhecida por proporcionar novos conhecimentos e valorizada como uma “matéria” escolar que necessita ser estudada, embora não produza mudanças significativas nas atitudes dos estudantes.

Palavras chave: Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias de Vida.

Introdução

Este texto é parte do relatório de uma investigação² apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH-UFRGS) tendo como campo empírico uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que acolhe estudantes-traba-

1 É como denominamos nesse estudo os estudantes dessa modalidade educacional.

2 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

lhadores na EJA, no ensino fundamental. O estudo contou com a colaboração de oito estudantes-trabalhadores e procurou compreender os significados da Educação Física na EJA, a partir da perspectiva desses sujeitos.

A EJA, ao longo do tempo, tem sido objeto de diversos estudos no sentido de compreender as razões de sua existência como modalidade educacional. Nesse sentido, buscamos compreender as dificuldades sociais, os abandonos dos estudantes proporcionados – ou não – pela escola, o fracasso da escola, etc.. Também procuramos conhecer a EJA e seus desafios, para que seja possível qualificar o ensino que seu público tem direito. É importante compreender os desafios que se colocam aos estudantes-trabalhadores e aos professores em suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola, pois "não são as concepções e sim, especialmente, as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização" (PAIVA, 2006, p. 522).

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. Nesse estudo, essa mirada parte da Educação Física.

Acreditamos que a Educação Física se justifica e se sustenta atrelada a um projeto educativo. Assim, não é possível pensar essa disciplina escolar sem vislumbrar um projeto pedagógico e sem a necessária integração aos demais campos de saber que atuam em um currículo escolar. Nesse sentido, a relação que se estabelece entre a Educação e a Educação Física indica como uma pode contribuir com a outra (e vice-versa) para que se possa pensar em um projeto exitoso para os estudantes-trabalhadores e, por extensão, à sociedade.

Partindo dessa concepção, construímos os objetivos do estudo, que buscou dar visibilidade às representações dos estudantes-trabalhadores sobre a Educação Física escolar na EJA e, também, compreender os significados da Educação Física em suas trajetórias de vida. Tendo o referencial teórico como base para um exercício reflexivo sobre a EJA e as possibilidades formativas da Educação Física nessa modalidade, formulamos o problema de pesquisa 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?

Caracterização do estudo e procedimentos metodológicos

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), o estudo de caso se caracteriza por ser particular: reserva um interesse próprio, singular; descritivo: apresenta uma descrição densa do fenômeno estudado, utilizando-se de técnicas da prosa e da literatura para fazer um relato detalhado e análise das situações e dos acontecimentos; heurístico: além de ampliar a compreensão sobre o caso estudado, pode provocar o descobrimento de novos significados, expandir a experiência sobre o fato e/ou confirmar o já sabido; e indutivo: as afirmações e as categorias surgem do exame das informações que brotam do contexto, e onde pode haver o descobrimento de novas relações, conceitos e compreensões.

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. A história de vida, como opção metodológica, 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). Desse modo, a história de vida se constitui em um instrumento de coleta de informações que possibilita ao pesquisador interpretar os fenômenos sociais a partir das pessoas envolvidas, pois, nessa metodologia, as experiências subjetivas são dados importantes da pesquisa.

Dado que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador decidir intencionalmente sobre 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), definimos por oito colaboradores (cinco mulheres e três homens), com idade entre 18 e 49 anos, que relataram suas experiências através de entrevistas semiestruturadas.

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 sobre 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 en-

tre 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”. Nessa pesquisa a entrevista semiestruturada partiu de alguns questionamentos básicos que se apoiaram no referencial teórico construído, como orienta Triviños (2009). Após as transcrições, as entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para que fizessem adequações e/ou correções.

Com a autorização da escola pesquisada, fizemos observações do contexto e do cotidiano escolares. Conforme Triviños (2009), para observar é preciso 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. Nesse sentido, procuramos captar a escola como um todo, passando por refeições no refeitório, aulas das diferentes disciplinas (incluindo a Educação Física), palestras assistidas com os estudantes, reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Essas observações foram anotadas em um diário de campo, pois, na pesquisa qualitativa, as anotações de campo 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 – até as sensações percebidas nesses contatos. Como forma de contextualizar algumas informações, dois documentos foram analisados: a proposta curricular da EJA em Porto Alegre intitulado *Currículo por Totalidades de Conhecimento* e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada.

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. Nesse trabalho construímos dois níveis de validade: o primeiro se deu quando na devolução das transcrições das entrevistas aos colaboradores, sendo possível – a partir da leitura dos documentos – modificar, acrescentar ou retirar relatos em suas histórias de vida; e o segundo nível foi construído através da técnica da triangulação das informações produzidas a partir das anotações de campo, das entrevistas semiestruturadas e do referencial teórico consultado. Buscou-se, assim, abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de pesquisa (TRIVIÑOS, 2009). Este texto trata de uma categoria, das quatro que foram produzidas no processo analítico.

A Educação Física na EJA ou quando a Educação Física não parece Educação Física

Pensamos a Educação Física como componente curricular de um projeto de escolarização. Na EJA, a Educação Física vai além e busca participar de um projeto de transformação social, onde a condição humana dos estudantes-trabalhadores integra o conteúdo e define as estratégias de ensino.

Pensando assim, é necessário levar em conta a condição de estudantes-trabalhadores desses sujeitos: são pessoas que acordam cedo, muitas delas dependem de transporte coletivo para seus deslocamentos, moram longe do trabalho e da escola – algumas vezes estão desempregadas e têm sua luta pela sobrevivência dificultada. Desse modo, o desempenho físico-esportivo dos estudantes não é a meta mais importante a ser perseguida – o que não significa a sonegação de práticas corporais nos encontros educativos da Educação Física.

É importante prestar atenção nas trajetórias de vida desses estudantes, pois necessitamos compreender as representações que eles trazem de suas trajetórias escolares, para que não se repita o que já vivenciaram como experiência negativa. Olhando para essas trajetórias, também é importante compreender como os jovens e adultos da EJA aprendem. Para isso é necessário refletir sobre quais conteúdos são os mais adequados e como se pode ensinar e aprender com eles. Entendemos que é através dos conteúdos que professores e estudantes se encontram para construir, de maneira crítica, novos conhecimentos e essa noção impede que as escolhas aconteçam de maneira unilateral.

Na escola pesquisada, as aulas de Educação Física são realizadas em sala de aula. Os estudantes-trabalhadores vão ao quadro, escrevem no caderno, estudam e fazem prova escrita. São o que eles chamam de “aulas teóricas”. Esse formato coloca a Educação Física no mesmo patamar que os demais componentes curriculares e engendra novos significados:

Educação Física, assim, que eu fui conhecê em aula foi aqui mesmo. Não tinha aula teórica que nem aqui. Ah, é muito bom. (Fabiana)³.

Agora é escrever no quadro, fazê teste, essas coisa... Essa foi a primeira aula que tive, que eu escrevi no quadro na matéria de

3 Os nomes dos colaboradores são fictícios.

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).

As falas revelam um modo de intervenção da Educação Física pouco utilizado na escola regular, pois as experiências relatadas por nossos colaboradores tinham como centro as práticas corporais esportivas em quadra. Para a estudante Dienifer, esse modelo faz pensar, instiga o raciocínio:

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. É o raciocínio, não é? Tu usa bastante. Ele faz tu pensá: pô, se esta não é a resposta...

Há uma clara valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, o que entusiasma os estudantes-trabalhadores. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que satisfaz o interesse dos discentes, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula é o lugar do pensamento (da mente) e a quadra o espaço do movimento (do corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. No entanto, esse questionamento não visa reprovar as aulas teóricas na Educação Física, pois elas podem se constituir em mais um espaço de contextualização de seus conteúdos.

Para os estudantes-trabalhadores, a Educação Física traz temas muito interessantes para a sala de aula e que, talvez, não fossem abordados em outras disciplinas. O entusiasmo e o interesse dos discentes parecem indicar a necessidade de outros enfoques na disciplina, que superem a exclusividade das aulas práticas tradicionais. Como relata Fábio:

Nunca imaginava que na aula de Educação Física eu podê tê uma matéria assim, interessante. Diferente dos outros colégios é com certeza. Aprendi um monte de coisa que nem fazia ideia. Aprendi na Educação Física 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. :

Ao contrário do esperado, o entusiasmo dos estudantes-trabalhadores aparece quando a Educação Física parece que não é Educação Física, pois para ser reconhecida e ter seus conteúdos recebidos com entusiasmo há a necessidade de parecer outra disciplina. Isso pode estar conectado a um tipo de estratégia pedagógica “própria” da Educação Física que se dá, predominantemente, na quadra de esportes.

A RMEPOA⁴ tem como pressuposto, entre outros, considerar a condição de trabalhadores de seus estudantes. Quando não considera essa premissa, geralmente a EJA impõem obstáculos e cria dificuldades em suas caminhadas escolares:

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).

Esse tipo de tarefa escolar pretende qualificar a aprendizagem e desenvolver a autonomia dos estudantes-trabalhadores. Contudo, ao propô-la, desconhecendo seu público e suas necessidades da vida cotidiana, a Educação Física reforça uma ideia de escola que necessita ser compreendida para não ser repetida na EJA. Na medida em que o “tema de casa” não pode ser feito por falta de tempo, ou pela dificuldade de lidar com tarefas que exigem organização para a qual eles nem sempre estão preparados, é de se indagar sobre a pertinência dessa atividade na EJA.

Não obstante as dificuldades que alguns estudantes-trabalhadores apresentam com a disciplina, é a Educação Física que lhes dá condições de um olhar crítico sobre determinadas práticas corporais. É o que acontece

4 O Currículo por Totalidades de Conhecimento é uma construção coletiva de professores e estudantes da RMEPOA e é o documento que orienta as intervenções pedagógicas nas escolas. Tem como bases políticas e pedagógicas cinco “rupturas” fundamentais: *alfabetização é direito; conceito de alfabetização; currículo interdisciplinar; escola para trabalhadores; formação dos professores* (BORGES; SILVA, 1996).

com Lorena que acha interessante saber sobre as práticas de exercícios físicos nas academias de ginástica e como elas, algumas vezes, podem proporcionar danos às pessoas quando não há orientação profissional. Ainda que valorize esses conhecimentos, Lorena nem sempre segue o que é proposto nas aulas:

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.

Percebe-se que não há um deslocamento dos saberes da estudante para os conhecimentos que a Educação Física propõe como válidos. Mas, o que parece contraditório, pode ser a afirmação silenciosa da cultura corporal de movimento de Lorena, pois ela, como outros, possui saberes construídos em seu cotidiano “que podem ou não ser conscientemente percebidos pelos alunos, mas estão inscritos em seus corpos e em suas gestualidades” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p. 57).

Rodrigues Júnior (2010) propõe que o encontro e confronto entre diferentes saberes podem conduzir os estudantes à construção de conhecimentos sistematizados a respeito da cultura corporal de movimento. Em sua perspectiva, a subordinação dos saberes cotidianos dos indivíduos em relação ao saber científico seria transformada. Como sustenta o autor:

A relação passaria a ser entendida como possível e não subordinante, já que nela, todos os indivíduos teriam voz e vez nas discussões e nas propostas de trabalho. Para isso, o caminho de ida e volta aos saberes dos alunos seria uma importante postura do professor, buscando manter constante diálogo e interação entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico que a escola propõe socializar (p. 67).

Em nosso entendimento, embora a reflexão do autor seja sobre a escolarização de crianças, suas ideias se adequam aos estudantes-trabalhadores da EJA, pois o protagonismo desses sujeitos na vida não pode ser esquecido. A Educação Física, muitas vezes, parece ignorar que são pessoas que refletem sobre a realidade em que vivem e, portanto, não se sujeitam facilmente a algumas informações sobre “posturas corretas” de trabalho. O passo adiante que a Educação Física pode dar, é passar a observar as reações e os



atos de seus estudantes como possibilidade de afirmação de seus saberes, e não de resistência apenas porque se trata de um conhecimento novo.

A preparação do corpo para suportar o trabalho duro é tema nas aulas de Educação Física:

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? (Delfos).

O que prevalece na fala do estudante é a preparação do corpo para poder suportar seu trabalho e a importância de hábitos de vida saudáveis, que determinadas tendências pedagógicas presentes na Educação Física brasileira pretendem ressaltar. No entanto, nota-se uma dissociação entre os saberes propostos em aula e o trabalho do estudante-trabalhador, quando ele não percebe que em seu trabalho há diversas formas de movimento. No caso de Delfos podemos falar em trabalhos, pois sua luta pela sobrevivência o induz a várias atividades laborais: pintura, lanchonete, vigilante, etc. Como ele próprio afirma: “*Onde que aparece, que dá prá ganhá dinheiro, tô sartando*”. Qualquer um desses trabalhos não se caracteriza como um conjunto de tarefas em que o movimento não esteja presente.

Arroyo (2005) assinala que quando buscamos educar jovens e adultos que procuram a educação formal devemos, antes de tudo, identificar as especificidades desses sujeitos. Para o autor, na atualidade, os estudantes-trabalhadores são sujeitos demarcados pela concretude de suas trajetórias de vida, de seu trabalho e dos modos como sobrevivem em um presente que é mais importante que o futuro. Desse modo, é importante que professores, gestores, pesquisadores e estudantes construam caminhos que visem a articulação entre as especificidades dos estudantes-trabalhadores e suas trajetórias de vida, com o propósito de pensar e construir um espaço escolar capaz de atender suas necessidades. A necessidade que a escola e os professores têm de abrir-se para os saberes dos estudantes-trabalhadores passa pela compreensão de que a educação não é um processo de modelagem de pessoas e, também, não é mera transmissão de conhecimento, transformando os sujeitos em depositários de coisas mortas (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008).

A crença na atividade física como mantenedora de uma vida saudável também aparece nos depoimentos dos estudantes, como no caso de Delfos:

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.

O que Delfos afirma não é diferente do pensamento de pessoas com diferentes níveis de escolarização: o compromisso da Educação Física é com a promoção da saúde. Entretanto, essa abordagem repete o que a Educação Física historicamente tem feito quando trata da saúde em suas intervenções: informações sobre os aspectos biológicos do corpo, a descrição de doenças, as suas causas e hábitos de higiene. Ao prescrever receituários prontos, a Educação Física desconhece que não existe uma norma, ou um modelo prévio que determine modos saudáveis ou patológicos (AIUB, 2007). Como afirma 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).

Isso aponta para uma prática pedagógica em que o tema da saúde seja abordado de maneira menos individualista, menos linear e tradicional – não fragmentando a complexidade da vida –, mas estabelecendo relação com o contexto social e cultural dos estudantes (PEREGRINO, 2000).

A compreensão e a valorização do lazer como possibilidade de melhor aproveitamento do tempo livre é mais um enfoque destacado pelos estudantes-trabalhadores como aprendizagem 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).

É importante destacar que foi a Educação Física que chamou a atenção para a necessidade de saber aproveitar o tempo livre e reconhecer o lazer como um direito dos cidadãos. Todavia, o relato do estudante sugere que esse direito já é uma conquista de todos e seu acesso está na dependência da vontade de cada um – o que não se verifica na atualidade. Essa abordagem nos permite indagar se a Educação Física não reforça a visão do lazer como válvula de escape da vida difícil desses sujeitos. É possível pensar o lazer de um modo mais próximo das manifestações culturais da comunidade, pois

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 criativa e coletiva, capaz de refletir sobre seu contexto e seu tempo, através de práticas corporais que sejam significativas para os estudantes.



Há na EJA outro olhar sobre a Educação Física, embora, algumas vezes, essa prática pedagógica não esteja entre as atividades mais apreciadas pelos estudantes-trabalhadores:

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 praticava né. Então prá mim, sei lá, não tem tanta importância. É. Mas eu estudo (Lorena).

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

Considerações transitórias

Essa pesquisa procurou compreender os significados da Educação Física na perspectiva dos estudantes-trabalhadores. Dar voz aos estudantes possibilitou olhar a Educação Física a partir da perspectiva desses sujeitos e saber o que eles pensam sobre essa prática pedagógica.

Na EJA, as aulas de Educação Física – onde predominam conteúdos de natureza teórica – oferecem aos estudantes-trabalhadores uma perspectiva diferente de entender a disciplina. O uso do quadro, do giz, da leitura, a necessidade de escrever e de fazer provas escritas são ações que lhe conferem outro status. Os estudantes-trabalhadores destacam que entram em contato com novos saberes. Tudo isso contribui para a valorização dos saberes que a Educação Física trata em suas aulas. No entanto, ainda que amplie sua visão sobre a disciplina, a transferência desses saberes para suas atitudes cotidianas parece não ser tão efetiva.

A abordagem exclusivamente teórica de uma disciplina, que tem nas práticas corporais seu fundamento e parte de sua identidade, acarreta soluções limitadas para a área. Ao buscar uma nova forma de legitimar-se, não possibilitando aos estudantes vivências/experiências corporais, a Educação

Física acaba negando o seu estatuto de disciplina que pensa/tematiza a cultura corporal de movimento, tendo nas práticas corporais a sua base.

Identificamos ao longo da investigação que, apesar do caráter indutor das políticas públicas para a EJA, há poucas possibilidades de que os estudantes-trabalhadores venham construir coletivamente seus saberes e que esses dialoguem com suas práticas sociais. O que se estabelece nas aulas de Educação Física é uma ação pedagógica muito próxima da instrumentalização, baseada na ação individual dos sujeitos, sem considerar a concretude de suas vidas no trabalho e no lazer. Parece que a Educação Física trabalha “sobre os estudantes” e não “com os estudantes”, como se eles nada trouxessem para a escola de suas trajetórias de vida, de sua cultura. De todas as formas, essas são questões que nos remetem ao estágio atual da formação dos educadores, não só de Educação Física, mas de todas as disciplinas do currículo escolar.

“THOUGHT I WAS IN SCIENCE CLASS” OR THE MEANINGS OF PHYSICAL EDUCATION IN ADULT EDUCATION

Abstract

This article aims to comprehend the meanings student-workers of Educação de Jovens e Adultos – EJA (Adult education) give to Physical Education. The research question is: what are the Physical Education meanings in the life story of EJA student-workers? This is a study case emphasizing the life story of eight students. To frame the information we used semi-structured interviews, observation, documents analysis and field diaries. This analysis points out that Physical Education in EJA is recognize for providing new knowledge and for being valued as a school subject in need to be studied — although it doesn't change significantly the attitudes of students.

Keywords: Physical Education. Adult Education. Life stories.

“PENSÉ QUE TABA EN LA CLASE DE CIENCIAS” O LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen

Este artículo busca comprender los sentidos que los estudiantes-trabajadores de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) atribuyen a la Educación Física escolar. La pregunta de pesquisa es: Cuáles son los significados de la Educación Física en las trayectorias de vida de los estudiantes-trabajadores de la EJA? Es un estudio de caso con énfasis en las historias de vida de ocho estudiantes. Para la construcción



de las informaciones utilizamos entrevistas semi-estructuradas, observación, análisis de documentos y diario de campo. El análisis indica que la Educación Física en la EJA es reconocida por proporcionar nuevos conocimientos y valorizada como una “materia” escolar que necesita ser estudiada, aun cuando no produzca mudanzas significativas en las actitudes de los estudiantes.

Palabras-claves: Educación Física. Educación de Jóvenes y Adultos. Trayectorias de Vida.

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.

ARROYO, M.G. 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 e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORGES, L.; SILVA, L. H. (Orgs.). Totalidades de Conhecimento: um currículo em educação popular. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre. N. 8, p. 03 – 36. Jun. 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 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.

PAIVA, J. Tramando Concepções e Sentidos Para Redizer o Direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, set./dez. p.519 -566, 2006.

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.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. A Aula de Educação Física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. In: DAOLIO, J. (Org.) **Educação Física Escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. C. P.; MOREIRA, A. J. Lazer, Cultura e EFI: 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> Acesso em: 03 fev. 2011.

SOUZA, E. C. 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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

.....
Recebido em: 21/08/2013
Revisado em: 25/10/2013
Aprovado em: 21/02/2014

Endereço para correspondência:
padilha.dosreis@gmail.com
José Antônio Padilha dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,
IFRS Campus Porto Alegre.
Rua Ramiro Barcelos, 2777
Santana
90035-007 - Porto Alegre, RS - Brasil