

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: QUEM SABE FAZ A HORA E NÃO ESPERA ACONTECER*

PHYSICAL EDUCATION IN THE EJA: WHO KNOWS MAKES THE TIME AND DOES NOT EXPECT TO HAPPEN

Maria Cecília da Silva Camargo 1
Aline de Souza Caramês 2
Mariane da Silva Brandão 3
Juliano Tavares dos Santos 4

Resumo: Esse texto resulta de uma reflexão coletiva de professores(as) de Educação Física (EF) que atuam com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas estaduais de Santa Maria - RS e de uma professora de licenciatura (EF) da Universidade Federal de Santa Maria. Desse processo, emergem as considerações que são apresentadas a partir de apontamentos sobre o campo da EF na EJA para expor algumas possibilidades de conceber e organizar o trabalho pedagógico de modo a respeitar as especificidades dessa modalidade da educação e identificar as potências nela existentes.

Palavras-chave: Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Componente Curricular.

Abstract: This text results from a collective reflection of Physical Education (PE) teachers who work with Youth and Adult Education (EJA) classes in state schools in Santa Maria - RS and from a degree teacher (PE) at the Federal University of Santa Maria. From this process, there emerge the considerations that are presented from notes on the field of EF in EJA to expose some possibilities to conceive and organize the pedagogical work in order to respect the specificities of this modality of education and identify the powers that exist in it.

Keywords: Physical Education. Youth and Adult Education. Curricular component.

Professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria(CEFD/UFSM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6651158378681076>. E-mail: mceciliacg6@hotmail.com | 1

Professora da EEEB Irmão José Otão e do CEFD/UFSM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7058372909420101>. E-mail: aline.geralda@gmail.com | 2

Diretora e professora da EBE Érico Veríssimo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1452418406304879> E-mail: mariane.s.brandao@hotmail.com | 3

Professor do Colégio Estadual Manoel Ribas. E-mail: julianoktorze@hotmail.com | 4

O subtítulo faz menção a versos da canção "Pra não dizer que não falei das flores" de autoria de Geraldo Vandré, da qual foi extraído um trecho para a epígrafe.

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer
Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer
(Geraldo Vandré)*

Introdução

O lugar da Educação Física (EF) no currículo escolar, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode, facilmente, nos levar a pensar em uma condição marginal, ou de um não lugar. Por outro lado, também é possível encontrar escolas onde esse lugar vem se constituindo ou se legitimando, a partir do posicionamento e de um trabalho pedagógico de professores(as) de EF que tem se empenhado para que esse componente curricular se materialize no cotidiano das turmas de EJA, com uma identidade própria. São os(as) professores(as) que *sabem fazer a hora e não esperam acontecer*. Cientes das dificuldades, das condições precárias, da ausência de formação continuada que responda às especificidades dessa modalidade da educação e de tantos outros desafios, tem concebido e realizado seu trabalho pedagógico sensíveis às singularidades que caracterizam os(as) estudantes da EJA.

A discussão que apresentamos se constitui em torno da capacidade de fazer as condições onde elas não existem. Longe de uma atitude de adaptação à precariedade, é preciso conferir visibilidade às práticas de professores(as) que, ao se depararem com a presença ausente da EF na EJA, mobilizaram-se para transformar esse cenário e “viraram o jogo”. Trata-se, portanto, de discutir a potência que emerge como propulsora para que a EF se materialize na forma de aulas regulares e, mais do que isso, elaborar argumentos que fundamentem a desconstrução de uma prática de “dispensa” das aulas ou, como é conhecida na realidade das escolas de nossa cidade: o “amparo legal”¹. Trata-se, portanto, de compartilhar experiências de construção de docência na EJA, sob o entendimento que a busca por uma EF própria à essa modalidade da educação, emerge também uma docência com traços específicos e que se constitui na concretude do cotidiano das escolas.

Se por um lado, nosso intento é dar visibilidade a experiências exitosas a respeito do componente curricular EF no currículo de EJA, não é possível ignorar alguns limites que, historicamente, tem marcado a existência de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino.

Em uma análise apresentada por Di Piero (2018), há o reconhecimento de que uma unanimidade em reconhecer o direito à educação para pessoas jovens e adultas, presente na legislação dos países da América Latina, do mesmo modo que um entendimento sobre um enfoque intercultural que promova a integração de povos indígenas e uma diversificação nos programas e estratégias educacionais visando atender a grupos específicos (mulheres, população do campo, pessoas em privação de liberdade, jovens com dificuldade em inserção no mundo do trabalho). A autora salienta, no entanto, que mesmo diante de processos de descentralização, as políticas educativas pouco têm mudado nas últimas décadas, mantendo sua descontinuidade e lógica compensatória.

A essas condições, soma-se a escassez de recursos, com foco concentrado em alfabetização que, por sua vez, costuma ser entendida e planejada a partir de conceitos limitados. Di Piero (2018) menciona ainda a fragilidade na formação e profissionalização de educadores além da capacidade reduzida de democratizar o acesso às tecnologias de comunicação e in-

¹ No nosso contexto essa é a expressão usada nas escolas para expressar a condição de estudantes que se enquadram em alguma das situações legais que asseguram a facultatividade de participação nas práticas de EF por estarem amparados(as) pela lei.

formação que atingem a EJA. Diante desse quadro, a autora indica a existência de motivos que não tem possibilitado à EJA ter êxito em “impactar positivamente nos cenários econômicos, socioculturais e políticos dos países, o que acaba por justificar o pouco prestígio que esse campo educativo tem nas prioridades dos governos” (DI PIERO, 2018, p.4).

No Brasil, especificamente, há que se considerar que a conquista de uma estrutura mínima que pudesse atender a essa modalidade de ensino e as políticas voltadas a esse público asseguradas nesse milênio, tiveram seu recuo marcado pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no início de 2019. É nesse cenário que as experiências que nos propomos a compartilhar e debater se materializam, caracterizando-se quase como parte de uma prática de resistência que tem sido exercida por educadores(as) que atuam com a EJA em nosso país.

O texto está organizado em três partes subsequentes à introdução, nas quais apresentamos alguns dados relativos ao cenário da produção científica sobre EJA no campo acadêmico da EF, na continuidade passamos a apresentar e discutir as experiências de EF com EJA que constituem o foco desse texto e apresentamos algumas considerações com a finalidade de encerrar essa produção, assinalando a pertinência da continuidade do debate sobre o tema.

A EJA no campo acadêmico da Educação Física

Um levantamento realizado nos anais eletrônicos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conbrace/Conice) nos últimos dez anos nos possibilita algumas inferências. Indiscutivelmente, a presença de trabalhos que abordem a EJA é crescente, destacando-se o fato de que, em sua última edição, foi criado um espaço de debate específico sobre a EF e EJA contando com a presença de 24 pessoas, entre estudantes de EF de diferentes níveis, professores(as) de EJA que tem em comum o interesse, a docência e/ou a pesquisa relacionada a essa modalidade da educação. O quadro abaixo apresenta uma visão ampla sobre a presença de temáticas relacionadas a EF e EJA no evento citado:

Quadro 1.

ANO	COMUNICAÇÃO ORAL	PÔSTER	TOTAL
2009	1 GTT Escola	0	1
2011	2	0	2
2013	2 GTT Escola e 1 GTT Mov. Sociais	2 GTT Escola e 1 GTT Corpo e cultura	4
2015	1 GTT Escola	2 GTT Escola, 1 GTT Formação e 1 GTT Gênero	5
2017	1	2	3
2019	6 GTT Escola, 1 Lazer	4 GTT Escola e 1 GTT Corpo e cultura	12

Fonte: os/as autores/as.

Os dados mostram um movimento de crescimento ao longo do período examinado, com um pequeno recuo na edição de 2017. É notável a concentração no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola, sugerindo ser esse o espaço no qual a as discussões sobre EJA vem sem constituindo. No ano de 2019, além de uma aumento expressivo, também foi apresentado um trabalho na Sala de imagem sobre EF e EJA, além fórum de debates mencionado anteriormente, indicando que mesmo diante dos discursos oficiais que sinalizam com do recuo dessa modalidade de ensino, existe uma demanda por parte de professores(as) e pesquisadores(as) sobre o tema e que caminha na direção contrária.

Do ponto de vista de publicações em periódicos, ao tomarmos como referência a classificação elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior

(CAPES), considerando-se as revistas brasileira entre os estratos A2 e B5, localizamos, até o momento, 9 artigos entre 2009 e 2019, concentrados a partir do ano de 2012. Buscas abertas na internet, no entanto, apontaram 9 artigos em periódicos de EF não classificados ou no estrato C², no mesmo período.

Outra fonte a ser considerada é a publicação na forma de livros e, nesse sentido, encontramos duas obras organizadas por Rosa Malena de Araújo Carvalho (2011; 2017) reunindo, notadamente, experiências e estudos a partir do estado do Rio de Janeiro, com algumas inserções de outras regiões e a obra de Marcelo Souza (2016), onde são tematizadas diferentes perspectivas de EF e algumas proposições para a organização desse componente curricular na EJA.

O que se apreende dessas buscas é a existência de uma diversidade de contextos nas quais a EJA está presente, oferecendo uma ampla gama de formas nas quais a EF se está presente ou busca assegurar seu lugar no currículo escolar. De outra parte, os achados, ainda que preliminares, sugerem uma tendência de crescimento nas publicações sobre EJA no campo da EF, notadamente nos últimos cinco anos.

No âmbito da legislação, destacamos a publicação de uma Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), direcionada ao segundo segmento (5^a a 8^asérie³), composta por cadernos específicos sendo um deles (Volume 3) voltado à EF. Esse documento apresenta uma proposta ampla para a EF na EJA, sinalizando uma perspectiva crítica e enfatizando a necessidade de que sejam consideradas as especificidades dessa modalidade da educação, atendendo e respeitando as necessidades da população que a integram. Alguns documentos estaduais apresentam indicativos para o ensino da EF na EJA bastante sintonizados com o documento nacional, reproduzindo alguns de seus pressupostos e objetivos.

Em levantamento feito por Inácio (2015), foram localizados quatro documentos curriculares estaduais que abordavam EF na EJA sendo que, em dois deles, havia apenas a menção a esse componente curricular e, em outros dois, uma proposta específica⁴. Os estados de Sergipe e Pernambuco apresentavam uma proposta curricular para a EF na EJA, sendo o primeiro de 2007 e o segundo de 2013. No caso de Pernambuco, já existe uma proposta mais recente para a EJA, mas que direciona para o documento de 2013 que está mantido no sítio eletrônico da secretaria estadual de educação daquele estado.

O destaque feito ao documento do Estado de Pernambuco se justifica dado o detalhamento do mesmo, a opção expressa por uma matriz teórica e uma sistematização no trato pedagógico com os conteúdos da EF raramente encontrada quando se trata da EJA. Nesse sentido, há uma concepção de EF e uma proposta curricular que, se por um lado pode ter um caráter fortemente prescritivo, por outro possibilita uma organização e planejamento por parte dos(as) professores(as) visando atingir as “expectativas de aprendizagens” relativas a esse componente curricular, detalhando cada conteúdo desse componente curricular e, segundo mencionado, expressa um processo de discussão com instituições e professores(as) que integram a rede escolar estadual pernambucana.

Essa breve abordagem sobre alguns documentos orientadores para a EF na EJA indica a existência de possibilidades de que esse componente curricular possa, efetivamente, ter seu lugar assegurado no currículo escolar, materializando-se no cotidiano dessa modalidade de ensino. No sentido contrário, encontramos no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da Educação Física, brechas para interpretações que fragilizam curricular a EF na EJA ao assegurarem a *facultatividade da prática* (grifo nosso) desse componente mediante algumas condições⁵, mesmo diante da obrigatoriedade de sua oferta. Nos parece que, tal como previsto na referida legislação, ao assegurar ao(à) educando(a) da

2 Trata-se de um estudo em andamento e os dados aqui apresentados ainda não são conclusivos.

3 A publicação desse documento antecede a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

4 As buscas foram feitas por meio eletrônico portanto, foram analisados os documentos disponíveis em sítios eletrônicos das secretarias de educação de cada estado. No total, foram localizados apenas 8 documentos disponíveis que apresentassem proposta específica para a EJA.

5 A facultatividade da prática da EF é, em qualquer modalidade e nível de ensino, assegurada a pessoas que: tenham mais de 30 anos; tenham prole; trabalhem 6 horas ou mais diariamente; estejam cumprindo serviço militar inicial ou tenham que realizar prática de educação física obrigatória.

EJA sua não participação nas práticas da EF, acentua-se uma perspectiva dicotômica de teoria e prática e corre-se o risco de sonegar conhecimento a quem, historicamente, já tem sido alijado do acesso a uma educação de melhor qualidade, conforme já apontado por Günther (2014).

No que diz respeito a formação de professores de EF para atuarem com a EJA, abrangendo o período acadêmico e a formação continuada, Carvalho (2017) problematiza e, por outro lado aponta perspectivas, para que ao longo de seu percurso formativo o(a) docente possa sensibilizar-se e ser capaz de reconhecer as nuances que perpassam a docência com essa modalidade de educação, exigindo um olhar acurado e uma prática que seja capaz de dialogar com as experiências vividas pelas pessoas que integram suas turmas.

Costa (2014) denuncia as condições para o trabalho docente de EF com a EJA na realidade paraense marcada tanto por sua intensificação quando precarização, envolvendo carga horária insuficiente para o componente curricular, falta de formação continuada e sentimento de isolamento por parte dos(as) professores(as) pela impossibilidade de compartilharem suas experiências e poderem pensar o trabalho pedagógico de forma coletiva. A autora menciona também a importância de que a temática da EJA esteja presente tanto na formação inicial quanto continuada de professores(as) de EF, pautada por perspectivas críticas que possam contribuir para uma apreensão e intervenção consciente e que dialogue com a realidade local.

Em estudo recente de Martins (2019), uma análise de dados estatísticos e da realidade recente das políticas públicas para a EJA, evidencia-se a marginalidade na qual essa modalidade de educação é posicionada. Os dados reunidos pela autora oferecem subsídio para sua argumentação pela necessidade da existência da EJA, diante de um quadro no qual “jovens e adultos das camadas populares têm seu direito à educação violado durante o percurso de escolarização” pelo comprometimento no acesso e evasão, ainda presentes entre famílias de camadas populares. A investigação de Martins (2019) dirige seu foco à experiências de EF com turmas de EJA, com base no currículo cultural, no município de São Paulo, tangenciando a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência e sua participação nas aulas desse componente curricular.

O que se coloca para a EF na escola e, em particular para a EJA, é o que Arroyo (2017, p. 269) denomina como “corpos precarizados” e que, segundo o autor, “interrogam as teorias pedagógicas” do mesmo modo que “interrogam nossa ética profissional”. Para o autor, a pedagogia padece da dificuldade em ver o ser humano em sua totalidade. Tal posicionamento tem levado, historicamente, a um controle dos corpos de modo a assegurar o cultivo das mentes, reforçando uma visão dualista de ser humano. Arroyo (2004, 2017) problematiza os corpos segregados, excluídos e que insistem em confrontar padrões estabelecidos e exaltados nas diferentes formas de mídia. Podemos nos perguntar sobre o olhar que temos em relação aos(às) educandos de EJA com os quais estamos em relação pedagógica cotidianamente. O que sabemos ou buscamos saber sobre sua corporeidade? O quanto estamos atentos(as) às experiências corporais que carregam? O quanto somos preparados para abordarmos os conteúdos próprios de nosso componente curricular com uma postura sensível à corporeidade das pessoas com as quais interagimos na docência com a EJA?

Não temos a pretensão de responder às questões acima, tampouco entendemos que as experiências que se seguem possam levar a isso. Nos propomos a compartilhar os caminhos que temos percorrido, as aprendizagens que temos elaborado e, ao nos debruçarmos sobre isso para escrever esse artigo, nos colocamos, nós mesmos(as) em um exercício de nos (re) pensarmos, elaborarmos algum conhecimento que, quiçá, possa constituir-se em provocação a outros(as) professores(as) de EF que, como nós, olham para a EJA como um espaço-tempo de possibilidades, direitos a serem materializados, aprendizagens em aberto.

EF na EJA – fazendo acontecer

Corpos cansados, fartos de tantas vidas que carregam, tantas dificuldades que enfrentam. Mas acima de tudo, corpos que sonham. Sonham com um futuro melhor que só o poder do conhecimento pode nos trazer. As condições precárias das escolas poderia ser um cenário desmotivador para professores que também passam por inúmeras dificuldades pessoais, mas

o papel de cada professor/a é encontrar um sentido para sua docência, buscando a emancipação de alunos/as, mesmo que isso possa ser uma utopia.

Em comum nas nossas experiências, encontramos a imensa diversidade presente nas turmas, não apenas por encontrarmos adolescentes, jovens, pessoas maduras e, mais raramente, pessoas idosas, mas uma miríade de experiências que nos desafiam, diuturnamente, a (re)pensar os sentidos a serem construídos para a Educação Física. As trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por estigmas e exclusões são a base de representações sobre EF escolar que se mesclam a outras experiências corporais e que estão presentes nas turmas. Diante desse cenário, não é uma tarefa simples organizar o trabalho pedagógico da EF, planejando vivências e experiências em relação a esportes, jogos, lutas, ginástica e as diferentes práticas corporais que possibilitem a elaboração e/ou ampliação de conhecimentos próprios desse componente curricular. Faz-se necessário um diagnóstico da situação que exige sensibilidade às necessidades de cada turma, de modo a consolidar uma EF que ultrapasse o “momento de lazer” após um dia de trabalho.

Ao nos apresentarmos na escola para assumirmos nossa vaga de professor(a) de EF, em alguns casos, encontramos situações que vão do número elevado de estudantes com “dispensa da EF” por “amparo legal” até a localização dos horários de aula para nossas aulas fora do turno regular ou em momentos de reunião do coletivo de professores(as), indicando um entendimento de que se trata de uma atividade avulsa ou que não exija um momento de discussão e planejamento com o coletivo docente.

Diante de tais condições, nos sentimos instigados a nos posicionar sobre o lugar da EF no currículo da EJA e, principalmente, justificarmos nossa posição por meio de práticas pedagógicas que legitimem a condição de componente curricular obrigatório. É inócuo debater a importância da Educação Física nessa modalidade da educação se as aulas não são ministradas em um horário que a totalidade de estudantes possa comparecer.

Conceber o trabalho pedagógico da EF na EJA significa o exercício permanente do olhar sensível às turmas, no seu conjunto e atento às subjetividades, marcadas pelas experiências e saberes de cada um(a). Isso, no entanto, não deve ser impedimento para uma intencionalidade pedagógica atenta aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente sobre as manifestações da cultura corporal de movimento aos quais todos(as) os(as) estudantes devem ter acesso. A busca desse equilíbrio, têm nos levado a organizar um trabalho pedagógico possibilite a construção de sentido e significado para os(as) estudantes por meio de práticas pedagógicas que contemplem, por exemplo debate sobre o corpo e suas identidades, articulado a temáticas sobre racismo e relações de gênero presentes nos esportes.

Situações não previstas como um Circo instalado ao lado da escola e que ofereceu às turmas de EJA a possibilidade de assistirem ao espetáculo em companhia de seus familiares, se convertem em possibilidades de abordar as atividades circenses nas aulas de EF. De outra parte, é possível planejar trabalhos integrados com outros componentes curriculares, como ocorreu ao abordarmos o Esporte Orientação em uma das escolas, possibilitando a exploração e conhecimento dos espaços da escola, da construção de mapas e uso de bússolas, culminando com uma atividade integrativa de todas as turmas da escola e demais professores(as) interessados(as).

Organizar o trabalho pedagógico da EF na EJA exige considerar condições como uma ampla variação de faixa etária; estar diante de pessoas que chegam à escola cansadas, após um longo dia de trabalho, ou ainda, mobilizar adolescentes que acreditam não serem capazes de aprender devido a múltiplas repetências e marcados pelo estigma da indisciplina, mas exige mais. A sensibilidade e a capacidade de criar condições para que jovens mães possam trazer seus(suas) filhos(as) à escola, caso contrário, estaríamos sendo coniventes com uma segunda e talvez definitiva exclusiva. Em outros momentos significa uma ação sistemática de apoio a jovens que estão tentando permanecer na escola e conviver com a tentativa de superar a dependência química. Os textos pedagógicos, os manuais didáticos ou as aulas na universidade não nos prepararam para isso.

A natureza ativa da elaboração de conhecimentos na EJA pode ser muito mais ampla do que a conclusão do processo de escolarização e a respectiva titulação. Incentivar e apoiar

os(as) estudantes, reacender sua curiosidade e interesse pelo conhecimento tem possibilitado que alguns deles(as) participem de atividades acadêmicas como a Jornada Acadêmica Integrada (JAI)⁶ da Universidade Federal de Santa Maria apresentando trabalhos realizados a partir das aulas de EF, levando-os a considerar o acesso ao ensino universitário como um direito a ser exercido. Outros(as) estudantes têm conquistado vagas em cursos técnicos e superiores após conclusão dos estudos, podendo realizar-se profissional e pessoalmente, confirmando a importância de assegurar condições de acesso ao conhecimento e de valorização para que se tornem mais confiantes e se autorizem a cultivar seus sonhos e desejos. Chegar a essas ações é uma aprendizagem docente que se forja por meio da consciência do papel que temos na escola e do lugar que a EF pode ocupar no currículo escolar.

Estamos diante de um esforço diário em se movimentar entre o que vivemos, o que estudamos, nossas crenças, as cobranças dos gestores e toda a complexidade que envolve a escola. Gadotti (2010, p. 29) nos lembra que “a prática educativa é outra coisa além da ciência e das metodologias”. O autor prossegue nos lembrando da complexidade que perpassam as múltiplas ações, decisões, conhecimentos que constituem o trabalho pedagógico e que ultrapassam nossas possibilidades de uma teorização.

Mesmo concordando com o autor, não nos eximimos do compromisso de conceber e organizar nossas práticas a partir de uma intencionalidade pedagógica que possa criar condições de aprendizagem em meio à diversidade e, mais do que isso, valorizando a experiência do diverso, da alteridade, da capacidade de reconhecer a própria corporeidade como única e também parte de uma condição social. Arroyo nos instiga e pensar sobre os “corpos precarizados que interrogam as teorias pedagógicas”, nos indicando o quando nossos conhecimentos sistematizados, ainda que importantes, exigem ser confrontados com a materialidade de sua existência corporal. Que conhecimentos de fisiologia, de biomecânica, das diferentes práticas corporais são pertinentes diante da concretude dos corpos que habitam as turmas de EJA? São questionamentos que podem nos mobilizar a reordenar nossos conhecimentos e, fundamentalmente, tratá-los pedagogicamente de modo a que adquiram sentido para esses estudantes.

Se nas escolas começamos a nos indagar sobre *o que* e *como* pode se constituir uma EF para a EJA, na universidade, a formação de futuros(as) professores(as) também deve estar atenta a essas exigências que se colocam em relação às especificidades presentes nessa modalidade de educação, tanto quanto às potências que ali estão presentes. Possibilitar que os(as) licenciandos(as) de EF possam conhecer *in loco* o cotidiano da EF nas turmas de EJA das escolas de nossa cidade tem propiciado um exercício de deslocamento das experiências vivenciadas nos estágios para adentrar um universo desconhecido para a maioria dos(as) acadêmicos, um exercício de estranhamento, superação de medos, inquietações e descobertas.

Observar e exercer a prática docente junto a professores(as) de EF que atuam com a EJA tem oportunizado aos(às) licenciandos uma aprendizagem significativa sobre o exercício desses docentes para conceber e organizar seu trabalho pedagógico, planejar e realizar aulas de educação física com base nas necessidades e realidades dos educandos, na construção de uma relação entre teoria e prática na qual ambas se constituem dialeticamente na abordagem de diferentes conteúdos que incluem jogos, ginástica, lutas, esportes, consciência corporal, em permanente diálogo com temáticas mais amplas como racismo, diversidade, ética, qualidade de vida.

E nesse processo, de forma recorrente, temos observado que muitos(as) desses(as) licenciandos iniciam a experiência com a EJA bastante céticos de que poderão realizar algo que possa ser significativo para sua formação e, ao longo do processo vivenciam situações que os(as) levam a constatar que, embora bastante desafiadora, a docência na EJA também é rica em possibilidades. Apreendem que a Educação Física pode materializar o que, nas palavras de Vago (2012, p. 83) é descrito como “acolhimento e respeito a todos os corpos” e, nessa perspectiva, viabiliza o “humano direito ao corpo”, na medida em que cria e assegura as possibilidades de vivências de diferentes práticas corporais e elaboração de conhecimentos que leve os(as) estudantes da EJA a uma condição de usufruir conscientemente de seu corpo.

⁶ Evento científico realizado anualmente na UFSM, com a finalidade de fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão entre estudantes universitários e também do Ensino Médio, por meio da categoria JAI-Jovem.

Ao vivenciarem a docência com turmas de EJA apreendem que

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física comporta, assim, um desafio: organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (VAGO, 2012, p. 85).

Um contexto no qual o(a) professor(a) de EF se questiona, ousa, planeja, mantém uma atitude de inquietação que o mobilize pensar e organizar seu trabalho pedagógico atento ao contexto no qual está inserido, às demandas e direitos dos(as) jovens e adultos com os quais convive cotidianamente, certamente é solo fértil para uma aprendizagem docente que possa dar vazão à potência mencionada acima por Vago (2012). Nem todas as escolas asseguram isso. Nem todos(as) os(as) professores(as) de EF que atuam com a EJA propiciam essas condições até porque, muitos(as) se ressentem de uma condição de isolamento, com escassas ou nenhuma oportunidade de planejar, estudar, discutir suas práticas docentes com seus pares. Tampouco têm assegurados espaços de formação continuada que contemple as especificidades de seu componente curricular ou, de outra parte, as possibilidades de construções em diálogo com outras áreas de conhecimento.

Considerações Finais: A certeza na frente a história na mão

Na tentativa de finalizar esse texto, retomamos os versos de Vandrê para reafirmar nossa posição de que a Educação Física, na condição de componente curricular obrigatório na EJA se constitui, efetivamente, por meio do trabalho pedagógico realizado pelos(as) professores(as) que atuam nas escolas. Os tempos não estão favoráveis à educação e, nesse cenário, a EJA, permanece em uma condição marginal, sem políticas públicas que assegurem possam retomar os estudos tendo assegurado o direito a uma educação pública de qualidade. Nesse cenário, a EF, sob a influência de uma legislação dúbia, pode configurar-se como uma “atividade” flutuante no currículo escolar, podendo ser deslocada para fora do turno de aulas ou favorecendo que muitos estudantes não participem das aulas.

Diante das dificuldades, os(as) professores(as) podem optar por um enfrentamento às condições impostas com o intuito de legitimar a presença da EF no currículo da EJA, por meio de um trabalho pedagógico concebido e materializado em diálogo com as experiências dos jovens e adultos que integram as turmas e sensível a esses corpos marcados pelo trabalho, pela exclusão, pelos direitos negados. Assegurar o direito a uma tomada de consciência sobre o próprio corpo, o direito de acesso às inúmeras práticas corporais que manifestam a cultura humana, a uma educação da sensibilidade e de vivências lúdicas por meio das experiências corporais. Realizar o que Vago (2012, p.83) expressa com a bonita frase: “que sejam todos os corpos o lugar de nossas melhores poesias”.

E nessa caminhada, que professores(as) e licenciandos(as) conquistem as condições para a construção de uma docência sensível e atenta às corporeidades que transitam pela EJA. Lembremos, no entanto, que a docência exige condições materiais, objetivas e mínimas de dignidade humana para sua realização⁷. Muitos(as) professores(as) tem se mostrado capazes reverter um quadro de “presença ausente” da EF na EJA por meio de uma docência comprometida e capaz de materializar os conteúdos desse componente curricular no cotidiano de suas escolas. Assim cantou Vandrê: “quem sabe faz a hora e não espera acontecer”.

⁷ É pertinente mencionar que, três autores(as) desse texto são professores(as) de escolas da rede estadual do RS e recebem salários parcelados desde o ano de 2015.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular para o Segundo Segmento** - Volume três) Brasília, 2002. Disponibilidade http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf Acesso em 18 set. 2019.

CARVALHO, R. M. A inclusão da Educação Física nos currículos: diálogos e formação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CARVALHO, R.M. (Org.) **Docência na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2017, p.203 a 214.

COSTA, M. C. S.; GÜNTHER, M. C. C.; CARVALHO, R. M. Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: Campo de diálogo, resistência e enfrentamento. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza.

DI PIERO, M. C. Desafios de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. **Decisio – Saberes para la acción em educación de adultos**. Nº 50, Mayo-Agosto, 2018. Disponibilidade em: <https://www.crefal.org/decisio/articulo/5bb62cbf24f2425ba2e80507> Acesso em: 18 set. 2019.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GÜNTHER, M. C. C. O direito à educação física a Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S400-S412, abr./jun. 2014.

INÁCIO, J. R. A. **Educação física na Educação de Jovens e Adultos: considerações a partir do ordenamento legal**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2015.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos**: novas possibilidades. 2018. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2018

PAIM, A. S. **A produção de conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Física**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) Curso Especialização em Educação Física Escolar. UFSM, Santa Maria, 2014.

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

Recebido em 27 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.