

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Escola de Educação Física, Fisioterapia e**  
**Terapia Ocupacional**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Física, Curso de Mestrado Profissional (ProEF),**  
**interinstitucional, em rede nacional.**

Marcelo Luiz de Souza

**RESSIGNIFICAÇÃO DE TEMAS GERADORES NA**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: das situações-limite**  
**aos inéditos viáveis**

BELO HORIZONTE  
2023

Marcelo Luiz de Souza

**RESSIGNIFICAÇÃO DE TEMAS GERADORES NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: das situações-limite  
aos inéditos viáveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional (ProEF), interinstitucional, em rede nacional, na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

BELO HORIZONTE  
2023

S729r Souza, Marcelo Luiz de  
2023 Resignificação de temas geradores na educação física da EJA: das situações-  
limite aos inéditos viáveis. [manuscrito] / Marcelo Luiz de Souza – 2023.

167 p.: il.

Orientadora: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de  
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: p. 157-167

1. Educação física. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Descolonização. 4.  
Educação inclusiva. I. Diniz, Isabel Cristina Vieira Coimbra. II. Universidade Federal  
de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III.  
Título.

CDU: 371.73-057.85

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Carla Cristina da Silva, CRB 6: nº 1753, da

Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO MARCELO LUIZ DE SOUZA

Realizou-se, no dia 29 de maio de 2023, às 09:30 horas, On-line, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *RESSIGNIFICAÇÃO DE TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: das situações-limite aos inéditos viáveis*, apresentada por MARCELO LUIZ DE SOUZA, número de registro 2021655118, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz - Orientador (UFMG), Prof(a). Admir Soares Almeida Junior (UFMG), Prof(a). Renato Pontes Costa (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.  
Belo Horizonte, 29 de maio de 2023.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ  
Data: 31/05/2023 12:11:20-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Isabel Coimbra ( Doutora )

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR  
Data: 14/05/2023 10:46:08-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Admir Soares Almeida Junior ( Doutor )

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RENATO PONTES COSTA  
Data: 14/05/2023 19:14:54-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Renato Pontes Costa ( Doutor )

Aos meus ancestrais, aos educandos, educandas,  
trabalhadores e trabalhadoras da EJA.

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes/PROEB — Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional - ProEF. Aos companheiros e companheiras do curso de mestrado, aos professores e professoras e, especialmente, a orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz pelo acompanhamento nessa jornada.

*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.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Este estudo afirma-se pelo meu compromisso político-pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos(EJA) como educação popular para os educandos da classe trabalhadora. Os sujeitos da EJA como sujeitos dessa classe buscam na modalidade uma forma de reparação, equalização e formação permanente. A heterogeneidade dos educandos e das educandas marcam presença nessa modalidade de ensino, sendo uma das características mais perceptíveis sob diferentes pontos de vista. Os educandos/as da EJA atribuem sentidos e significados diferenciados as aprendizagens e práticas. Neste sentido, o processo educativo nesta modalidade de ensino não é meramente uma transmissão de conteúdos passivos e desarticulados da realidade, o educador precisa de uma aproximação com o educando, com uma escuta sensível e sincera, conhecendo sua realidade, compreendendo as situações-limite que os envolve e o contexto, para então, pensar numa proposta pedagógica que leve aos inéditos viáveis. Desde que a Educação Física se tornou obrigatória na EJA, muitas mudanças ocorreram, porém, ainda temos duas lutas a travar: a primeira, aquela da defesa da modalidade como um direito universal, e a segunda, a preocupação da efetivação do componente curricular Educação Física adequado às características do público. Este estudo apresenta uma proposta pedagógica ressignificada, baseada nas minhas experiências com temas geradores, alicerçados em minha historicidade como sujeito-professor-pesquisador. Fundamentado qualitativamente no âmbito da pesquisa-ensino, é sustentado por uma pesquisa bibliográfica a partir da análise de referenciais teóricos para elaborar proposta à luz da contemporaneidade na Educação Física da EJA. Nela, contemplamos os diferentes sujeitos, suas identidades, diferenças, subjetividades, cultura e território. As experiências narradas ao longo deste estudo foram desenvolvidas com a EJA de duas realidades diferentes, e são: Capoeira – tematização da capoeira como prática corporal cultural; Práticas corporais dos povos indígenas: corpo – cultura – inclusão – cidadania; “Bola de meia, bola de gude” – há um passado no meu presente. Com esse estudo, reforço que é a ação transformadora e emancipatória por meio da práxis pedagógica cotidiana de estar no mundo com a possibilidade de — através do diálogo — potencializar práticas democráticas, plurais e adequadas à realidade dos sujeitos da EJA para pensar criticamente o mundo em que vivemos. O que temos pela frente? Sigo as proposições de Nietzsche, que nos orientou a viver o presente com a vontade de potência, criadora e destruidora, mas sempre como um vir a ser (um inédito viável na obra de Paulo Freire), num eterno retorno a si mesmo. Assim é a EJA - EJA é luta, EJA é direito, EJA é o presente!

**Palavras chave:** Educação Física da EJA. Des/Decolonização. Temas geradores.



## ABSTRACT

This study is affirmed by my political-pedagogical commitment to Youth and Adult Education (YAE) as popular education for working-class learners. The heterogeneity of the students is one of the most noticeable characteristics in this teaching modality, from different points of view. EJA students attribute differentiated senses and meanings to learning and practices. In this sense, the educational process in this teaching modality is not merely a transmission of passive contents disconnected from reality. The educator needs to get closer to the learner, with a sensitive and sincere listening, getting to know their reality, understanding the limiting situations that involve them and the context, to then think of a pedagogical proposal that leads to viable novelties. Since Physical Education became compulsory in EJA, many changes have occurred, however, we still have two fights to fight: first, the defense of the modality as a universal right, and second, the concern with the effectiveness of the Physical Education curricular component appropriate to the characteristics of the public. This study presents a re-signified pedagogical proposal, based on my experiences with generating themes, grounded on my historicity as a researcher-teacher. It is qualitatively based on the research-teaching field and supported by a bibliographic research from the analysis of theoretical references to elaborate a proposal in the light of contemporaneity in Physical Education for EJA. In it, we contemplate the different subjects, their identities, differences, subjectivities, culture, and territory. The experiences narrated throughout this study were developed with EJA from two different realities, and are: Capoeira - thematization of capoeira as a cultural body practice; Indigenous peoples' body practices: body - culture - inclusion - citizenship; "Bola de meia, bola de gude" - there is a past in my present. With this study, I reinforce that it is the transforming and emancipatory action through the daily pedagogical praxis of being in the world with the possibility of - through dialogue - potentiating democratic, plural, and adequate practices to the reality of the EJA subjects in order to critically think the world we live in. What is ahead of us? I follow Nietzsche's propositions, who oriented us to live the present with the will to power, creative and destructive, but always as a becoming (a feasible unseen in Paulo Freire's work), in an eternal return to itself. This is how EJA is - EJA is struggle, EJA is the right, EJA is the present!

**Keywords:** Physical education in EJA. Decolonization. Generator Themes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: instrumentos da capoeira	104
Figura 2: ginga	105
Figuras 3: aú, cocorinha e rolê	106
Figuras 4: bênção, martelo e ponteira	106
Figuras 5: chapa de costas, meia lua de frente	107
Figuras 6: armada, meia lua de compasso	107
Figura 7: roda de capoeira	108
Figura 8: jikunahati	114
Figura 9: kágot	115
Figura 10: ronkran	115
Figura 11: peikran	116
Figura 12: zarabatana	116
Figura 13: jawari	117
Figura 14: kaypy	117
Figura 15: huka-huka	118
Figura 16: akô	118
Figura 17: arremesso de lança	119
Figura 18: arco e flecha	119
Figura 19: arco e flecha	120
Figura 20: canoagem	120
Figura 21: corrida de velocidade	121
Figura 22: corrida de fundo	121
Figura 23: corrida com tora	122
Figura 24: natação	122
Figura 25: futebol	123
Figura 26: cone da memória de Bergson	134
Figura 27: Ecléa Bosi – “memória e sociedade: lembranças de velhos	135
Figura 28: Ecléa Bosi – “O tempo vivo da memória”	137
Figura 29: amarelinha	141
Figuras 30: pique-bandeira e queimado	141

Figura 31: bola de meia	142
Figura 32: bola de gude	143
Figuras 33: bilboquê e telefone sem fio	144
Figuras 34: bambolê e elástico	145
Figuras 35: pular corda e peteca	146
Figuras 36: boliche	147
Figura 37: jogos de tabuleiro	147
Figuras 38: pipa e pião	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	O estado da arte na Educação Física da EJA	45
----------	--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAC	Escola Municipal Altivo César
CSI	Colégio Santo Inácio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LER	Lesões por Esforço Repetitivo
DORTs	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
TGFU	Teaching games for understanding
FC	Futebol callejero(FC)
CPII	Colégio Pedro II
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online,
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TICs	Tecnologia da informação e comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
PNA	Política Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Educação à distância
IAP	Investigação ação-participativa
EC	Estudos Culturais
PPP	Projeto político pedagógico
CREDOC	Crédito Educativo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1 MEMORIAL</b> .....	15
<b>2 PERCURSO INVESTIGATIVO - METODOLOGIA</b> .....	32
2.1 Universo da pesquisa .....	32
2.2 Participantes.....	33
2.3 Materiais e Método.....	34
2.4 Procedimentos para a coleta de dados .....	34
2.5 Procedimentos para a análise de dados .....	34
2.6 Aspectos Éticos.....	35
<b>3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E CURRICULAR</b> .....	36
3.1 Diagnóstico da realidade.....	36
3.2 Como a Educação Física chegou na EJA .....	38
3.3 A EJA enquanto modalidade de ensino: perspectivas do currículo.....	40
3.4 Produções teóricas na Educação Física da EJA. O que temos?.....	45
<b>4 A CULTURA ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONTEXTOS DIFERENTES</b> .....	56
4.1 Sentidos e significados atribuídos à Educação Física da EJA na Escola Municipal Altivo César .....	57
4.2 Sentidos e significados atribuídos à Educação Física da EJA no Colégio Santo Inácio/noturno.....	62
4.3 Encaminhamento e discussões.....	66
<b>5 DIÁLOGO INTER-TEÓRICO PARA BUSCA DOS INÉDITOS VIÁVEIS: A PEDAGOGIA FREIREANA, INTERCULTURALIDADE, DECOLONIZAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS</b> .....	68
5.1 A pedagogia freireana .....	68
5.2 Interculturalidade e decolonização .....	74

5.3 Estudos culturais .....	84
<b>6 DESCONSTRUÇÃO DAS SITUAÇÕES - LIMITE: RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA .....</b>	<b>90</b>
6.1 Conhecer as situações - limite na busca pelo inédito viável.....	90
6.2 Ressignificação do trabalho pedagógico com temas geradores na Educação Física da EJA.....	95
6.2.1 Investigação                      levantamento                      da                      realidade local.....	96
6.2.2 Mapeamento                      dos                      temas                      geradores                      e                      as                      práticas corporais.....	97
6.2.3 Tematização.....	97
6.2.4 Problematização.....	97
<b>7 NARRATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE PARA ESPERANÇAR UMA PROPOSTA DE ENSINO POR MEIO DE TEMAS GERADORES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA .....</b>	<b>99</b>
7.1 Capoeira - Tematização da capoeira como prática corporal cultural.....	101
7.1.1 Fase de aprofundamento: descrição do processo de trabalho.....	103
7.1.2 Fase de ampliação: descrição do processo de trabalho .....	109
7.2 Práticas corporais dos povos indígenas: corpo - cultura - inclusão - cidadania.....	111
7.2.1 Jogos de demonstração: jikunahati, kagót, ronkrân, peikrân, zarabatana, jawari, kaipy, huka-huka e akô. ....	114
7.2.2 Jogos de integração: arremesso de lança, arco e flecha, cabo de guerra (cabo de força), canoagem, corrida de velocidade, corrida de fundo, corrida com tora, natação, futebol masculino, futebol feminino.....	119
7.2.3 Princípios metodológicos.....	123
7.2.4 Descrição do projeto.....	124
7.3 “Bola de meia, bola de gude” - há um passado no meu presente .....	132
7. 3.1 Objetivos .....	138
7. 3.2 Desenvolvimento do projeto .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>

## 1 MEMORIAL

Nasci no subúrbio carioca de Padre Miguel - na cidade do Rio de Janeiro - onde vivi grande parte da infância e adolescência. Menino de comunidade carente, via no futebol uma forma de ascensão social. Estudei em escola pública e precisava me superar para conseguir, por intermédio dos estudos, um espaço de colocação profissional. Desde criança tinha muito vínculo com o futebol - seja como praticante ou espectador - sou torcedor do Botafogo. Além da torcida pelo “fogão”, gosto e acompanho carnaval, sou um amante do Rio e fã de Vila Isabel - minha escola do coração.

Desde cedo comecei a pensar numa carreira que pudesse me aproximar do futebol. Após o fim do curso ginásial, iria naturalmente para o ensino regular - 2º grau na época -, mas conversando com minha família levantou-se a possibilidade de um esforço no sentido de cursar um ensino técnico. A Universidade Castelo Branco - próximo da minha residência - tinha(tem) curso superior em Educação Física e no Colégio de Aplicação - ensino profissionalizante - Técnico em Desporto. Fiz o *curso em desporto* em três anos e desde cedo comecei a estagiar como professor de Educação Física que na época só habilitava para educação infantil e fundamental I ou escolinhas de esportes com essa titulação técnica.

Ao fim dos três anos - minha família com muita dificuldade - custeou parte dos estudos e a outra, veio de uma bolsa conseguida na instituição. Ao final do curso, prestei vestibular para universidades públicas, mas o acesso era muito difícil, o funil era estreito, eram poucas as universidades que ofereciam vagas, restando as universidades particulares que na época eram muito fortes em Educação Física: Castelo Branco e Gama Filho. Prestei vestibular para a Universidade Castelo Branco e consegui o acesso, entretanto, não tinha dinheiro para arcar com os custos já que minha família atravessava dificuldades e os valores eram altos. Restava-me o CREDUC (Crédito Educativo) - um programa na época parecido com o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Meus estudos foram custeados por esse programa até o fim da Universidade.

Quando cheguei à Universidade ainda era uma época em que se fazia teste físico para ser aprovado, a minha turma foi a primeira a não ter. Isso mostra o sentido atribuído à Educação Física na época - a aptidão física. Durante o curso, já trabalhava



como professor pelo fato de ter concluído ensino técnico em desporto. Isso facilitou bastante, mas as mudanças eram grandes - o movimento renovador chegava e com ele fervilhavam ideias e proposições que estremeceram as bases da Educação Física.

Entrei na Educação Física com a perspectiva de se trabalhar com o esporte formal de rendimento - técnico ou preparador físico -, mas a realidade se impôs e, com o tempo, pude perceber o “funil” que selecionava os estudantes com mais recursos - que podiam estagiar sem receber ou coisa parecida. Não era o meu caso, eu precisava trabalhar para custear os estudos e juntar dinheiro para pagar o programa.

Nesse sentido, comecei a me aproximar das áreas pedagógicas da Educação Física. O currículo era esportivista e com vertente biologicista, mas já apareciam professores influenciados pelos movimentos renovadores e as teorias do currículo histórico-crítico de Demerval Saviani e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Aproximei-me mais desses professores e percebi a Educação Física como ação da teoria/prática, muito embora, isso era para a época muito sofisticado. Na época, tínhamos estudos sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar, mas não muito difundidos, e trabalhar na escola não era nada muito vislumbrado.

Mais tarde - na pós-graduação - tive contato com as teorias que chegavam com as publicações: Coletivo de autores, Elenor Kunz, Grupo de trabalho pedagógico, GoTani *et al.*, João Batista Freire, Manuel Sérgio, Silvino Santin, Valter Bracht, etc. Sendo assim, entendi a importância de romper com o modelo tradicional e investir em práticas pedagógicas corporais mais inovadoras. E, assim, fui experimentando, errando, acertando, mas me constituindo sujeito das transformações da Educação Física escolar.

Trabalhei a maior parte da minha carreira profissional na iniciativa privada, relacionada à “educação filantrópica” o que em tese significava atender os mais desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico. Por dezoito anos lecionei na Fundação Bradesco e, mais recentemente (estou lá até hoje) no Colégio Santo Inácio - uma importante instituição católica no RJ - que atende no ensino regular a classe média alta, mas no ensino noturno - EJA atende desde 1967, estudantes com bolsas integrais em desfavorável situação socioeconômica.

E aqui começa minha história na EJA - 2011. Fui contratado pelo Colégio Santo Inácio para implantar de modo mais sistemático, por conta da Lei 10.793/2003 - a Educação Física na EJA. Quando cheguei ao colégio, o que eu sabia sobre a

Educação de Jovens e Adultos era baseado nas minhas leituras de Paulo Freire e experiências com a Pedagogia Libertadora.

Na época do ensino superior, fiz alguns trabalhos para adequar a Pedagogia Libertadora às aulas de Educação Física. Desta forma, participei de um prêmio na Universidade - para estudantes a partir do 6º período - no qual fui um dos vencedores, cuja temática era Educação Física progressista com os pressupostos freireanos.

A curiosidade, a vontade de aprender e a coragem para fazer são marcas da minha personalidade. Nesse caminhar fui estudando as Leis sobre a EJA, aprofundando minhas leituras, experimentando em minhas práticas, buscando intervenções específicas e enxergando as possibilidades de trabalho. Percebi que trabalhar com temas geradores em projetos era uma excelente possibilidade para alcançar os objetivos, isso de fato ocorreu, e conseguimos dar um sentido para Educação Física da EJA no Colégio Santo Inácio. Cabe destacar que, a proposta do Colégio é que dois professores atuem com as turmas para garantir uma educação com equidade para todos e todas.

Durante o tempo na Fundação Bradesco e no Colégio Santo Inácio, escrevi sobre minha atuação profissional, e inscrevi esses trabalhos realizados na prática com os estudantes em concursos nacionais, onde obtive as seguintes premiações, a saber:

2022 - Finalista do Prêmio professor Transformador - 3º colocado - projeto: Práticas Corporais dos Povos Indígenas.

2020 - Participante da etapa final do 1.º Prêmio Professor Transformador. Projeto selecionado entre os 350 - projeto: Capoeira - Tematização da capoeira como prática corporal.

2019 - Finalista do Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez, com o projeto: Tematização da Capoeira na Educação Física da EJA como prática corporal cultural. Desenvolvido no Colégio Santo Inácio/noturno - RJ.

2013 - Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez. Premiado entre os 20 melhores trabalhos do país com o projeto: “Como garantir o acesso de Irenes, Franciscos, Marias e Severinos aos conteúdos da cultura corporal de movimentos”, desenvolvido no Colégio Santo Inácio – RJ.

2012 - Finalista do Prêmio Microsoft Educadores Inovadores, com o projeto: Educação Física na web 3.0 (2º lugar na categoria escolas particulares). Desenvolvido na Fundação Bradesco – RJ.

2011 - Finalista do Prêmio Microsoft Educadores Inovadores, com o projeto: Programa de Saúde na Escola (3º lugar na categoria inovação em conteúdo). Desenvolvido na Fundação Bradesco – RJ.

2010 - Finalista do Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez, com o projeto: Frequência cardíaca: referenciais para autonomia e gestão na prática dos conteúdos da cultura corporal de movimento. Desenvolvido na Fundação Bradesco – RJ.

2009 - Finalista do Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez, com o projeto: Programa de prevenção postural na escola: construindo alternativas pedagógicas a partir da evolução do homem. Desenvolvido na Fundação Bradesco – RJ.

Como professor estou em constante ressignificação e buscando não atrelar a minha prática a essa ou àquela abordagem, mas sim observar o que é possível avançar, orientado pelos autores críticos e pós-críticos. Neste sentido, a minha trajetória nesses prêmios mostra como a minha temática vem se alterando ao longo do tempo. Inicialmente, com propostas mais atreladas à saúde, qualidade de vida e tecnologia e, desde 2019, o meu foco foi a Educação Física como prática cultural.

Paralelamente, cursei Fisioterapia e me especializei na fisioterapia do esporte e trabalhei atendendo desportistas e árbitros de futebol. Atualmente, trabalho com os conhecimentos adquiridos na Fisioterapia e Educação Física na Prefeitura de Niterói, onde atuo (também) no Departamento de Atenção à Saúde do Servidor, analisando os processos de readaptação por lesões musculoesqueléticas e realizando programas de prevenção no trabalho para LER (Lesões por Esforço Repetitivo)/DORTs (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho).

Entre na rede pública de Niterói como professor de Educação Física em 2019, e desde então tenho buscado na Escola Municipal Altivo César continuar ressignificando minhas práticas. Nesse colégio trabalho com ensino fundamental - 7º ano e EJA. A EJA no Município de Niterói tem uma configuração diferente (será tratado mais adiante), impedindo uma articulação pedagógica mais apropriada a esses sujeitos no componente curricular Educação Física, contudo, tenho conseguido articular, na medida do possível, propostas pedagógicas com temas geradores.

Trabalhei por dois anos como professor substituto do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (Niterói e São Cristóvão) que muito contribuiu para minha ressignificação como profissional. Ajudei a pensar, junto com outros educadores, uma proposta curricular para o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

O que temos pela frente? Não sabemos, sigo as proposições de Nietzsche<sup>1</sup> que nos orientou a viver o presente com a vontade de potência, criadora e destruidora, mas sempre como um vir a ser (um inédito viável na obra de Paulo Freire), num eterno retorno a si mesmo. Assim é a EJA, EJA é luta, é direito! EJA, para mim, é o presente!

Feita esta narrativa que me apresenta, inicio agora um diálogo para narrar a minha trajetória no PROEF a partir das temáticas que fizeram sentido para minha formação. Centro este debate em questões que foram muito significativas e que está sendo determinante na minha vida profissional: a centralidade da cultura na Educação Física escolar, a discussão em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as formas de ensinar e aprender, o afastamento e a indisciplina nas aulas, a escola e a Educação Física como instituições republicanas e democráticas. Buscarei textos que foram compartilhados nas diferentes disciplinas, razões para ilustrar a minha trajetória no curso, e as situarei à luz da minha prática pedagógica e na perspectiva que se apresenta para o estudo final de dissertação e produto educacional.

O texto de Costa e Silva [ca. 2020] apresentou abordagens que procuram romper com o ensino tradicional na Educação Física, destacando como metodologia de trabalho: o *Teaching Games for Understanding (TGfU)* e o *Sport Education*. Esses autores dão ênfase na importância dos pequenos jogos como ferramentas pedagógicas contemporâneas para ensinar esportes, apresentando mais adiante a proposição do desenvolvimento positivo de jovens pelo esporte, cujo objetivo é desenvolver habilidades para a vida. Não conhecia a fundo essas metodologias e as reflexões travadas na disciplina me fizeram perceber uma possibilidade de adequação a minha prática.

---

<sup>1</sup> Friedrich Nietzsche (1844-1900) filósofo, escritor que exerceu grande influência no Ocidente. Sua obra mais conhecida é "Assim Falava Zaratustra". O pensador estendeu sua influência para além da filosofia, penetrando na literatura, poesia e todos os âmbitos das belas artes. Fonte: [https://www.ebiografia.com/friedrich\\_nietzsche/](https://www.ebiografia.com/friedrich_nietzsche/) Acesso em: 20 ago. 2022.

Outro aspecto abordado foi o afastamento e, também, a indisciplina nas aulas de Educação Física. As estratégias apresentadas por Costa e Silva [ca. 2020] nos apresentou como oportunidade para adaptarmos a nossa realidade escolar duas práticas corporais: o *futebol callejero* e *aprendizagem cooperativa*. Sabemos que uma das razões para o afastamento dos estudantes são os aspectos legais da disciplina - como a questão da dispensa proposta pela Lei: 10.793/2003 - principalmente, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) -, entretanto, as aulas de Educação Física oferecidas no contraturno, a repetição de conteúdos escolares ao longo dos anos e o insucesso nas aulas de Educação Física provocam essa “evasão” (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2020).

A indisciplina nas aulas de Educação Física não é uma questão que pode ser resolvida de forma simples, pois existem muitas complexidades, mas entendo que podemos por metodologias específicas diminuir esse fenômeno. As propostas apresentadas por Costa e Silva [ca. 2020], além das mencionadas: futebol callejero e aprendizagem cooperativa podem contribuir para a diminuição desses casos.

Parte dos professores - em algum momento da sua trajetória profissional - vivenciou situações de afastamentos e indisciplina nas aulas de Educação Física. Os autores: Darido, González e Ginciene (2020) deixam claro que o motivo dos afastamentos são multifatoriais, no entanto, elencam dois aspectos principais: “a) a repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica; e b) o insucesso e exclusão de uma parte importante dos estudantes das aulas” (p.108). Não observo na minha realidade os professores citarem essas razões, mas também não sei se importam com isso. Com relação à indisciplina os autores colocam algumas situações:

aluno que fica de pé quando é necessário sentar; que senta quando é para ficar de pé; que não respeita as regras do jogo; que conversa com o colega durante a explicação e depois pergunta o que é para fazer; é descuidado com o material didático da escola e roupas e/ou objetos de colegas; interrompe a fala do professor ou de outros estudantes de forma impertinente, entre outras situações (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2020, p.111).

Para mim, essas são questões do cotidiano, acontecem em todos os componentes curriculares, o comportamento dos estudantes é permeado por vários fatores: afetivo, emocional, social, político, etc. É preciso intervir em diálogo, mas com firmeza quando necessário para que situações como essas não se repitam e, nesse sentido, a mediação da escola com a família e o estudante é fundamental. Fazê-los

entender que situações como as mencionadas atrapalham a dinâmica da aula e, conseqüentemente, prejudicam o espaço de aprendizagem que eles têm como direito.

Mais adiante, Darido, González e Ginciene (2020) discutem sob a ótica dos professores e estudantes os motivos da indisciplina. Para os professores a indisciplina “é um problema individual, da família, da comunidade/cultura, da liderança da escola e da *subcultura* dos jovens” (p.112). Para os estudantes a escola é a causa do problema; aulas desinteressantes, professores que não estão muito preocupados com a aprendizagem dos alunos (*ibid.*). Não tenho essa visão, para mim simplista, de que a indisciplina dos estudantes é um problema individual, da família, da escola ou mesmo da cultura, existem questões maiores que estão imbricadas no contexto. Quanto à posição dos estudantes - aulas desinteressantes e professores sem compromisso - podem ter relação direta.

As situações de indisciplina que aparecem - que devemos ter atenção - e precisam ser observadas em conjunto: aluno, escola, família - corresponde a agressão (física/verbal) e o ‘bullying’. Há de fato, como disseram os autores, uma “crise de valores da contemporaneidade”(p.113) que podem estimular esses comportamentos. É importante registrar que as condições objetivas para realização das aulas de Educação Física, por exemplo, a estrutura da escola: quadra inadequada, espaços compartilhados (quadra no pátio), falta de material pedagógico, péssima acústica, etc., colaboram também para afastamentos e indisciplina.

Leciono com turmas do 7.º ano e EJA. Nessa modalidade, os casos de afastamentos são observados, dentre os motivos, por conta da organização da matriz curricular na Rede Municipal, na qual se reúnem turmas de 1.º e 2.º ciclo em um dia, 3.º e 4.º ciclo no outro: as turmas trabalham juntas e, por conta da heterogeneidade própria desses estudantes, fica complicado organizar as aulas o que de forma geral implica em afastamentos, não em indisciplina, isso também provocado com a falta de identidade do componente curricular Educação Física com esses sujeitos.

Com as turmas do 7.º ano, o afastamento ocorre de forma pontual - pelo desinteresse pelas práticas corporais - por fatores que já foram discutidos em outros debates no curso de mestrado, contudo, os estudantes nessa idade, pelo menos na escola que leciono, ainda têm grande interesse nas aulas de Educação Física, problema maior - tanto de afastamento - quanto de indisciplina - tenho notado nas

turmas de aceleração, um afastamento também da própria escola - muitos casos de evasão - o que preocupa.

Para tratar de temas como esses que foram estudados no curso de mestrado, referentes aos aspectos colocados nos parágrafos anteriores, penso que devemos caminhar para propostas mais autorais que dialogam com as experiências existentes: *teaching games for understanding (TGfU)*, o *sport education*, futebol, *callejero*, aprendizagem cooperativa, etc., mas que nos façam enxergar que a nossa realidade de escola pública, muitas das vezes, sobrepõem aos aspectos didático-pedagógicos orientados pelas experiências expostas.

Das práticas apresentadas conhecia o *futebol callejero (FC)*. Quando trabalhei no CPII (Colégio Pedro II) - como professor substituto -, na época fizemos vivências no FC com estudantes do ensino médio. O futebol *callejero* é muito parecido com o que praticávamos mais jovens - na periferia da cidade do Rio de Janeiro - que é chamado até hoje - de "pelada". De modo intuitivo fazíamos esse passo a passo que o futebol *callejero* indica: jogo organizado em três tempos, no primeiro os jogadores combinam as regras, no segundo o jogo propriamente dito - 20min e no último tempo, um momento para discutir o jogo e o resultado. A sistematização do jogo fez com que a etapa 1 fosse suprimida, pois, todos nós já tínhamos um entendimento sobre o processo, só quando chegava alguém "novo" que voltávamos à primeira etapa. Não tinha juiz! Lateral podia bater com uma, duas mãos, não podia usar os pés para cobrança, se a bola batia no muro e voltava - segue o jogo, estourada da defesa era bola para defesa quando disputada com um atacante, falta era sempre sem barreira, mão em gol é gol, quando um falava que foi falta ou mão na bola, não tinha discussão, enfim, o jogo esquentava às vezes, o que é normal, mas diferentemente do futebol *callejero*, em que todos de alguma maneira participam, porque na escola o utilizamos como instrumento pedagógico, na pelada de rua - nessa época - só os mais habilidosos, ou quando não "habilidoso", tinha que ser o "dono da bola". Essa analogia que faço é para marcar bem o território que à prática da Educação Física levou por muito tempo - de privilegiar os mais habilidosos - em detrimento dos que em tese - não tinham essa habilidade - e que como observamos no texto o insucesso leva à exclusão e afastamento.

Na parte final do futebol callejero, quando se discute sobre o jogo, fatores como a solidariedade, participação, respeito e cooperação, entram no debate como mais importantes que o resultado em si.

Recomendo o futebol callejero, porque é uma forma de incluir diferentes grupos numa prática corporal tão significativa para o povo brasileiro, mas ainda, muitas vezes, restrita para quem tem habilidade, e a questão do gênero também.

O curso de mestrado também abriu a possibilidade para enxergar uma articulação pedagógica que se aproxime de estratégias utilizando temas geradores ou projetos geradores como alternativas não só para diminuir o afastamento quanto a indisciplina, mas também, possibilitar uma abordagem mais adequada à realidade do sujeito e que dialogue com o contexto. Daí surgiu a perspectiva do projeto de mestrado e, conseqüentemente, essa dissertação – numa abordagem, inicialmente articulada com a Educação de Jovens e Adultos -, mas que pode ser articulada a outros níveis de ensino. A proposta de ensino por temas geradores se fundamenta em alguns princípios importantes: a inclusão, a diversidade, identidade, diferença, adequação ao estudante à sua realidade, adequação à realidade da escola (cultural, histórica, pedagógica, meios físicos e materiais disponíveis, etc.), emancipação, autonomia, aprendizagens específicas e experimentação das diferentes práticas corporais.

O trabalho com temas geradores iniciou com Paulo Freire na perspectiva da educação de adultos no início dos anos 60. Inicialmente, trabalhava com as palavras geradoras extraídas da prática de vida dos sujeitos, mas que depois foram ressignificadas em temas geradores porque tinha uma abrangência maior.

O texto apresentado por Costa e Pinheiro (2013) numa das tarefas do PROEF foi importante para que eu pudesse buscar a base teórica dos meus estudos para o projeto de dissertação. Esses estudos, obviamente, estavam articulados com a minha experiência enquanto educador da EJA, daí pensar uma proposta que pudesse dar conta das questões contemporâneas de um trabalho com temas geradores ou projetos geradores que - na realidade - já faziam parte da minha trajetória enquanto profissional. O trabalho com os temas geradores se fundamenta na contextualização por meio de problematizações que estão presentes na vida de educandos e educadores.

Outra proposição abordada no curso foi trazida pelo texto desenvolvido por Libâneo (2016), e nos faz refletir sobre o peso que os planos pedagógicos



baseados em estruturas e lógicas do terceiro setor - bancado por organismos internacionais - cujo objetivo é colocar a educação em uma esfera, onde o ensino deve ser padronizado, fazendo com que os sistemas de ensino importem ações e estratégias que vinculem aos interesses da lógica internacional em consonância com o capital financeiro. Um dos aspectos a tratar aqui nessa reflexão crítica, é a recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Novo Ensino Médio, que atendem exatamente a esses interesses.

De fato, a BNCC está prevista em legislação - LDB:9394/1996 -, contudo, como foi elaborada, fere totalmente a lógica da qual o processo pedagógico deve ser centrado nas diferentes realidades, atendendo as diversidades. A atuação de organismos internacionais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, articulados com as Fundações, Institutos e consultorias brasileiras: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, etc., nos dão a exata dimensão de quais são os interesses privados sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. A OCDE é como se fosse o executor central das questões educacionais no mundo, é ela quem dita as diretrizes para o fazer pedagógico, orientada pelas questões que interessam ao capital financeiro.

A BNCC define as aprendizagens essenciais para desenvolver ao longo das etapas de ensino, é um documento de caráter normativo, ou seja, tem a força de uma Lei (NEIRA, 2018a). É indiscutível que essas questões estão sendo apresentadas desde a Constituição de 1988 (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016), portanto não é nova, não se tirou 'nenhum coelho da cartola'.

Betti (2018) faz referências sobre as diferentes abordagens presentes na BNCC: culturalista, construtivista e até mesmo relacionada à praxiologia motrix. Neira (2018a) critica o aspecto essencialista da BNCC e o retorno a uma educação tecnocrática por habilidades cujo "objetivo final deve expressar o comportamento final + a condição + o critério ou o padrão de rendimento aceitável" (p. 218) que atende aos interesses do mercado. Faz uma crítica contundente ao fato da vinculação específica das práticas corporais ao "lazer/entretenimento e cuidados com o corpo e a saúde". (p. 219).

As proposições apresentadas no curso trazem o entendimento que a Educação Física é um componente curricular que deve tematizar as práticas corporais

em suas diversas formas: jogo, dança, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura urbana e na natureza. Essas manifestações estão inseridas nos diferentes contextos, sendo produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Ainda que se faça uma crítica em torno da fundamentação da BNCC para este documento, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p.213).

É singular destacar que os sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais devem se situar no âmbito da cultura. Sobre a questão cultural é importante frisar que Hall (2006) tratou da relação da cultura com a identidade. Para ele, a identidade cultural de diferentes grupos sociais que se mostram através de seus discursos e diferentes linguagens é manifestada pela cultura. Situa este autor que o sujeito da pós-modernidade, não tem uma identidade unificada, fixa ou permanente, mas sim, possui “várias identidades” (p.12). As identidades vão se articulando e formando-se continuamente conforme o contexto, os sentidos, as vivências e constitui a existência do sujeito.

Os educandos trazem para a escola questões e comportamentos que certamente vão dinamizar esse diálogo em torno das práticas corporais. O objeto de conhecimento, nessa lógica cultural, são os artefatos culturais - que procuram entender o sujeito no seu cotidiano, com uma representação de mundo, do eu, da sociedade, podem ser: textos, filmes, internet, programas de televisão, propaganda e marketing, fotografia, noções de corpo, identidade, gênero, questões étnico-raciais, práticas corporais, etc.

Dessa forma, se amplia a consciência e desenvolve a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal visando a emancipação. A Educação Física deve proporcionar aos diferentes sujeitos uma série de experiências que permitirá o acesso ao universo cultural que compreende saberes, experiências estéticas, emoções, etc. As práticas corporais são textos que se inserem no âmbito da cultura e são passíveis de leituras e interpretações.

Trazendo esse debate no âmbito da BNCC - versão final Educação Física - que o curso de mestrado apresentou - é importante destacar que a Base não é currículo, mas sim um conjunto de objetivos de aprendizagens, além de competências, habilidades e conteúdos categorizados em cada ciclo de escolaridade. Essa

discussão em torno da Base tem ensejado inúmeros debates sobre sua viabilidade ou não.

Betti (2018) joga luz nesse debate ao centrar suas discussões analisando as proposições da Base em torno da sua efetivação em todo território nacional, de certa forma, este autor, admite que na BNCC, de forma inequívoca há um direcionamento para uma abordagem “culturalista” (p. 157), no entanto, deixa claro, que no texto final - a *cultura* - equivocadamente, apresenta um erro conceitual que é o fato de ser “algo para ser utilizado” (p.160). Este autor discorre, também, realizando uma crítica ao modo arbitrário como as unidades temáticas são classificadas.

Neira (2018a) faz uma análise dura da BNCC em diferentes aspectos. Em um dos pontos realiza uma análise crítica da impossibilidade de se indicar “aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso” (p.217). Deixa claro, contudo, que não é favorável ao *laissez-faire*. Outra crítica que faz é sobre a rigidez da organização interna - um dos três elementos fundamentais comuns às práticas corporais - os outros são: o movimento corporal e o produto cultural, que:

parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos. Isso acontece hodiernamente nos momentos de entrada, saída e intervalos da escola, dentro de casa, no quintal, na rua, condomínio etc. As pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos. (NEIRA, 2018a, p.219).

Por fim, conclui que a BNCC não contribui para o avanço da Educação Física, pois “retrocede política e pedagogicamente” (p.222) ressuscitando teorias não aplicáveis a este conceito cultural.

Das dificuldades que encontramos em articular e sistematizar esse processo nas aulas de Educação Física, reside no fato de que, a escola e os professores - precisam compreender que as representações corporais e o significado das experiências de movimentos variam culturalmente e são a expressão das inúmeras vivências desses estudantes. Cabe à Educação Física sistematizar e ampliar esse conhecimento a partir das experiências do sujeito. As práticas corporais que se aplicam na Educação Física representam a possibilidade de acesso à cultura corporal e está contemplada na inserção social e no exercício da cidadania, estabelecida em torno das práticas universais que constituem o escopo motor desses estudantes, mediatizado pela realidade histórico-cultural em que vivem.

Essa sistematização, muitas das vezes complexa, é assim porque insistimos em fundamentar nossas ações pedagógicas em torno de práticas previamente estruturadas - a BNCC propõe isso - e que não representam os anseios desses sujeitos e nem a realidade da escola. É nossa tarefa propor uma artesanaria de conteúdos baseados nas experiências desses sujeitos, seus interesses e motivações, mas também, claro, tentando ampliar seu conhecimento em torno das práticas corporais, garantindo o acesso aos conteúdos universais que devem ser aprendidos. Não devemos desprezar o conhecimento criado, produzido e acumulado pela humanidade, os conteúdos escolares, continuam, obviamente, a serem ensinados.

Nessa perspectiva, argumento a favor de uma proposta pedagógica ressignificada, observando os aspectos conceituais propostos pelas diversas Redes de Ensino, contudo, adequado aos diferentes aspectos relacionados às práticas corporais e aos sujeitos, e a realidade da escola e de sua comunidade, tornando mais acessível e possibilitando uma maior aderência às aulas.

Outra questão importante a considerar no curso - Mestrado Proef - que ensejam muitas reflexões é como pensar a Educação Física na escola como um projeto de formação cultural para os diferentes estudantes? Entendo que, fundamentalmente, a partir de uma lógica republicana e democrática, os diferentes sujeitos na condição de seres de cultura, devem ser contemplados na observância de seus interesses a partir da sua relação com o mundo. Como disse Vago (2009, p. 27) “a escola é um lugar de circulação das culturas porque tem como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos.”

Neste sentido, a Educação Física escolar deve tematizar e, conseqüentemente, problematizar temas relacionados à cultura corporal de modo que possam fazer circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e usufruir saberes relacionadas às práticas corporais e sociais.

A cultura escolar, a cultura da escola, a Educação Física, a invisibilidade dos conhecimentos e a hierarquia de saberes são temas que merecem nossa atenção. Isso se deve ao fato, muitas das vezes, pelas questões históricas, e pela falta de posicionamento de muitos profissionais - abandono da prática e seu desinvestimento. Em geral, a cultura escolar enxerga a Educação Física como uma prática conscrita no passado - esportes NA escola, aspectos biológicos -, etc. No entanto, nota-se, que

professores com práticas mais inovadoras e com posicionamento crítico têm tentado reverter esse quadro.

As disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho - a reflexibilidade é um ponto central nesse aspecto -, tanto para professores inovadores quanto para aqueles que abandonam a sua prática, precisam ser observadas. No primeiro grupo há mais abertura devido ao maior posicionamento crítico e predisposição para testar seus argumentos, no segundo grupo, um sistema de convicções impede, muitas das vezes, esse professor de experimentar, desta forma, a desqualificação de argumentos contrários a uma prática que desinveste, em grande medida, são refutadas como modo de autoproteção.

Uma das possibilidades de atualizações do contexto de trabalho é um investimento na formação continuada que deve ser permanente e refletir sobre o trabalho docente. Outro ponto importante é sobre as identidades. As “identidades” podem ser um ponto de influência na atuação docente, tanto na prática inovadora como no desinvestimento e abandono. Identidade é como o docente se autoidentifica e se reconhece no sentido histórico-cultural, formada dialeticamente por intermédio da história, da cultura, da memória coletiva, do poder, gênero, etnia, religião, etc.

Durante o curso ficou bem demonstrado que a cultura tem uma centralidade na escola, e ali é local das diferentes culturas. Em geral, a prática social tem uma dimensão cultural discursiva expressa nas linguagens dos diferentes sujeitos. A Educação Física deve dialogar com a cultura escolar enquanto essa cultura se revela com as identidades desses sujeitos. Os educandos trazem para a escola questões e comportamentos que certamente vão dinamizar esse diálogo. Os conteúdos da Educação Física nessa perspectiva da cultura são os artefatos culturais. São instrumentos dessa matriz cultural: a cultura de massa, a cultura hip-hop, cultura funk, cultura surda, cultura pop, cultura indígena, cultura de matriz africana, etc. Todos esses sentidos e significados são negociados por intermédio das lutas travadas no campo simbólico e discursivo e devem estar presentes no PPP (Projeto Político Pedagógico).

Ficou muito marcado no curso a referência da escola como um espaço de democracia e republicanismo. E, neste sentido, Educação Física pode contribuir tematizando as práticas corporais com o propósito de trabalhar para a autonomia do

sujeito, proporcionando o desenvolvimento crítico para que os educandos leiam o mundo de forma crítica e reflexiva.

A Educação Física como componente curricular deve se sustentar nas questões didático-metodológicas associadas às questões político-pedagógicas, esse é um princípio que deve orientar as escolhas pedagógicas dos educadores que se preocupam com o desenvolvimento da autonomia num ambiente democrático e republicano.

O texto de Fensterseifer e González [ca. 2020] mostrou como as escolas podem se tornar espaços de democracia e republicanismo a partir da Educação Física, que deve analisar o patrimônio corporal dos estudantes a partir da sua cultura -, investigando como os grupos sociais se expressam através das práticas corporais ao longo da história - para os educandos se situarem no mundo de maneira intersubjetiva e participarem do debate público, permitindo uma compreensão crítica da realidade, podendo conseguir interrogar as próprias certezas sociais, percebendo a diversidade do mundo.

Ao longo do tempo, a Educação Física vem sofrendo transformações. Nos anos 70/80 o compromisso era com a aptidão física e rendimento esportivo, após a promulgação da LDB:9394/1996, a Educação Física passou a ser obrigatória e integrada à proposta pedagógica da escola, nesse sentido, as experiências corporais dos sujeitos fizeram sentido, permeadas pelas construções teóricas de vários autores que promoveram a chamada crise da Educação Física.

Sendo assim, a Educação Física como componente curricular obrigatório deve estar aliada ao projeto político pedagógico da escola, ocupando-se com o estudo de práticas corporais sistematizadas que se vinculam com diversos campos, entendendo o movimento corporal como elemento essencial, ancoradas numa organização interna de cada prática corporal vinculando-as como produtos da cultura.

A identidade da Educação Física deve estar atrelada ao que é *fundamental e essencial* trabalhar nas atividades próprias do currículo da área - dialogar com a cultura dos diferentes sujeitos para tematização de práticas corporais que façam sentido para eles, e as *atividades secundárias - aquelas não essenciais* - as ditas “extracurriculares” como: construção de coreografias para festa junina ou semana do folclore, formação de equipes para participar do torneio regional, ensaio de fanfarras e marchas para participar do dia da independência, etc. Só terão sentido

enquanto possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las.

A questão geracional também foi ricamente levantada durante a trajetória do curso, e situarei este comentário à luz da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da EJA como sujeitos da classe trabalhadora buscam na modalidade uma forma de reparação, equalização e formação permanente para o longo da vida. A heterogeneidade é uma das características marcantes dos educandos da EJA, do ponto de vista da faixa etária, da visão de mundo, das experiências e vivências concretas, etc.

Essa é a questão central que evoca a questão geracional. Na EJA temos estudantes: jovens, adultos e idosos com diferentes visões de mundo e experiências, e isso é bom, do ponto de vista humano e pedagógico, ensejando muitos debates e aprendizagens específicas para todos e todas. O caminho está na ressignificação das práticas, na historicidade e na esperança dos diferentes sujeitos, projetando um processo de emancipação e conscientização a partir da tematização das diferentes práticas corporais.

Por fim, o curso ensejou em mim algumas problemáticas para serem pensadas, que tem sido motivo dos meus estudos e preocupações: a efetivação de uma prática interdisciplinar através dos temas geradores, a constituição de uma prática da Educação Física DA EJA e não NA EJA, práticas corporais para educandos com deficiências no contexto de uma educação inclusiva da EJA.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma proposta pedagógica ressignificada, baseada nas minhas experiências e historicidade como sujeito-professor-pesquisador, alicerçadas na pesquisa bibliográfica a partir da análise de referenciais teóricos que tenham proximidades para fundamentar proposta de trabalho à luz da contemporaneidade com temas geradores na modalidade EJA - os diferentes sujeitos, suas identidades, diferenças, subjetividades, cultura e território.

Neste sentido, os objetivos específicos escrevem uma proposta pedagógica a partir da delimitação dos temas geradores de forma que possa ser utilizada na minha prática docente e de outros professores de Educação Física que trabalham com a EJA, criando perspectivas para tematização das práticas corporais com o propósito da autonomia, emancipação e formação crítica do sujeito.

Como produto educacional, o texto dissertativo planeja trazer além da importante reflexão sobre os sentidos e significados da EJA, demonstrar possibilidades de intervenção pedagógica com temas geradores contemporâneos, atendendo os diferentes sujeitos que atribuem sentidos e significados diferenciados para suas aprendizagens e práticas, relatando os projetos pedagógicos que realizei na minha prática docente, e que serão apresentados em formato de *e-book*.



## 2 PERCURSO INVESTIGATIVO - METODOLOGIA

### 2.1 Universo da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa no âmbito da pesquisa-ensino. Esse tipo de pesquisa permite integrar teoria e prática aos fenômenos históricos-culturais-sociais. “Permite substituir um saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico e por epistemologias que priorizem um conhecimento de forma reconstrutiva e interativa” (FUNGHETTO e FONSECA, 2008, p.2).

Segundo Penteado (2010b) a “pesquisa-ensino é uma modalidade de pesquisa-ação” (p.33) que se estrutura como “um método de pesquisa qualitativa que reúne o pesquisador acadêmico e o professor do Ensino Fundamental e Médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar” (p.21). A autora reforça que esse tipo de pesquisa evidencia o protagonismo do educador na intervenção investigativa do próprio processo de ensino-aprendizagem, focados na resolução de problemas da prática educativa, permitindo reflexões do professor-pesquisador, podendo levar à transformação das relações entre os sujeitos e da prática pedagógica.

Oliveira e Zaidan [entre 2000-2018] colocam que um dos objetivos do Mestrado Profissional é por intermédio da capacidade de reflexão, fazer com que o professor-pesquisador gere conhecimento para elucidar a própria experiência e indique as possíveis intervenções na sua prática pedagógica. Os autores citam, como exemplo, a pesquisa-ensino “que a partir da perspectiva da pesquisa-ação, vem sendo desenvolvida como “intervenções investigativas” do próprio pesquisador no seu contexto profissional, de modo que o espaço educativo é visto também como espaço investigativo” (p.2).

Entende-se, desta forma, que o Mestrado Profissional – PROEF tem como uma das suas preocupações centrais fazer com que o professor-pesquisador reflita sobre sua própria prática, analisando outras produções científicas, e apontando soluções e respostas ao problema que originou o seu estudo.

Sendo assim, interessa-me analisar os desafios da minha própria prática, compreendê-las a partir dos pressupostos teóricos, resultando na elaboração de um produto educacional (e-book) que além de produzir mudanças na prática pedagógica, possa produzir reflexões/ações em outros profissionais, seja na prática pedagógica ou em ações que resultem na formação continuada.

As obras do educador Paulo Freire serão analisadas como referências para, em diálogo com outros autores, constituírem o edifício teórico da pesquisa em um processo de complexificação do sujeito que se transforma integralmente, alterando as dimensões da sua autobiografia. Além destes, os referenciais teóricos elencados por referências bibliográficas já analisadas e publicadas (livros, artigos, teses e dissertações), procurando estudos teóricos visando obter informações sobre as questões relacionadas à temática pesquisada - a desconstrução das situações-limite - para alcançar o inédito viável na Educação Física da EJA, esperando uma proposta de trabalho a partir de temas geradores contemporâneos.

Esperança, para Paulo Freire (2011), é a busca do inédito viável que dialoga com a utopia, - onde há opressão, há também possibilidades de libertação - a partir das desconstruções das contradições existentes.

## 2.2 Participantes

A pesquisa se fundamenta com base em material já elaborado, argumentada a partir de referências que buscam responder às questões sobre a temática a ser trabalhada, cujo objetivo ao final é promover uma reflexão crítica, tanto minha quanto a de outros educadores que possam se interessar pelo tema. O participante central dessa pesquisa é a minha ação como *professor pesquisador*, permeadas pelas referências que me constituíram sujeito e educador.

Uma das características dessa pesquisa é a ciclicidade, as referências utilizadas por Paulo Freire remontam um tempo em que a conjuntura social, política, cultural, econômica direcionava para um tipo de ação na perspectiva da construção do trabalho com temas geradores. Na contemporaneidade, o contexto é outro, os sujeitos são outros, por isso, pensar essa lógica de forma autopoietica (autoprodução),<sup>2</sup> articulado com o pensamento dos autores em questão é fundamental para construirmos propostas pedagógicas mais adequadas aos sujeitos da EJA.

---

<sup>2</sup> Autopoietica vem de autopoiese que deriva do grego (autopoiesis). Humberto Maturana e Francisco Varela criaram o seu conceito que se aplica em diferentes campos do conhecimento. A origem etimológica do vocábulo é autós (por si próprio) e poiesis (criação, produção). Seu significado literal é autoprodução. Os subsistemas produzem, e reproduzem a sua própria organização circular por meio de seus próprios componentes. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/152/edicao-1/autopoiese> Acesso em: 21 dez. 2022.

### 2.3 Materiais e Método

A pesquisa é construída no âmbito da pesquisa-ensino, baseadas na revisão bibliográfica - publicações existentes (teses, dissertações, artigos, livros), e nas investigações da minha própria prática com projetos que apresentei ao longo da trajetória como professor pesquisador: Capoeira - tematização da capoeira como prática corporal cultural; Práticas corporais dos povos indígenas: corpo - cultura - inclusão - cidadania; “Bola de meia, bola de gude” - há um passado no meu presente.

### 2.4 Procedimentos para a coleta de dados

Levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa de livros, artigos, documentos, leis, teses, dissertações, etc. Também serão importantes as buscas por palavras-chave para encontrar o referencial teórico necessário.

Foi consultada a base de dados: Scielo - Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório da UFMG de Teses e Dissertações. Serão usados os seguintes descritores nas buscas: Educação Física da/na EJA, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física, currículo na Educação Física da/na EJA, formação de professores da/na Educação Física da EJA.

### 2.5 Procedimentos para a análise de dados

Para analisar os dados da pesquisa é importante destacar os aspectos da subjetividade e como nos transformamos em sujeito. Foucault<sup>3</sup> foi um importante teórico que nos deu pistas para compreendermos essas questões com os conceitos de: *objetivação* (prática dos saberes), *arqueologia* (práticas do poder - o que foi dito - práticas discursivas - examina o momento) e *genealogia* (sujeito que pensa sobre si mesmo e suas práticas - o que não foi dito - práticas não discursivas - examina o processo). (VEIGA-NETO, 2017).

---

<sup>3</sup> Michel Foucault (1926 – 1984). Filósofo, historiador teórico social, crítico literário. Professor do Collège de France, de 1970 até 1984. Seus estudos abordam a relação entre poder, saber e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/michel-foucault.htm> Acesso em: 18 ago. 2022.

Como sujeito da pós-modernidade, situo-me não como produtor de saberes, mas como produto desses saberes, melhor dizendo produzido e ressignificado no interior desses saberes. Essas referências às quais situo a pesquisa fazem parte da minha vida pessoal, política e acadêmica, e ajudaram na construção da minha prática. Para Foucault o saber é uma construção histórica e não há uma construção de saberes sem pensar no poder.

## **2.6 Aspectos Éticos**

É uma investigação no âmbito da pesquisa-ensino narrando a minha própria prática - de revisão bibliográfica - e não foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP).

### 3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E CURRICULAR

#### 3.1 Diagnóstico da realidade

Trabalhadores da EJA, uni-vos!<sup>4</sup>

Este estudo afirma-se pelo *meu compromisso* político-pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos(EJA) como educação popular para os educandos da classe trabalhadora. Os sujeitos da EJA como sujeitos dessa classe buscam na modalidade uma forma de reparação, equalização e formação permanente para o longo da vida. A heterogeneidade dos educandos que marcam presença nessa modalidade de ensino é uma das características mais perceptíveis sob diferentes pontos de vista.

O educador precisa conhecer os diferentes sujeitos com suas demandas específicas. São educandos com sentidos e significados diferenciados, cuja identificação com as práticas corporais nem sempre é de proximidade. Notam-se vários afastamentos das aulas de Educação Física, principalmente, pelas questões legais, o que por princípio causa estranheza, mas é compreensível diante da complexa realidade estrutural de como o processo se organiza.

O processo educativo na EJA não é meramente uma transmissão de conteúdos passivos e desarticulados da realidade, o educador precisa de uma aproximação com o educando, com uma escuta sensível e sincera, conhecendo sua realidade e compreendendo as situações-limite que os envolve e o contexto, para então, pensar numa proposta pedagógica que observe as questões do cotidiano e os diferentes saberes dos educandos.

Desde que a Educação Física se tornou obrigatória na EJA, muitas mudanças ocorreram, porém, ainda temos duas lutas a travar: a primeira, aquela da defesa da modalidade como um direito universal, e a segunda, a preocupação da efetivação do componente curricular Educação Física adequado às características do público.

Ao longo do tempo, a modalidade vem sofrendo um esvaziamento fruto das condições sociais agravantes e das políticas públicas adotadas por diferentes governos. Dentre as quais, destaco: o fechamento de turmas da EJA, diminuição de

---

<sup>4</sup> Paráfrase de MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. "Proletários de todos os países, uni-vos!" (p. 64).

matrículas, exclusão<sup>5</sup> de estudantes pelas condições perversas do sistema, diminuição de investimentos, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), etc.

Dados de pesquisas recentes apontam para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas urgentes, não só para a modalidade, mas para todo um conjunto de ações sociais que deem conta de aspectos centrais como geração de emprego e renda, segurança alimentar, política para juventude, etc.

Os resultados encontrados em pesquisas como a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) contínua educação - 2019 - publicada em 2020, explicam - em parte - o momento que estamos atravessando na modalidade EJA.

A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos. Em relação à taxa de analfabetismo, passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, no entanto, apesar da queda, o Brasil tem ainda 11 milhões de pessoas não alfabetizadas. Outro dado importante aponta que mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluiu o ensino médio. A pesquisa mostrou também a questão do abandono escolar: 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por abandonarem a escola, seja por nunca a terem frequentado.

Corroborando com esses aspectos apontados na pesquisa PNAD, o Censo da Educação Básica 2020 - mostra que o número de matrículas da EJA - tanto no nível fundamental - redução de 9,7% - como no médio - diminuiu 8,3% - chegou a três milhões em 2020. Com relação ao perfil dos estudantes da EJA - abaixo de 30 anos representam 62,2% das matrículas (BRASIL, 2021).

Esses são números impactantes, e causam desconforto, pois a EJA é um direito, e não podemos aceitar essa discrepância. Há muita demanda na modalidade, embora isso não se efetive no número de matrículas por razões históricas, políticas, econômicas e sociais. O interesse do Estado pela modalidade tem sido pífilo, o que não nos causa estranheza, pois os ataques neoliberais à educação têm sido efetivos e que submete os sujeitos da EJA a uma responsabilização por não terem frequentado a escola, desvalorizando esses sujeitos, estigmatizando-os e atribuindo preconceitos.

---

<sup>5</sup> O que ocorre na EJA não é o que muitos chamam de “evasão escolar” o que ocorre com esses educandos, principalmente os mais jovens, mas não só, é uma exclusão.

Não é um favor o Estado oferecer educação de qualidade a todos esses sujeitos, a EJA é direito, repito, a EJA é direito!

Desvelar esse cenário nos ajuda a compreender o enorme desafio que temos pela frente. Não podemos desistir da EJA, a modalidade depende do esforço de cada educador e educadora que trabalha no chão da escola com os diferentes sujeitos, mas também que entendamos o sentido da luta a travar em fóruns específicos pela defesa contundente da modalidade, exigindo do poder público as ações necessárias para diminuir esse enorme abismo e implantar uma educação democrática e inclusiva para todos os sujeitos. O tempo das campanhas de alfabetização ficou para trás, assim como o tempo do ensino supletivo, mas o interesse do Estado em desvalorizar a modalidade persiste. Sempre é bom lembrar que a EJA é uma modalidade prevista na LDB: 9.394/1996.

O caminho está na resignificação, na historicidade e na esperança dos sujeitos, que cria ferramentas para projetar um processo de emancipação e conscientização. É preciso alimentar a esperança! Esperançar é estar em diálogo com os diferentes sujeitos, procurando encontrar respostas aos desafios impostos à humanidade em cada tempo, e só podemos fazer isso com esperança para superar as contradições.

Por fim, as aproximações teóricas desta pesquisa visam *esperançar* uma proposta pedagógica com temas geradores resignificados na contemporaneidade, propondo-se a indicar procedimentos pedagógicos no campo da Educação Física da EJA, objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos buscando o inédito viável.

### **3.2 Como a Educação Física chegou na EJA**

A Educação Física foi incluída como componente curricular a partir da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/1996 que no artigo 26, parágrafo (§) 3º, diz que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, p.16).

Cabia ou não aos sistemas de ensino e as escolas colocarem a Educação Física na matriz curricular. Ressalto que, neste ponto específico, houve um avanço,

pois na LDB: 5.692/1971 havia o entendimento de que a Educação Física era constituída como uma atividade e não como um componente curricular.

Mais tarde - a Lei 10.328/2001 - introduziu a palavra obrigatório após a expressão curricular, ficando desta forma a redação do parágrafo:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 2001, p.1)

Depois, com a Lei nº 10.793/2003, que alterou o art. 26 da LDB 9.394/1996 que houve a sistematização desse processo, desde então, a Educação Física passou a ser obrigatória pelos níveis e modalidades de ensino<sup>6</sup>, abrindo exceções aos estudantes - prática facultativa -, nos casos a seguir:

§ 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, p.1).

Essa questão da facultabilidade nas aulas de Educação Física é emblemática para a EJA. Analisando o que a Lei traz, verifica-se que boa parte dos educandos dessa modalidade estará dispensada da aula. É importante reforçar que a Lei nº 10.793/2003 faz referência às aulas práticas, nas aulas teóricas, em tese, o estudante tem que participar e realizar as avaliações.

A Educação Física da EJA parte desse lugar - e o que se nota - é que precisamos avançar nos estudos com práticas corporais na modalidade de modo que possamos atender aos diferentes sujeitos com experiências significativas que possam ser incluídas no currículo. Saliento que até então, poucas eram as experiências com as práticas corporais da EJA, e ainda demorou um certo tempo até os sistemas se adequarem a essa nova realidade.

O/a professor/a de Educação Física que trabalha com a EJA deve se preocupar em oferecer práticas corporais que possam ser ressignificadas à luz da realidade da modalidade no tempo presente.

---

<sup>6</sup> A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade constituinte da Educação Básica.



### 3.3 A EJA enquanto modalidade de ensino: perspectivas do currículo

A LDB 9.394/1996 organizou o sistema educacional brasileiro em dois níveis de ensino: a *Educação Básica* - formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e o *Ensino Superior*. Há ainda as modalidades de educação: *educação de jovens e de adultos*, educação profissional, educação especial, educação indígena e educação a distância.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tratada na Lei como modalidade integrante da Educação Básica destina-se ao atendimento aos estudantes que não tiveram - em uma idade própria<sup>7</sup> -, acesso ou possibilidades da continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. É importante deixar claro que a denominação *ensino supletivo* já não existe mais.

A concepção da EJA como modalidade da educação básica, que se evidencia nos arts. 37 e 38 da Lei nº 9.394/1996 será destinada aos estudantes que - por diversos motivos - não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio. Os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos estudantes jovens, adultos e idosos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses, condições de vida e de trabalho dos educandos (BRASIL, 1996).

Para embasar a estrutura de um currículo que seja significativo para a Educação Física da EJA à luz das questões levantadas, faço referência aos documentos legais da modalidade nos aspectos curriculares, destaco, desta forma, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA*. Estas foram definidas pela *Resolução CNE/CEB nº1/2000*, e respaldadas pelo *Parecer CNE/CEB 11/2000*<sup>8</sup>, importante marco da modalidade que demarca os sentidos e os significados da modalidade.

O Parecer 11/2000 trouxe três funções específicas para serem contempladas: a função reparadora, a função equalizadora, a função qualificadora ou permanente. A primeira - a *função reparadora* - reconhece a igualdade ontológica do ser humano para reparar um direito negado ao longo do tempo. A segunda - a *função equalizadora* - deve promover oportunidades iguais a todos para garantir mais

---

<sup>7</sup> O conceito de idade própria é relativo, pois vai depender do lugar e da história desse sujeito, que, em decorrência de diferentes circunstâncias não teve a oportunidade da escolarização.

<sup>8</sup> Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)  
Acesso em: 13 jun. 2021.

equidade, proporcionando aos educandos, não só o acesso ao mundo do trabalho, mas a participação na vida social e nos espaços de cidadania. A terceira - *a função qualificadora ou permanente* - referencia-se com base na incompletude do homem e no aprendizado para toda sua vida, propiciando aos diferentes sujeitos oportunidades de conhecimentos e atualização, buscando construir uma sociedade fraterna, igualitária, universal, solidária e, que, sobretudo, convive com as diferenças.

O Parecer estabeleceu também que a faixa etária e a heterogeneidade do grupo devem ser observadas para formulação do currículo da EJA em harmonia com uma flexibilidade curricular que considere as experiências diversas que estes educandos trazem consigo. A fim de cumprir com suas funções, a EJA precisa ser pensada para construção de um “modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (PARECER, 11/2000, p.9).

Com relação à construção de um modelo pedagógico próprio, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, enfoca quais situações devem ser consideradas para construção dessa proposta:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios [...]. Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar.

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1-2).

A EJA tem o objetivo de reparar uma dívida histórica do país com esses sujeitos, resgatando um direito universal subtraído por campanhas rasas de alfabetização, correção de fluxo escolar, certificação rápida e processo de aprendizagem aligeirado que nega aos educandos da EJA o princípio da convivência

democrática em espaços escolares para garantir possibilidades para construção do seu conhecimento.

Os educadores da EJA como trabalhadores sociais da Educação Popular devem pensar numa forma diferente de articular o currículo para a modalidade. O fato do educando não ter adquirido na sua totalidade ou em parte, as condições necessárias para letramento e outras competências<sup>9</sup>, não significa ter uma visão limitante sobre esses sujeitos, ao contrário, são sujeitos que têm potência e riqueza presentes na sua historicidade.

Com qual idade o educando pode ingressar na modalidade? A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, nos arts 7º e 8º já fazia referência às idades de início para: *15 anos no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio*, entretanto, cabe registrar que a Resolução (CNE/CEB nº 3/2010), fez pequena alteração em que substituiu “exames supletivo” por “exames de conclusão” permanecendo a idade de entrada na modalidade para ensino fundamental e médio. Muitos atribuem esse fato a um processo recorrente na modalidade chamado de “juvenilização”.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos (BRASIL, 2010, p.1-2).

É desta forma que caminharemos no sentido de construir práticas efetivas na modalidade que considerem as especificidades dos diferentes sujeitos, nas quais o educador mediado pela realidade local construirá com os educandos possibilidades de práticas corporais significativas.

Dito isso, trago uma discussão para esta pesquisa que penso ser adequada ao momento - A BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Cabe destacar que, em todas as versões apresentadas para BNCC (foram três) a EJA esteve invisível. Apenas um breve comentário que os eixos e conteúdos aplicam-se a crianças, jovens e adultos. Não há nenhuma reflexão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos considerando as subjetividades dos educandos da EJA.

---

<sup>9</sup> Trato aqui das competências para fazer a leitura do mundo a partir de sua criticidade.

Acompanho o Fórum EJA/RJ<sup>10</sup> e essa discussão tem sido colocada há algum tempo. Está muito claro que a BNCC, como foi proposta, é inadequada ao público da EJA. Foi apresentado um documento - Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 -, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (EAD). Em Ofício s/n 12 /2020, encaminhado pelos Fóruns EJA do Brasil, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), explicitam-se as razões para o posicionamento contrário a esse alinhamento da BNCC à EJA por ter uma visão utilitarista, não fazer menção às metas estabelecidas pelo PNE (Plano Nacional de Educação), e precarizar o atendimento com turmas da EJA multisseriada, além de efetivar a modalidade EAD (Educação à Distância).

Outro aspecto preocupante é o que fere o princípio de uma educação emancipatória da EJA que não atende as especificidades dos diferentes sujeitos. Com relação aos componentes curriculares é preciso acompanhar com mais atenção como ficará a Educação Física, pois embora saibamos que está representada em aprendizagens contextualizadas, o caráter biologicista e utilitarista do componente curricular está colocado.

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.

Art. 14. A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à **saúde física e psíquica** (grifo meu) em um processo de aprendizagem contextualizado. (BRASIL, 2021, p.4)<sup>11</sup>

Será que a modalidade pelas características dos educandos da EJA precisa de uma base que reforce a lógica do desenvolvimento de competências e

---

<sup>10</sup> O Fórum EJA/ RJ – inaugurado desde 1996 - configura-se como um espaço de discussão, formação e luta pela Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência inspiradora fez nascer muitas outras, o que impulsionou a ideia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, anual, que vinha ocorrendo desde 1999. Fóruns EJA Brasil: <http://forumeja.org.br/node/1191>  
Acesso em 12 set 2021.

<sup>11</sup> Com o novo governo que assume agora em janeiro de 2023, espero que algumas Resoluções sejam revistas e desarticuladas.

habilidades sob a perspectiva de um sujeito empreendedor e não um sujeito de sua própria história? É preciso lembrar com muita ênfase que os educandos da EJA são da classe trabalhadora: marceneiros, carpinteiros, mecânicos, trabalhadores da construção civil, porteiros, entregadores, motoboys, donas de casa, trabalhadores da economia informal, trabalhadores do comércio, empregadas domésticas, motoristas, pequenos empreendedores, cozinheiros, faxineiros, garçons, desempregados, aposentados, pessoas com deficiências, etc. São sujeitos que atribuem sentidos e significados diferenciados para suas aprendizagens e práticas, tendo que dividir a atenção e disposição entre os estudos, o trabalho e a família.

A Educação Física, então, representa um espaço entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, por meio do conhecimento da cultura corporal, que deve incluir as práticas corporais adequadas às características desses sujeitos, garantindo-lhes um espaço de apropriação e construção de saberes e conhecimentos.

O trabalho pedagógico deve olhar sobre a experiência do estudante que se traduz sobre o movimentar-se no contexto social, cultural e político. A representação da escola para os educandos varia conforme o grupo social e pode ser no sentido de uma recolocação profissional, melhoria das condições de trabalho e remuneração, sociabilidade, formalização do saber e de desenvolvimento pessoal. O trabalho com as práticas corporais da EJA deve considerar que os educandos possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar (se em algum momento frequentaram a escola e se tiveram aulas de Educação Física), formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Ancorar as possibilidades de trabalho que resgatem as memórias registradas a partir das vivências das diferentes práticas da cultura corporal, valorizando a história pessoal de cada um, nas quais as práticas corporais tenham sentido e significado para esses educandos (BRASIL, 2003, p.195-196).

As Diretrizes Curriculares para EJA expressas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e referendadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, nesse momento, diante desse contexto, são as referências que atendem às especificidades da modalidade e é por eles que devemos nos pautar, pois o currículo deve observar as identidades e diferenças dos educandos da EJA como sujeitos de direitos universais.

### 3.4 Produções teóricas na Educação Física da EJA. O que temos?

Neste capítulo buscaram-se referências que tratam da Educação Física da EJA. O objetivo foi fazer um levantamento bibliográfico dos principais pontos elencados no resumo da pesquisa para entender a temática abordada e fazer um levantamento quantitativo das produções, analisando as produções teóricas (artigos, dissertações e teses) que tratam sobre a utilização de temas geradores na Educação Física da EJA.

As produções foram pesquisadas a partir das referências publicadas nas bases de dados: Scielo - Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório da UFMG de Teses e Dissertações etc. Foram usados os seguintes descritores nas buscas: Educação Física da/na EJA, Educação de Jovens e Adultos e Educação Física, currículo na Educação Física da/na EJA, formação de professores da/na Educação Física da EJA. As publicações analisadas serão as produções acadêmicas no período seguinte à publicação da Lei 10.793/2003 que no parágrafo 3º coloca que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 2003).

O quadro abaixo aponta as obras que foram pesquisadas nas bases de dados apontadas sobre a temática referente às proposições da Educação Física na EJA.

Tabela 1: O estado da arte na Educação Física da EJA

Referência	Público-alvo	Resumo	Resultados
ANDRADE JÚNIOR, Sérgio Henrique Noblat de <i>et al.</i> O ensino Da Educação Física na EJA uma análise a partir de falas dos professores. <b>Movimento</b> , Porto Alegre, v. 27, e27074, 2021.	Professores da rede municipal da Prefeitura de Ipojuca/PE.	O estudo teve por objetivo analisar o ensino da Educação Física na EJA. É um estudo de natureza qualitativa, subsidiado pelo método hermenêutico-dialético, realizado com oito sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas, objetivos, planejamento e avaliação dos saberes que orientam sua prática	Os professores apresentaram, por meio das suas falas, uma diversidade de metodologias para socialização do conhecimento na EJA, apresentando pelo menos mais de uma estratégia de ensino. Essa variedade de estratégia de ensino revela a busca dos professores por caminhos teórico-metodológicos para o ensino da EF no contexto da EJA.
PICH, Santiago; FONTOURA, Mariana Purcote. A cultura escolar da educação física no	Estudantes de uma escola de Ensino de Jovens e	Observou-se uma oferta meramente teórica da disciplina que coloca frente a um paradoxo: por um lado	Relevância na constituição da identidade docente na configuração da cultura escolar da educação física na EJA.

(sic) EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. <b>Educ. fís. cienc.</b> v.15, n.1, Ensenada jun. 2013.	Adultos (EJA) da cidade de Curitiba – PR.	nos sinaliza a necessidade de rompermos com a tradição da Educação Física enquanto “atividade”, mas também revela a necessidade da experiência corporal como substrato necessário para a elaboração teórica.	
GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco <i>et al.</i> A educação física na EJA: desafios e possibilidades. <b>Revista Kinesis</b> , v.31, n.2, p.117-131, jul- dez., 2016.	Produção acadêmica-científica sobre a educação física e EJA em periódicos nacionais.	Foram realizadas buscas no portal de periódicos e teses da CAPES.	Os resultados revelam que o baixo número (12 artigos encontrados) precisa de uma problematização maior.
ANVERSA, Ana Luiza Barbosa <i>et al.</i> Eja: percepção de autonomia dos alunos nas aulas de educação física. <b>Itinerarius Reflectiones. Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação</b> , v.16, n.3, 2020.	150 estudantes da EJA que responderam a um questionário denominado: “Questionário de Clima de Aprendizagem”.	Apesar dos alunos perceberem alto índice de autonomia nas situações de aprendizagem ao longo das aulas de Educação Física, ainda se fazem necessárias ações que aproximem os professores dos alunos de modo a reconhecer as expectativas e experiências prévias dos mesmos.	Foi identificado alto índice de percepção de autonomia nas situações de aprendizagem, demonstrando haver uma incorporação e/ou consolidação das representações e percepções dos alunos acerca do sentido autônomo para o aprender, valorizando a relevância da ação pedagógica vinculada entre os conteúdos de ensino e as questões sociais.
LEMES, Vanilson Batista BRAND, Caroline; MOREIRA, Rodrigo Baptista; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis. Efeitos da Educação Física nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal na Educação de Jovens e Adultos – EJA. <b>Rev Bras Educ Fís Esporte</b> , São Paulo, v.33, n.4, p.639-647, Out-Dez., 2019.	Realizado em uma escola do RS, elaborado com 8 sujeitos dos 16 aos 52 anos de ambos os sexos, de uma população total de 74, os quais cumpriram 75% de frequência nas aulas de EFI na EJA.	O objetivo foi verificar o efeito das aulas de educação física escolar (EFI) nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal (IMC).	Verificou-se que a APCR aumentou significativamente do pré-teste (675,25 metros) para o pós-teste (735,13 metros), (IC95% =+17,2 a +102,55) o que corresponde a um efeito médio de 8,8% (p=0,006). Todos os sujeitos aumentaram a APCR (aptidão cardiorrespiratória) na avaliação individual, tais resultados não foram observados no IMC. Concluímos que programa de educação física escolar contribuiu para a melhora dos níveis de aptidão cardiorrespiratória de estudantes da EJA.
LEMES, Vanilson Batista; BRAND, Caroline; MOREIRA, Rodrigo Baptista; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis; DIAS, Arieli, Fernandes. Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na educação de jovens e adultos (eja). <b>Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício</b> , São Paulo, v.11, n.70, Suplementar 1,	Abordagem quantitativa, com 21 estudantes da EJA.	O objetivo do presente estudo é verificar o efeito de aulas de ginástica escolar em minitrampolim nos níveis de atividade física de escolares da EJA. As aulas de jump aconteceram 3 vezes por semana em períodos de 30 minutos, durante um semestre.	O principal resultado demonstrou que o nível de atividade física aumentou em grande proporção ao longo de um semestre letivo (de março para maio: $\Delta=17,9$ passos/min; efeito $f_2$ cohen=0,20; de maio para julho: $\Delta=17,9$ passos/min; efeito $f_2$ cohen=0,44; e de março para julho: $\Delta=35,8$ passos/min; efeito $f_2$ cohen=0,96). Dessa forma, se conclui que as aulas de educação física escolar da EJA, realizadas em minitrampolim, foram capazes de produzir um grande efeito sobre os níveis de atividade física dos alunos.

p.863-870.  
Jan./Dez.2017.

<p>OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Relações entre a educação física escolar e a educação de jovens e adultos no interior do colégio brasileiro de ciências do esporte (cbce): sujeitos, concepções, impasses e perspectivas. <b>Revista Pedagógica</b>, v.18, n.39, Set./Dez. 2016.</p>	<p>Produção teórica no interior do colégio brasileiro de ciências do esporte (cbce)</p>	<p>Analisar as relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes nas produções acadêmicas do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, buscando identificar as diversas concepções de Educação Física e de EJA, bem como os olhares que as referidas produções lançaram sobre os sujeitos e seus processos de escolarização.</p>	<p>Aponta para impasses e perspectivas acerca das relações entre Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos, sugerindo pautas de pesquisa e intervenção que articulem este componente curricular a esta modalidade de educação.</p>
<p>COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O Ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. <b>Imagens da Educação</b>, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.</p>	<p>Realizado a partir de estudos bibliográficos.</p>	<p>O objetivo do presente artigo é discutir sobre o emprego de temas geradores como uma proposta de método de ensino. Pretende-se apresentar um estudo teórico sobre o contexto histórico que deu origem à proposta do ensino por meio de temas geradores, seus pressupostos e diferenciais para a educação.</p>	<p>Tendo como base teórica principal o autor Paulo Freire, é possível reconhecer em sua proposta de educação, inicialmente pensada para a formação de adultos, a aplicabilidade para o ensino regular, independentemente da etapa da escolarização. Verificou-se que, como benefícios para a prática escolar, o emprego de temas geradores possibilita um ensino mais significativo, a promoção da interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do educando, além da aproximação entre professor e aluno.</p>
<p>MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. <b>Educação física, currículo cultural e a educação de jovens e adultos</b>: novas possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.</p>	<p>Experiências com o chamado currículo cultural em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) localizado no município de São Paulo.</p>	<p>Por um longo período, a Educação Física esteve afastada da Educação de Jovens e Adultos. Contribuiu com esse fato, tanto a legislação que a rege, como as práticas pedagógicas que não consideram as singularidades dos seus sujeitos. Ancorada em pressupostos que concebem as aulas como momentos de realização de exercícios físicos extenuantes, e por isso não seriam adequadas a esses estudantes.</p>	<p>Adotando a pesquisa descritiva como método e a análise cultural como forma de interpretar os relatos das experiências, as entrevistas com estudantes, professores e gestores da escola e os documentos pedagógicos, foi possível reconhecer a potência da Educação Física cultural na EJA, graças ao diálogo travado com os sujeitos e com o contexto social vigente.</p>
<p>SANCHES, Ana Claudia de Melo; COSTA, Edrick José Iketani da. O movimento como tema gerador para a prática pedagógica inter/trans/multidisciplinar.</p>	<p>Professores da rede pública de Belém na I Semana de Formação Continuada de Professores da</p>	<p>Vivemos atualmente uma crise paradigmática no campo das ciências e que aos poucos a vemos tomar conta de nossa educação. Tal crise veio a inquietar-nos no sentido de como vemos o</p>	<p>Pode parecer estranho a determinadas pessoas que o movimento humano é conhecimento subsunção elemento efetivo para a cognição de crianças, jovens, adultos e idosos. Por isso acreditamos, sim, que o movimento humano foi</p>



<p><b>Motriz</b>, Rio Claro, v.16, n.4, p.977-983, out./dez. 2010.</p>	<p>escola, a qual tinha como objetivos envolver os professores nas discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, planejamento, avaliação e iniciação científica para o Ensino Médio.</p>	<p>mundo, a ciência, a experiência e principalmente a educação. Notoriamente ela nos mostrou o quanto reduzimos a realidade, a cognição e, pior, o Homem em partes dissecadas sem ao menos um vestígio de vida. Nessa problemática, autores como: Moscovici, Merleau-Ponty (1999), Capra e Moreira se esmeraram a entender as partes a partir do todo e o todo a partir das partes num movimento complexo e sistêmico.</p>	<p>redescoberto pelos professores em formação continuada e ao mesmo tempo elemento de percepção corporal e motriz para um dos maiores mistérios da vida, a complexidade do movimento humano.</p>
<p>BATISTA, Lemes, Vanilson. <b>Relatos de uma proposta de educação física escolar:</b> a promoção da saúde na educação de jovens e adultos (EJA). Dissertação - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, 2017.</p>	<p>O estudo foi realizado com 39 sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos.</p>	<p>Descrever uma escola, realizando um diagnóstico sobre o perfil comportamental das turmas da EJA, os problemas de saúde, as características dos alunos no que se refere ao número de faltas nas aulas de Educação Física (EF), medidas antropométricas, indicadores de composição corporal, pressão arterial, ocorrências de alguns hábitos de vida, aptidão física, atividades ocupacionais realizadas no dia-a-dia e as preferências por manifestações da cultura corporal; construir e aplicar uma proposta em EF voltada para promoção da saúde de acordo com o diagnóstico obtido durante um semestre letivo.</p>	<p>Concluímos que foram reduzidos os hábitos sedentários, houve aumento de prática de atividade física organizada fora da escola, principalmente no número de vezes por semana e a atividade física de lazer também aumentou. Esses foram efeitos que auxiliaram na melhoria da flexibilidade e dos níveis de aptidão cardiorrespiratória, principalmente nos sujeitos mais assíduos na proposta de EF para a promoção da saúde na EJA.</p>
<p>Costa, Maria da Conceição dos Santos. <b>Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA.</b> Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.</p>	<p>Desenvolvido com base em suportes teóricos-metodológicos de perspectiva crítica, por meio de levantamento bibliográfico e de documentos e de realização de uma pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas e questionário aplicados a docentes de</p>	<p>Este estudo analisa a configuração do trabalho e formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, a partir do contexto da reestruturação produtiva e destaca que estes campos têm sido subsumidos à agenda do capital, sofrendo determinações que interferem diretamente na <i>classe-que-vive-do-trabalho</i>. No estudo, a Educação Física é entendida enquanto um campo pedagógico que trata dos conhecimentos produzidos historicamente</p>	<p>O estudo revelou que o trabalho docente tem se dado de modo expropriado, precarizado, intensificado e solitário e que as condições da formação têm se materializado de modo precário, não ocorrendo integralmente nos cursos de formação inicial para o exercício do trabalho com jovens e adultos, mas a partir das vivências e experiências que se materializam a partir do trabalho docente na escola pública. A diversidade social, cultural e econômica dos jovens e adultos e o contexto de violência que marca a sociedade atual representam grandes desafios ao trabalho docente nesta modalidade de educação. O processo vivenciado pelos docentes de Educação Física,</p>

	Educação Física que atuam na EJA na Rede Municipal de Belém, e tomou como referência analítica os elementos metodológicos da análise de conteúdo.	pela humanidade no campo da Cultura Corporal, e a Educação de Jovens e Adultos é considerada enquanto um campo de resistência da classe trabalhadora que historicamente vem sendo excluída do acesso e permanência à escola pública de qualidade, referenciada socialmente.	em seu trabalho e formação, e a precarização no contexto escolar, com o fechamento de turmas da EJA na rede municipal, agravam o processo de exclusão de jovens e adultos trabalhadores e provoca a resistência dos docentes, que constroem possibilidades educativas na EF com os jovens e adultos trabalhadores, buscando alternativas com base em suas próprias experiências, trocas com outros docentes, e diálogos na escola pública.
GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco. <b>“Não é a gente que escolhe a vida, é a vida que escolhe a gente”</b> : Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.	Estudantes de uma escola de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, destinada ao atendimento de alunos em vulnerabilidade social, muitos em situação de rua.	O trabalho de campo teve a duração de um ano letivo (março a dezembro de 2016) e contou com os seguintes instrumentos de coleta das informações: observação participante, diários de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. As observações eram realizadas quatro turnos por semana, duas no turno da manhã com as Totalidades Iniciais do Conhecimento e duas no turno da tarde com as Totalidades Finais do Conhecimento. Foram feitas observações nas aulas de Educação Física, no pátio da Escola, na entrada e saída dos estudantes dela, bem como no refeitório nos horários de intervalo e almoço. Para me auxiliar a responder ao problema de pesquisa, duas categorias de análise foram construídas, a primeira intitulada “Uma identidade marginal” e a segunda “Que Educação Física estranha”: a cultura discente nas aulas de EFI.	Dois conceitos puderam ser destacados como sendo presentes durante todo o trabalho de campo, a violência e a concepção de marginalidade. No que compete às manifestações de violência, o autor usou como referência para fazer as suas interpretações a violência simbólica (BOURDIEU) como mais representativa para as situações observadas no estudo, mas podendo destacar ainda a violência de gênero como muito presente também. Com relação à noção de marginalidade, o autor localiza nas obras de Paulo Freire como sendo uma posição de dependência na estrutura social em relação às classes dominantes, na qual interpretou que tanto a Escola quanto os estudantes investigados ocupam.
GERALDO, Douglas Perdomini. <b>Prática docente de educação física na educação de jovens e adultos</b> . Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2009.	Identificar a clientela do ensino de jovens e adultos no Município de Alvorada-RS.	Refletir sobre a prática docente dos professores de Educação Física no ensino noturno das escolas públicas municipais. Desenvolvi o trabalho nesse nível de ensino devido ao fato de ser professor da rede municipal e trabalhar com SEJA, o que acredito ser um importante suporte para análise das informações que serão	Foi possível observar as diferentes fases 48 pelas quais a Educação Física passou, bem como identificar as características de cada uma e como influenciaram os docentes e suas práticas através dos anos. Percebemos aqui, que cada uma das abordagens atendia às necessidades do momento, ficando evidenciadas as fortes influências do poder público, que ditava “as regras”

apresentadas. O meu principal objetivo na pesquisa é responder à seguinte questão: Como os professores de Educação Física que atuam na Educação de Jovens e Adultos realizam as suas práticas docentes no município de Alvorada? Para uma melhor compreensão do leitor, a dissertação foi dividida em três partes: na primeira parte, descrevo os processos metodológicos abordados no decorrer da pesquisa; na segunda parte, busco os conceitos de EJA e Educação Física Escolar, bem como procuro realizar um regaste histórico dessa modalidade de ensino e disciplina; na terceira parte da dissertação, identifico e caracterizo a clientela da SEJA, sendo que essa etapa também trata das interpretações das informações sobre a prática docente.

conforme entendia que pudessem atender às necessidades do sistema.

NOGUEIRA, Joelma de Souza. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos:** percursos formativos e profissionais de professores. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Docentes de professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS.

Este estudo de caso teve como objetivo investigar a constituição da docência de professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, a partir de seus percursos formativos e profissionais. O foco da pesquisa foi o olhar do próprio professor acerca da sua atuação na EJA, buscando desvelar os desafios vivenciados em seu trabalho pedagógico, considerando a configuração peculiar das turmas, bem como na escola, na relação com os seus pares, tendo em vista que, para muitos, o trabalho na EJA é mantido em segundo plano.

Tomando como referência a perspectiva teórica bourdieusiana, a análise partiu do pressuposto de que os professores de Educação Física que atuam na EJA manifestam formas diferentes de pensar e de reagir diante dos contextos vivenciados com os alunos, a partir de suas condições de existência vivenciadas em sua trajetória familiar, de escolarização e de formação. Numa abordagem qualitativa como procedimento metodológico, contou com mapeamento da EJA no estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando o espaço ocupado pela Educação Física; apreciação dos projetos pedagógicos de curso para o Ensino de EJA; entrevista com quatro professores que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS. De acordo com a análise dos dados, os professores são oriundos da camada social média baixa e ascenderam socioeconomicamente, mudando o panorama daquilo que vivenciaram na infância. A essência da natureza

prática da Educação Física que experimentaram na educação básica foi, em grande parte, reproduzida na formação inicial.

<p>FERNANDES, Wellington Camargo. <b>Educação física no CIEJA Sapopemba: desafios e possibilidades.</b> Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, São Paulo, 2020.</p>	<p>A metodologia que foi utilizada nesta investigação exploratória, que se configurou como um estudo de caso de abordagem qualitativa, envolveu pesquisa bibliográfica, que partiu de um banco de teses e dissertações sobre o tema pesquisado e análise documental das orientações oficiais sobre essa modalidade de ensino e da análise dos planos de ensino proposto para esse contexto.</p>	<p>Esta investigação visa a discussão sobre os desafios e possibilidades da prática da Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objeto de estudo a realidade vivenciada pelo pesquisador, no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na unidade de Sapopemba, vinculado à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As questões problematizadoras que motivaram e direcionaram o desenvolvimento da pesquisa foram: Quais são as fragilidades e potencialidades do ensino da Educação Física no CIEJA Sapopemba, considerando-se que esse componente curricular se torna invisível nesse contexto? Quais as possibilidades do ensino da Educação Física nesse cenário? Qual o valor que esse componente carrega no currículo da EJA? Delimitou-se como objetivo central identificar as dimensões, as fragilidades e as potencialidades da prática da Educação Física direcionada para a Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Os resultados obtidos indicam a necessidade de um currículo que seja participativo de fato para suprimir a distância entre o que é proposto e o que é realizado efetivamente nas aulas. Ficou evidente a fragmentação e isolamento dos planos de ensino que necessitariam de uma ação cultural efetiva entre professor, gestores e estudantes e a urgência da formação continuada para os professores de Educação Física que atuam na EJA. Como proposta de intervenção propusemos nas considerações finais, um decálogo que julgamos poder ser de utilidade para os professores (as) que trabalham com a Educação Física na EJA. A essência da natureza prática da Educação Física que experimentaram na educação básica foi, em grande parte, reproduzida na formação inicial.</p>
<p>BARROS, Joyce Mariana Alves. <b>A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN.</b> Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2016.</p>	<p>Investigou-se a organização curricular da Educação Física na EJA a partir da prática pedagógica dos professores deste contexto. Para tanto, foram aplicados questionários a 15 professores do sistema de ensino do município no</p>	<p>Compreendendo a educação de forma reparadora, equalizadora e permanente como um direito de todo o indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania, o presente trabalho discute a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetiva-se configurar a prática docente da Educação Física, nesta modalidade, no sistema público de ensino do município de Natal-RN, a</p>	<p>Concluiu-se que as práticas pedagógicas dos professores investigados apontam encaminhamentos para a Educação Física na EJA tais como conteúdos, objetivos educacionais, avaliação, duração das aulas, metodologia de ensino, dificuldades e perspectivas para atuar neste cenário. Estes que corroboram, parcialmente com as orientações curriculares da EJA, dando indicativos de práticas distintas no contexto de cada professor.</p>

período de 26 de maio a 25 de julho de 2015, organizado em três etapas: 1) Identificação, 2) Prática da Educação Física na EJA e 3) Atuação na Educação Física na EJA. partir dos seguintes objetivos específicos: a) identificar o contexto em que se insere a Educação Física na EJA no município de Natal e b) descrever e problematizar como os professores de Educação Física organizam o seu fazer pedagógico na EJA no município de Natal, por meio do Estudo de caso qualitativo, enquanto metodologia de pesquisa.

COSTA, Julio Cesar Gomes da. **Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos**: um convite a ampliar as ações de Promoção da Saúde. Dissertação – Mestrado em Ciências, Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou como estratégia a entrevista individual com os professores através do curso de extensão oferecido pelo Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), e utilizou como instrumento de análise de dados a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

Este estudo situa-se na intersecção entre a atuação docente em Educação Física escolar e a Promoção da Saúde no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da educação brasileira dirigida a alunos que tanto não seguiram adequadamente o sistema escolar ou como os que vão à escola quando adultos. Este estudo acompanha a atuação dos professores com o tema da Promoção da Saúde através da formação continuada.

Os resultados apresentados vêm apontando que o discurso biologicista continua hegemônico nas concepções de Promoção da Saúde dos professores de Educação Física, possuindo um peso considerável nas reflexões de saúde e ser saudável, assim como, nas abordagens de ensino com esta temática na EJA. Tais achados apontam para a necessidade do aprimoramento da atuação docente no campo da Educação Física no que se refere à sua atuação com o tema da promoção da saúde no contexto escolar, e em particular da EJA, principalmente, com maior investimento em discussões de promoção da saúde pautadas nas Ciências Humanas e Sociais, de forma que leve aos professores a contribuição crítica para refletirem acerca dos fatores culturais, históricos, econômicos, políticos como contraponto à visão estritamente biológica de corpo e de saúde, revelando os elementos da cultura corporal enquanto manifestações e expressões humanas capazes de potencializar e ampliar essa discussão.

COSTA, Julio Cesar Gomes da et al. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2020.

A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou como estratégia a entrevista individual com 10 professores através de curso de extensão, e utilizou como instrumento de análise de

O objetivo deste estudo foi conhecer como os professores de Educação Física vem desenvolvendo suas aulas em torno da temática de Promoção da Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da educação básica brasileira.

Os resultados apontam que o discurso biologicista continua hegemônico nas concepções dos professores de Educação Física, possuindo um peso considerável nas reflexões de saúde e ser saudável, assim como, nas abordagens com esta temática na EJA.

	dados o Discurso do Sujeito Coletivo.		
FRANCHI, Silvester. GÜNTHE, Maria Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. <b>Motrivivência</b> , Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 209-225, maio/2018.	Público adolescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	O objetivo é problematizar o aumento do público adolescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando esse fato a aspectos legais, sociopedagógicos e a juvenilização da EJA.	A discussão aqui iniciada nos leva a pensar sobre questionamentos que nos auxiliem a refletir sobre o cotidiano da EJA e os fatores que incidem sobre o ensino da EF nessa modalidade de ensino. Podemos destacar alguns desses questionamentos, como, por exemplo: como os professores têm organizado seu trabalho pedagógico ao se depararem com turmas de diferentes faixas etárias? Como pensar a EF diante de turmas que reúnem um rol bastante amplo e diversificado de experiências corporais e conhecimentos sobre o corpo? Como enfrentar condições materiais nem sempre adequadas ao ensino da EF, principalmente se considerarmos os agravantes do turno da noite? Como os próprios alunos dessa modalidade de ensino se sentem em relação a esse processo de aumento da presença de adolescentes na EJA?
CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (org.). <b>Docência na Educação de Jovens e Adultos(EJA)</b> – Curitiba: CRV, 2017.	Educadores e educadoras que trabalham com a Educação Física na modalidade EJA.	Organizada por Rosa Malena de AraújoCarvalho, este livro, expressa a práxis de uma trabalhadora do campo da educação comprometida com uma educação pública que seja conectada com a conjuntura política e social de nosso país. O livro reúne o acúmulo do trabalho político acadêmico de um coletivo de pesquisadores que além da informação, proporcionam ao leitor a oportunidade da reflexão crítica sobre a prática docente da disciplina nos espaços pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.	O que foi possível constatar junto ao grupo investigado ao longo do estudo, foi o predomínio de uma visão fragmentada sobre o próprio corpo. (p.199)
CARVALHO, Rosa Malena de Araújo e CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos. <b>Movimento</b> , Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019.	A discussão apresentada se origina das pesquisas dessas realidades que, a partir de distintas bases empíricas, considerando a educação de	O artigo objetiva compartilhar estudos referentes à formação inicial de professores e professoras de Educação Física para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de ações acadêmicas desenvolvidas em duas universidades públicas federais.	Nas considerações, aponta a importância e a responsabilidade das universidades para a concretização dessa prática pedagógica em uma modalidade que é expressão das desigualdades sociais e, complementarmente a isso, o necessário compromisso com uma formação de professores de Educação Física atenta às especificidades da EJA.

---

jovens e  
adultos  
como direito e  
dever e  
apoiadas em  
visão crítica da  
Educação  
Física,  
analisam esse  
fenômeno em  
dois recortes  
espaciais, no  
Sul e no  
Sudeste do  
Brasil.

---

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir das análises das produções teóricas.

Foram encontradas poucas publicações que tratam do tema. Essa escassez de estudos pode ser o reflexo da ausência por parte dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil que não oferecem nos seus currículos essa formação em EJA. A ausência da EJA nos currículos de formação é uma questão importante e que precisa ser problematizada pela comunidade acadêmica no campo da Educação Física. Outro ponto importante, e pode estar repercutindo nessas produções, é a inserção tardia da Educação Física “obrigatória” no currículo da EJA, bem como o desinteresse de parte dos profissionais pela modalidade.

Dos estudos pesquisados, notadamente, dois deles fazem referências aos temas geradores. O de Costa e Pinheiro (2013) faz uma referência direta a utilização de temas geradores na Educação Física escolar, não necessariamente articulado à Educação de Jovens e Adultos, mas extensiva a toda educação básica, formalizando um estudo teórico com a proposta da criação de um método de ensino.

O estudo de Martins (2019) faz uma referência à articulação do currículo cultural da Educação Física aplicado no Centro integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na cidade de São Paulo. Este estudo, embora não faça uma menção direta da utilização de temas geradores na Educação Física da EJA, a tematização, um dos princípios do currículo cultural, abarca essa possibilidade.

Os outros estudos tratam da promoção da saúde, da qualidade de vida, do esporte, da formação docente, do movimento humano, da autonomia do sujeito, dentre outros. Essas questões chamam a atenção para necessidade de ampliar pesquisas não só com a Educação Física da EJA nos mais diversos sentidos, mas

também aqueles que tratam do aspecto central deste ensaio que é a inclusão de temas geradores e projetos nas aulas.



#### 4 A CULTURA ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONTEXTOS DIFERENTES

Trabalho em duas realidades diferentes com a Educação de Jovens e Adultos: Município de Niterói, e no Colégio Santo Inácio/noturno - EJA. No primeiro, a Educação Física se configura como um componente curricular, apêndice para a realização de outras tarefas pedagógicas da escola. No segundo, a Educação Física tem autonomia pedagógica, identidade, condições para realização do trabalho pedagógico.

Duas realidades com culturas escolares diferentes expressas na relevância social, na realidade, no contexto e nas relações, nos quais os sujeitos estão mediatizados. Isto nos remete ao entendimento de que a escola tem um papel social relevante na vida do sujeito e vai significá-lo de diferentes formas. Neste sentido, infere-se que a cultura escolar não acontece de uma única forma, ela se constitui, como disse Neira (2008, p.67) “por diversos saberes, valores e ações cotidianas que estruturam seu caráter, de modo mais abrangente na instituição escolar e restritamente em cada escola”. A função social que se atribui à escola é modificada em razão de diversos fatores de diferentes ordens: política, econômica, cultural, social, etc., e considerando o aspecto funcionalista, afirma que: “correspondem a quatro funções: acadêmica, distributiva, econômica e política” (p.71). No entanto, essa perspectiva, para este autor, ocupa-se em promover uma “educação compensatória” (CANEN, 2001 *apud* NEIRA, 2008, p.75) visando suprir carências das camadas mais pobres da população a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

Parte-se do pressuposto que a escola é um local das culturas (VAGO, 2009), e temos que ter um entendimento sobre quais culturas estamos falando. A cultura escolar é uma cultura diferente, e como vimos, varia de contexto para contexto, a cultura na Educação Física também.

Vago (2009) diz que a expressão da Educação Física enquanto prática pedagógica corporal, onde se produz identidades e saberes - é a escola - esse é o lugar da Educação Física.

Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem “equipamento” de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses. Fundamental pensar então o que é este lugar, a escola ( p. 26).

A cultura da Educação Física se apresentou em diferentes momentos históricos, distintamente, como: cultura médica, cultura da saúde e da qualidade de vida, cultura física, cultura disciplinadora, cultura esportivista, cultura pedagógica, cultura motora, cultura relacional, cultura corporal, cultura corporal de movimentos. No mundo contemporâneo, tem-se o entendimento que a cultura da Educação Física deve-se constituir a partir de sentidos e significados que se vinculam às práticas corporais, que incorporam diferentes visões de mundo, dos diferentes sujeitos, da sociedade e que deverão ser tematizadas por meio da prática social no interior da escola. Essa perspectiva remete a uma Educação Física na EJA como local de escuta, de afeto, de parcerias, de inteireza, e problematiza a prática de vida por meio das práticas corporais.

Analisar as duas realidades de trabalho ajudarão a entender a perspectiva da cultura no interior de cada uma das escolas. Ao final desta pesquisa, o produto deste estudo será destinado aos educandos/as, educadores da rede pública ou privada, como referência para construção de planejamentos adequados aos diferentes sujeitos.

#### **4.1 Sentidos e significados atribuídos à Educação Física da EJA na Escola Municipal Altivo César**

Entrei na Rede Municipal de Niterói em fevereiro/2019. Devido minha experiência com a EJA no Colégio Santo Inácio - noturno, desde 2011, minha preferência era escolher uma escola que eu pudesse atuar na Educação de Jovens e Adultos. Já sabia de antemão que as escolas que ofereciam a modalidade eram reduzidas e, neste sentido, tive em vista pesquisar quais eram essas escolas que ofereciam a modalidade e que ao longo do tempo eu pudesse atuar na EJA.

Na escolha de escola, logo de início, percebi não haver vagas na EJA. Com relação às escolas que ofereciam a modalidade, eu tinha em mente quais eram as mais adequadas, considerando a localidade em função da minha moradia e o deslocamento que levaria de casa ao trabalho.

Trabalhei no Colégio Pedro II (professor substituto), um dos anos destinado ao contrato, foi realizado no campi do bairro do Barreto em Niterói (o outro no campi São Cristóvão). Tinha o entendimento da proximidade com a ponte Rio - Niterói que facilitaria o deslocamento (moro na cidade do Rio de Janeiro).

Chegando a minha hora de escolher a escola, optei pela Escola Altivo César - localizada no Bairro do Barreto - por oferecer essa possibilidade de ingressar mais tarde na EJA. Minha matrícula de origem situa no ensino fundamental regular com turmas do 7º ano - turno da tarde.

Iniciei o 1º semestre de 2019 dessa forma e comuniquei à Direção o meu desejo, caso houvesse oportunidade de trabalhar com a EJA. No final do 1º semestre, a Direção me procurou informando que a professora que atendia à modalidade não continuaria no 2º semestre, desta forma, o componente curricular ficaria sem professor. Prontamente aceitei, e no 2º semestre fiz dupla regência na EJA.

O fechamento de escolas que oferecem a modalidade EJA - no Rio de Janeiro e em outros Estados - têm ocorrido sistematicamente. Esse fenômeno há algum tempo vem sendo observado. Um número grande de escolas públicas reduziu a oferta na modalidade por diversos motivos, dos quais, aqueles apontados na PNAD. Hoje, na Rede Municipal de Niterói, temos nove Escolas que oferecem a modalidade: EM. Alberto Francisco Torres – 1º, 2º e 3º ciclos (Centro); EM. Prof. M. De Lourdes Barbosa Santos – 1º e 2º ciclos (Fonseca); EM. Paulo de Almeida Campos – 1º e 2º ciclos (Icaraí); EM. Maestro Heitor Villa Lobos – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos (Ilha da Conceição), EM. Honorina de Carvalho – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos (Pendotiba), EM. *Altivo César* – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos (*Barreto*),<sup>12</sup> EM. João Brazil - 1º e 2º ciclos (Morro do Castro); EM. Francisco Neves Portugal – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos (Piratininga); EM. Helena Antipoff – 1º e 2º ciclos (São Francisco).

Ao dar conta da realidade me deparei com um cenário bastante complicado. Considerando as possibilidades de efetivação de um trabalho pedagógico concreto, é muito diferente do que desenvolvo no Colégio Santo Inácio - noturno/EJA. Contudo, esse era o desafio que precisava enfrentar - pensar as práticas corporais na EJA na Escola Altivo César - diferentemente que vinha realizando, obviamente mediatizado pelas experiências que eu já realizava.<sup>13</sup>

Antes da pandemia da Covid-19, as aulas de Educação Física da EJA na escola se configuravam da seguinte forma: terça-feira, aulas para os educandos do 1º e 2º ciclos, das 18h30min às 20h. Nas quartas-feiras, das 18h30min às 20h - com o grupo do 3º e 4º ciclos. Entretanto, a partir de junho/2022, houve uma modificação

---

<sup>12</sup> Local em que leciono na rede pública no ensino fundamental 7º ano e EJA.

<sup>13</sup> Trabalho sempre com projetos pedagógicos, cujos eixos se articulam com temas geradores.

referente a este grupo. O planejamento passou para 20h às 22h -horário que as aulas de Educação Física ocorreram - nas quartas-feiras, ou seja, o horário antes destinado às aulas de Educação Física agora é de planejamento coletivo. A organização do 1º e 2º ciclo permanece a mesma.

Tenho duas questões para problematizar. A primeira, tudo acontece porque dessa forma consegue-se articular o planejamento com os outros professores. O horário estabelecido para o planejamento coletivo é nas *quartas-feiras* durante o horário da Educação Física. Para cumprir a carga horária, os estudantes devem estar presentes nesse horário para as aulas de Educação Física. Essa é uma prática que essencializa<sup>14</sup> a função da Educação Física na EJA e nos coloca em condição utilitária, não em condição necessária tão importante como qualquer outro componente curricular. A Educação Física da EJA, desta forma, serve de “bengala” para o planejamento dos outros professores. Manter a qualidade de um trabalho nessas condições não é fácil. Um professor para atender a heterogeneidade presente na EJA fora as questões da legislação específica que os desobriga da prática.

Os educandos do 1º e 2º ciclos têm como característica principal o fato de terem mais idade. Em geral, são homens e mulheres com idades que variam de 30 até 70 anos ou mais, no entanto, nota-se a presença de mais jovens, mas não em número expressivo. No 3º e 4º ciclos, via de regra, são estudantes mais jovens com idades que variam a partir dos 15 anos em diante.

Quando cheguei na escola encontrei muita resistência dos educandos, principalmente, os do 1º e 2º ciclos nas atividades práticas. Não é da cultura desses estudantes a participação e presença nas aulas. Foi um desafio grande convencê-los. O interesse por atividades conceituais e maior do que as tarefas procedimentais. Interessam-se pelo concreto que para eles é associado ao domínio da leitura e da escrita. Comecei a trabalhar com os temas geradores em temas concretos relacionados à produção escrita com as professoras regentes. Foi dando certo e consegui gradualmente inserir os estudantes nesse processo.

Os educandos do 3º e 4º ciclos têm que vir para aula de Educação Física às quartas-feiras durante o planejamento. As quatro turmas ficam reunidas nesse

---

<sup>14</sup> De um ponto de vista filosófico, o termo remete ao essencialismo: crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto, distingue-se de uma posição dialética. Dicionário de textos literários. Disponível em: <https://edtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/essencialismo/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

período – a partir das 20h (3º ciclo – 6º e 7º ano; 4º ciclo – 8º e 9º ano). São interesses diversos que temos que trabalhar. Por uma questão de organização e para dar fluidez nas aulas, articulei-as a partir dos interesses dos estudantes que foram: futebol e queimado. Dividi os espaços para atender essa demanda, e na sala de aula - para atender aos estudantes que não fazem atividade prática - trabalho com os temas geradores desenvolvendo os conteúdos através de vídeos, debates e tarefas, isso ocorre simultaneamente.

Efetivamente, trabalhei com a EJA nesta Unidade Escolar, um semestre letivo - o segundo de 2019, a partir de março de 2020 veio a pandemia da Covid-19 e as aulas tiveram que ser suspensas.

Demorou um tempo entre a decretação do *lockdown* (março de 2020) e o início do trabalho remoto. Considerar trabalho remoto para a EJA é de uma complexidade sem igual diante das características dos sujeitos, da falta de conectividade, da falta de equipamentos adequados e, principalmente, que não houve um treinamento nem para os educandos, nem para os educadores para lidarem com as tecnologias digitais. A prefeitura não tinha ainda desenvolvido uma plataforma digital própria e trabalhávamos com grupos de WhatsApp com os estudantes que a escola conseguia contato.

Nesse tempo, muito estudantes abandonaram os estudos por diversos motivos: perderam seus empregos, saíram da cidade, não tinham motivação para estudar remotamente, não tinham estrutura financeira (faltaram investimentos) para acessarem o ensino remoto, não entendiam o processo, muitos adoeceram, outros, infelizmente, faleceram.

Aos poucos estudantes que conseguíamos acessar via WhatsApp eram passadas tarefas pelo grupo. As aulas na grande maioria eram assíncronas. A tentativa de fazer aula síncrona (compartilhamento de link via Meet) era muito difícil. Pouquíssimos acessavam e a conexão era muito inconstante.

Minha preferência foi trabalhar com formulários digitais interativos que os educandos podiam fazer de modo bem simples a tarefa. Nesses formulários, procurava ilustrar colocando imagens, vídeos, para facilitar a compreensão do estudante e conduzi-lo para a resposta mais adequada do tema gerador trabalhado. Com estudantes do 3º e 4º ciclos era um pouco mais fácil, os do 1º e 2º ciclos era bem

complicado e a professora regente ajudava, mas repito, eram pouquíssimos estudantes que acessavam.

Com o retorno gradual às aulas presenciais (agosto de 2021) por conta dos protocolos sanitários da Rede Municipal para Covid-19, as aulas na quadra estavam suspensas, também porque entrou em obras – previsão de entrega em março de 2022. Por conta dessa determinação, utilizamos a sala de aula para aulas com conteúdos conceituais - temas geradores. Fiz investimento em tecnologia, comprei um pequeno projetor, caixinha de som e outros utilitários para tornar as aulas mais interessantes. Usava vídeos para ilustrar e fazia um debate sobre o tema em seguida.

O cenário mudou e a configuração das aulas (como articuladas anteriormente) não foi possível em virtude do baixo retorno dos estudantes, e não houve necessidade de rodízio de grupos, fato determinado pela Prefeitura para o ensino regular - turmas divididas em grupos A e B. Cada semana um grupo tinha aula, enquanto o outro realizava atividade assíncrona e estudos nas apostilas oferecidas pela Prefeitura.

Os temas geradores trabalhados nesse período foram: 1) Saúde do trabalhador - eixos de trabalhos: a importância do SUS, EPI (equipamento de proteção individual, direitos do trabalhador, desemprego e adoecimento, principais doenças provocadas pelo esforço repetitivo e outras causas, posturas adequadas no trabalho e no dia a dia, ginástica de prevenção. 2) Capoeira: a história da capoeira, a luta do povo negro, a diáspora africana, os estilos da capoeira, os principais mestres, os instrumentos, os cânticos, funcionamento da roda de capoeira.

As aulas de Educação Física, como sinalizado, aconteceram, preferencialmente, sobre os conteúdos conceituais em abordagens sobre a saúde e histórico-críticas como a capoeira. O trabalho era realizado em sala de aula com auxílio de vídeos seguido de debate.

Com a pandemia da Covid -19 os educandos da EJA tiveram inúmeras perdas: no âmbito relacional, do conhecimento, da presença na escola, etc. Na Escola Municipal Altivo César/Niterói-RJ, os educandos retornaram ao ensino presencial no dia 16/08/2021 e esta retomada está sendo bem precária. As aulas presenciais retornaram em fevereiro/2022 com baixíssima adesão dos estudantes. A configuração das aulas é a mesma, o que faz refletir sobre a cultura escolar com relação à EJA no Município de Niterói.

No período pandêmico, a evasão (exclusão - expulsão) foi observada intensamente, mas não só, a desmotivação também. Poucos estudantes frequentavam a escola. Muitos, infelizmente, perdemos o contato apesar de termos realizado busca ativa. Atualmente, essa retomada tem sido gradual, muito embora uma parcela dos estudantes ainda não retornou. Temos muitas incógnitas, como, por exemplo, a quantidade de estudantes que serão matriculados na EJA. Esse número tem diminuído ano a ano e após a pandemia o cenário ficou incerto.

O término do segundo semestre de 2021 na EJA foi muito complicado. Poucos estudantes, muitas defasagens, desmotivação, desinteresse. A orientação recebida pela Rede é que não houvesse a retenção daqueles que frequentaram. O cenário atual não é muito diferente.

#### **4.2 Sentidos e significados atribuídos à Educação Física da EJA no Colégio Santo Inácio/noturno**

Quando entrei no Colégio Santo Inácio/ noturno tive a difícil missão de construir um currículo para a modalidade EJA que atendesse as especificidades colocadas na Lei, mas, simultaneamente, fosse adequada aos diferentes sujeitos e suas aspirações, não tinha a menor perspectiva de como iniciar um trabalho. As experiências pedagógicas com a modalidade eram escassas e não nos permitia uma reflexão mais aprofundada. De início, observei que não era adequado se basear num modelo pedagógico de ensino com estudantes em idade regular (segundo o sistema)<sup>15</sup>. Esse “paralelismo” não funciona, pois, as características dos sujeitos da EJA são outras.

Durante esse tempo, percebi que as práticas corporais com uma abordagem técnica excessiva, que valorizem o desempenho, modelos motores predeterminados levam ao afastamento do educando da EJA das aulas. Do contrário, as práticas corporais inclusivas que considerem as experiências vivenciadas, que sejam significativas, que problematizem, que levem à conscientização, mediados pelo diálogo e pela realidade, têm maior possibilidade de os objetivos serem alcançados.

Assim comecei minha trajetória na modalidade e, com o tempo, pude perceber, conforme as características do contexto, da escola, dos sujeitos, como

---

<sup>15</sup> Não há idade certa ou regular, há sim a idade em que o sujeito por diversos motivos teve a oportunidade, naquele momento, de ingressar no processo de escolarização.

poder pensar uma prática pedagógica condizente com os diferentes sujeitos da EJA. As referências que busquei me permitiram conhecer vários aspectos referentes à modalidade EJA, e que foram cruciais para início do trabalho: conhecer a modalidade, sua história e trajetória.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades educativas ofertadas no turno da noite no Colégio Santo Inácio/Rio de Janeiro. Fundado em 1968, o curso Noturno é uma das obras sociais mais significativas da Companhia de Jesus no Rio de Janeiro, atendendo gratuitamente a cerca de 700 alunos de diferentes idades e em situação de vulnerabilidade social. Atualmente, o Colégio oferece aulas de Ensino Médio (EJA), além de Educação Profissional, nos cursos técnicos de Administração, Análises Clínicas, Enfermagem e Informática. No passado, oferecia-se aulas da EJA - fundamental I e II, entretanto, a procura pela modalidade tem sido muito baixa em decorrência de diversos fatores de ordem econômica, política e social.

O Ensino Médio EJA é oferecido em 4 fases semestrais, perfazendo 2 anos de formação. O horário é composto pelas disciplinas de Português, Literatura, Matemática, Artes, Educação Física, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso, Filosofia e Inglês, com aulas que se iniciam às 18h20min e às 19h. Além das salas de aulas, são utilizados diversos espaços de aprendizagem, como laboratórios de ciências e de informática, quadras de esporte, biblioteca, entre outros.

As aulas de Educação Física pela obrigatoriedade legal acontecem apenas no Ensino Médio, a Educação Profissional não é atendida pelo componente curricular. No colégio cada turma tem dois professores de Educação Física atuando para garantir a inclusão de todos os estudantes - diferentemente da Escola Municipal Altivo César/Niterói que sou único para atender as especificidades dos diferentes sujeitos. Na Educação de Jovens e Adultos com relação às práticas corporais, e para atender aos diferentes sujeitos e as heterogeneidades presentes - seria importante dois profissionais atuando na modalidade para as aulas de Educação Física. Fato que se apresenta muito distante considerando a realidade das escolas públicas no Brasil.

O espaço físico no Colégio Santo Inácio é bem amplo: 5 quadras, campo de futebol, piscina semiolímpica, sala para trabalho funcional e exercícios de solo e dança, salas de aula multimídia, salas de informática com recursos, etc. Cada turma tem um tempo semanal obrigatório de 40min e aos sábados, a cada quinze dias, os



estudantes da EJA têm aulas complementares não-obrigatórias em horários diversificados de 4h.

As duas realidades - escola pública e privada - são muito diferentes em vários aspectos, e me fizeram pensar sobre o papel da Educação Física escolar na EJA. O papel deste componente curricular é o de transmitir conhecimento? Quais os sentidos e significados que os estudantes da EJA atribuem a suas aprendizagens e práticas? De fato, existe uma cultura escolar dentro de cada uma dessas escolas que se inter-relaciona: dos estudantes, pais, professores, porteiros, merendeiros, gestores, administrativo, etc. A primeira questão a ser tratada é que, definitivamente, a escola, a Educação Física não é um local de transmissão e reprodução de conhecimentos, mas um espaço onde as trocas dos saberes sejam possíveis, mediatizados pelo mundo e o contexto. Essas aprendizagens precisam fazer sentido para os estudantes da EJA de modo que seja atribuído um novo significado. O que percebo, é que as aprendizagens mais significativas, são aquelas mais próximas da realidade do sujeito, as mais simples, as que promovem integração do grupo, e em alguns momentos as tarefas individuais, que impactam na motivação do estudante para aprender.

Como já foi salientado ao longo desse texto, a heterogeneidade é um traço marcante da modalidade, e nas duas escolas existe uma certa complexidade para articulação das práticas corporais nos aspectos procedimentais. O que percebo com a minha prática, nessas realidades, é que um ensino baseado em tarefas permeado por projetos geradores com temas específicos, permite a escolha do educando na execução das práticas, orientando-as para aquelas que sejam mais interessantes e adequadas, e que o estudante possa realizar de acordo com suas possibilidades, garantindo a aderência à atividade.

No Colégio Santo Inácio/EJA, a Educação Física tem uma organização diferente com relação aos aspectos dos conteúdos, da sistematização das aulas e metodologias, tudo isso favorecido pelo caráter que se dá à disciplina e como esta se organiza na estrutura curricular. Isso favorece a construção de uma cultura escolar em torno da Educação Física que confere a ela uma identidade própria. Na Rede de Niterói, a Educação Física da EJA tem outro caráter como já mencionado. Está organizado por grupos de ensino em torno dos ciclos, as aulas são coletivas por ciclos. Por mais diferentes que sejam as duas realidades, nelas tenho conseguido articular

práticas em torno de projetos geradores. Diferentemente, é claro, ressignificado de acordo com cada realidade, mas essa é a condição que muitas escolas enfrentam.

Nas diversas Redes espalhadas pelo Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, vai se organizar de forma diferente nos diversos contextos. Enxergar a complexidade dessas realidades e articular projetos geradores com temas específicos, pode ser a alternativa para construção de propostas pedagógicas mais condizentes com as características desses sujeitos.

Este produto educacional, proposto nesta dissertação, é um chamamento para que professores de todo o Brasil pensem a Educação Física nessa modalidade como uma prática cultural - que inscrita no corpo -, incorpora diferentes valores de ordem: econômica, social, histórica, política, cultural, estético, ético, etc. Para Daolio (1995) não é possível desvincular o homem da cultura, e o corpo é fruto dessa dinâmica cultural.

O corpo é uma síntese da cultura porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (p.95).

Sendo o corpo uma síntese da cultura, como assinalado por Daolio (1995), ele está inserido, nas relações sociais, e deve ser compreendido a partir de uma lógica de currículo com fundamentações críticas e pós-críticas, entendendo que este é uma questão de identidade, conhecimento e poder (SILVA, 1999), inscritos nas práticas sociais, culturais e políticas cotidianas.

A pedagogia libertadora e os pressupostos teóricos de outros autores que serão apresentados mais adiante, constituirão a fundamentação necessária para esperar práticas em buscas de inéditos-viáveis.

Na contemporaneidade - na Educação de Jovens e Adultos - não devemos enxergar as práticas distanciadas do processo social e cultural, mas olhar de forma dinâmica, observando os diferentes sujeitos envolvidos neste processo, suas necessidades, interesses, complexidades, etc. As práticas corporais não devem ser homogêneas e nem se pautar em alcançar metas de aprendizagem a partir de modelos motores preconcebidos, mas sim ter um olhar sobre a experiência que se traduz numa visão fenomenológica sobre o *se movimentar*.

A sistematização é um aspecto de importância relativa, pois o ponto crucial, anterior à questão da sistematização, é definir o que é absolutamente necessário

trabalhar na Educação Física da EJA. Quando se aborda a questão da sistematização nas aulas de Educação Física da EJA não falo de um processo rígido, um passo a passo, mas um conjunto de ações possíveis nos aspectos contemporâneos levantados que valorize as experiências do grupo, com vivências corporais específicas.

#### **4.3 Encaminhamento e discussões**

Para se trabalhar com a EJA uma didática específica deve ser observada, e a heterogeneidade do grupo é um aspecto importante para considerar. Para ajustar as propostas pedagógicas ao projeto é importante se orientar por alguns princípios: o primeiro, ressaltar que as práticas corporais devem ser ressignificadas para que todos/as, de alguma forma, possam participar - refiro a inclusão - princípio básico e norteador da modalidade EJA. O segundo, - a diversidade -, sendo uma construção social das diferenças -, aponta para que os conteúdos, as práticas precisam atender as diversas realidades existentes, aos diferentes sujeitos, adaptada à outra localidade ou região, observando os aspectos culturais, sociais, políticos, históricos e geográficos do grupo ou comunidade a ser trabalhada. O terceiro, reforça que os sujeitos da EJA têm um processo de aprendizagem específica. A aula de Educação Física da EJA deve ser um momento de fruição corporal, da reflexão sobre sua corporeidade, sobre sua história, a sociedade, a ética, a estética e as relações humanas e sociais. Por fim, não se pode negar aos/as estudantes a vivência na tarefa que pode ser realizada individualmente, em grupos, em pequenos grupos, em duplas, etc., mas não se pode negar também o direito a fruição - a observação das práticas corporais.

É importante que fique muito claro que os estudantes da EJA têm muitas resistências referentes à participação nas aulas práticas. Por diversos fatores: experiência anterior, faixa etária, limitações funcionais, desinteresse, cansaço da jornada de trabalho, etc. Um fator preponderante e que já fiz o destaque no texto é a questão da heterogeneidade da EJA. Na mesma turma temos estudantes de diferentes idades. Esse fator implica numa aula que precisa ser adequada e pensada para essas realidades. Como foi mostrado anteriormente, a EJA há muito tempo deixou de ser uma modalidade majoritariamente para estudantes com mais idade - acima dos trinta anos. Passou já há algum tempo a receber estudantes mais jovens - a partir dos 15 anos. Hoje, temos uma inversão, nota-se a presença de estudantes mais jovens, especialmente nas fases correspondentes ao 3º e 4º ciclos, entretanto,

nas fases correspondentes aos 1º e 2º ciclos, nota-se a presença de estudantes com mais idade.

Convencer o estudante para aderência dessas atividades não é tão simples. As aulas têm que fazer sentido para eles, têm que ter uma relação com sua história, esse convencimento aos mais jovens acaba sendo mais fácil, mas com relação aos estudantes com mais idade, isso acaba sendo um complicador, contudo nada que não nos faça acreditar que é possível mudar essa realidade e os resultados estão aí.

## 5 DIÁLOGO INTER-TEÓRICO PARA BUSCA DOS INÉDITOS VIÁVEIS: A PEDAGOGIA FREIREANA, INTERCULTURALIDADE, DECOLONIZAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS

### 5.1 A pedagogia freireana

Paulo Freire foi um dos principais autores que fizeram parte da minha trajetória profissional, suas obras estiveram presentes na minha vida desde que o descobri na universidade, apresentado por uma professora de “Didática da Educação Física” que em suas aulas incentivava as leituras deste autor. Desde então, apaixonei-me por seus escritos e estes passaram a me significar como sujeito e profissional.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira<sup>16</sup>, foi o precursor da Pedagogia Libertadora. Escreveu vários livros, mas as contribuições principais para efetivação desta prática pedagógica estão em dois: “*Educação como Prática de Liberdade*” e “*Pedagogia do Oprimido*”.

Neste último, Freire (1987) propõe uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante que tinha uma intencionalidade política de dominação. Sua perspectiva era no sentido da libertação e transformação do sujeito como autor da sua própria história. Pela educação, seria possível ampliar a participação da classe trabalhadora na luta política e de classe, levando a uma conscientização e organização crescente.

Em “*Educação como Prática de Liberdade*” [2001?], Paulo Freire apresenta o método de alfabetização de adultos que contextualiza com a história de vida dos sujeitos. O método, inicialmente, foi aplicado na cidade de Angicos - Rio Grande do Norte - em 1962, onde “300 trabalhadores ‘foram’ alfabetizados em cerca de 45 dias” (p.19). Na prática pedagógica freireana, pessoas ditas “analfabetas” são alfabetizando, cabendo ao educador anotar o seu vocabulário e selecionar palavras em termos de significação, relevância, importância e tendo relação com a prática de vida do educando - são as palavras geradoras.

Freire [2001?] faz uma análise das forças políticas que estavam disputando o poder no início da década de 60, para ele, o Brasil vivia um “tempo de trânsito” (p.54) - passagem de uma época para outra - comandada por um mercado externo e seus interesses, que provocava, como consequência, altos índices de analfabetismo. Freire acreditava que o sentido do homem é sua humanização. “É o crime dos que se

---

<sup>16</sup> Declarado pela Lei 12.612/2012 – assinada pela presidenta Dilma Rousseff.

engajavam neste esforço era o de serem no homem, cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se” (p.72). A democracia era o valor preponderante de sua pedagogia, “antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (p.88). Paulo Freire entendia que a contribuição a ser trazida deveria ser uma educação crítica, que buscasse a passagem da “transitividade ingênua à transitividade crítica” (p.94). Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política - educação que o colocasse em diálogo constante com o outro -, pois a democracia implica mudança.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) explicita as raízes conceituais do tema gerador, em que aprofunda as questões levantadas anteriormente em “Educação como Prática de Liberdade”. Além disso, traça o papel do educador e educando no processo de aprendizagem e devem estar mediatizados pelo mundo e pela realidade do sujeito. O conteúdo dessa aprendizagem é retirado da realidade vivida pelos diferentes sujeitos para transformar a sociedade em que se vive. Dessa realidade são extraídos os *temas geradores e as situações-limite* que devem ser identificados através de uma reflexão crítica sobre as relações “homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (p. 88). É o pensar do homem sobre a sua existência na realidade vivida - na sua práxis.

A partir dessa escolha, os temas são - *codificados* - com base na situação da realidade, da sua existência e, posteriormente, - *descodificados* - a análise crítica da situação codificada. Respeita-se o princípio de que não se faz educação para o povo, mas com o povo, no sentido de transformação do mundo.

O trabalho com *temas geradores* propõe-se por intermédio de um processo dialógico, no qual sabendo que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.69), que o reconhecimento da realidade se dará em comunhão educador-educando em que ambos aprenderão. Só a educação problematizadora pode romper com a concepção bancária de ensino, onde “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais sentirão desafiados” (p.70). Para este autor, temas geradores são assim chamados “porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação

por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (p.93).

A perspectiva de Paulo Freire é para a autonomia e para a emancipação. O educador não pode apenas ensinar os conteúdos, mas sim entender como os educandos aprendem. O conhecimento não é nada pronto e acabado, está em constante transformação, a transmissão dos conteúdos, e a memorização dificultam o processo de aprendizado. É preciso buscarmos reflexões para nossas práticas pedagógicas que deem conta de atender o sujeito e suas subjetividades.

Freire (1987) traz o conceito de educação bancária - modelo tradicional de prática pedagógica - que visava depositar, transferir, transmitir valores, conhecimentos e informações para o educando a partir de ótica dominante, domesticadora e reprodutivista. A educação bancária satisfaz aos interesses da classe dominante, o importante não é o desnudamento do mundo, a sua transformação, mas sim preservar a situação de que são beneficiários.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (p.58).

Em contraponto à educação bancária, Freire (1987) apresenta o conceito de *educação problematizadora* que questiona concretamente a realidade das relações humanas, visando à transformação da sociedade. Os conteúdos são problematizados e mediatizados pelo diálogo entre educador-educando. A educação problematizadora não é o ato de depositar ou transferir conhecimentos, mas é um ato cognoscente que coloca a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p.70).

Sobre a práxis, Freire (1987, p. 38) coloca que: “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” A práxis é o processo pelo qual - mediatizado pelo diálogo entre o educador e o educando - o sujeito transforma o mundo e a si mesmo.

Outra questão importante colocada por este educador é em relação ao fato de que os oprimidos “hospedam o opressor em si” (p.32), se apoiando nos interesses da classe dominante. Essa contradição, opressor-oprimido, só será superada quando o oprimido se reconhecer, permeado por valores construídos na sua prática de vida, sempre em processo dialético visando à transformação social.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.41).

E são as relações dialógicas do homem com o mundo e do homem com os homens, que os sujeitos serão desafiados a saírem da passividade, entendendo sua realidade e as contradições sociais do sistema. Neste sentido, é que ele se transforma como sujeito da própria história, buscando a transformação da sociedade.

Freire (1983) apresenta os estados da consciência como sendo: intransitiva, transitiva (ingênua) e crítica. Sendo a primeira, aquela que “produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (p.39). O autor discorre que a saída da consciência intransitiva para a transitiva se dá num cenário de mudança do contexto em que os sujeitos sofrem com as ações econômicas que impactam nas condições sociais e promovem consequências à sua vida. Entretanto, como diz o autor, essa consciência transitiva, inicialmente é ingênua e tem como características significativas porque:

revela uma certa simplicidade [...] considera que o passado foi melhor [...] é frágil na discussão de problemas [...] tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo [...] a realidade é estática e não mutável” (FREIRE, 1983, p.40).

A passagem para a consciência crítica exige o olhar do educador enquanto trabalhador social nesse processo de mudança, e numa relação dialógica com o educando, discutindo as contradições é que podemos alcançá-las. Como características dessa consciência crítica, nota-se:

[...] reconhece que a realidade é mutável [...] procura verificar ou testar as descobertas [...] repele posições quietistas [...] repele a transferência de responsabilidade [...] é indagadora [...] ama o diálogo (FREIRE, 1983, p.41).

Na sua última obra em vida - Paulo Freire - em *Pedagogia da Autonomia* (1996) faz um convite para o educador crítico pensar a sua prática, entendendo a educação como um processo de humanização nas suas esferas: política, ética,



estética, histórica, social e cultural. Para o autor “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). O trabalho com temas geradores enseja essa discussão, no qual o conhecimento é extraído da realidade vivida e novas ações são produzidas, rompendo com o processo da educação bancária de ensino, onde os conteúdos são depositados nos sujeitos. Freire chama de “curiosidade epistemológica” (p.27) como aquela construída na dialogicidade, pela construção crítica do processo de aprender. Essa curiosidade vai se opor à consciência ingênua que caracteriza o senso comum. É preciso que o educador reflita sobre suas práxis na relação teoria/prática de forma concreta e não essencializada.

Freire (1996) coloca que ensinar para a autonomia vai exigir do educador um rigor metodológico e que esse processo não passa pela transferência de conhecimento. Não é apenas ensinar o conteúdo como se fosse para si mesmo, mas intermediá-los com os educandos para agir no mundo e pensar criticamente, neste caso, todos aprendem e não vai existir docência sem discência. Sendo assim, o processo de ensinar vai situar o educador no caminhar pedagógico e apontar as exigências do ensino: “exige pesquisa” (p.32), “exige respeito aos saberes do educando” (p.33), “criticidade” (p.34), “estética e ética” (p.36), “a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p.38), “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p.39), “reflexão crítica sobre a prática” (p.42), “reconhecimento e assunção da identidade cultural” (p.46), “consciência do inacabamento” (p.55), “reconhecimento de ser condicionado” (p.59), “respeito à autonomia do ser e do educando” (p.65), “humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (74), “exige a apreensão da realidade” (p.76), “exige alegria e esperança” (p.80), “convicção de que a mudança é possível” (p.85) e “exige curiosidade” (p.94).

Sobre a esperança - Paulo Freire - em *Pedagogia da Esperança* (2011) - um “reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (p.17) - relata sua história de vida em diálogo com trabalhadores dos quais valoriza as diferentes leituras de mundo visando auxiliá-los para organização da transformação social. Faz também críticas ao seu livro *Pedagogia do Oprimido* e sua posição histórica como autor ressignificado pelo tempo presente: “repenso a alma e o corpo da Pedagogia do oprimido” (p. 93), referindo-se à linguagem do texto, incompreensível para muitos, à discriminação da mulher e outros aspectos.

O que Paulo Freire trata nessa obra é ressignificar sua pedagogia para este tempo, proposta na qual, como autor pesquisador, situo este projeto de dissertação: ressignificar os sentidos, os significados, os pressupostos teóricos desse importante autor para a Educação Física à luz da contemporaneidade.

Freire (2011) acreditava que não se podia negar as condições históricas, políticas e econômicas que promovem a desesperança, e que os oprimidos, ao tomarem consciência da sua realidade, compreenderiam criticamente o contexto social em que vivem para se engajarem numa luta política pela transformação destas condições objetivas, entretanto para ele, a esperança deve se ancorar na luta - com o pensamento crítico - e na práxis - para que essa transformação ocorra. A esperança é uma necessidade que faz parte da vida do homem - para Paulo Freire - esperança não vem de espera, mas sim da ação, da prática, refletindo sobre seu modo de vida numa concepção ontológica. “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (p.15).

Podemos dizer que a pedagogia de Paulo Freire é uma *pedagogia intercultural/decolonial* porque se propõe a superar os impactos epistêmicos, sociológicos, políticos e culturais de um sistema que oprime e, neste sentido, questiona o poder colonial que ainda está presente nos saberes, no ser e no poder. Sua pedagogia busca o diálogo e os saberes silenciados para ressignificar a ordem colonial visando a transformação da realidade.

Paulo Freire defende a Educação Popular que é uma das formas mais significativas do pensamento decolonial. Em seu livro: “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*” (1978), Paulo Freire trata da descolonização do país africano após sua independência em 1974<sup>17</sup>. O país implantou um movimento revolucionário/emancipatório contra os portugueses. Foi neste contexto, que o educador foi convidado para implementar um processo de alfabetização de adultos neste país africano, onde iniciou o trabalho conhecendo a realidade, buscando transformá-la com ajuda e conhecimento mútuos. Por isso, Paulo Freire é um dos artífices do pensamento decolonial/intercultural que tratarei a seguir.

---

<sup>17</sup> Em 24 de setembro de 1973, a Guiné-Bissau conquistou sua independência de Portugal, reconhecida somente em 1974 tornando-se a primeira colônia a separar-se oficialmente da metrópole. A luta contra o colonialismo foi articulada pelo PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde liderada por Amílcar Cabral e durou 10 anos. Disponível em: <https://almapreta.com/webstories/aindependenciaguinebissau/> Acesso em: 14 jun. 2022.

## 5.2 Interculturalidade e decolonização

Os autores que tratam desse tema específico - interculturalidade e decolonização - chegaram até mim através de processos de formação continuada e militância política. De início, em leituras preliminares, procurava entender como essas questões eram fundamentais para compreensão da formação do povo brasileiro, sua cultura, seu modo de ser e ver o mundo, suas lutas e histórias nesse processo cruel de colonização que está permeado por questões étnico-raciais, gênero e classe social. Mais tarde, o modo de subjetivação e entendimento da identidade dos diferentes sujeitos, foi determinante para compreender a relação com sua cultura.

Ensinar por meio dos temas geradores vai requerer do educador um olhar crítico sobre o processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, bem como, a percepção de seus interesses e necessidades para construção do conhecimento. E, para isso, o trabalho por este meio supera o dualismo sujeito-objeto, e propõe uma metodologia por intermédio do diálogo nas relações socioculturais dos diferentes sujeitos, enxergando-os na sua totalidade: humana, política, ética, antropológica, cultural, sociológica, etc.

O trabalho com temas geradores na Educação Física DA EJA<sup>18</sup> é fomentar o compartilhamento dos diferentes saberes por meio do diálogo intersubjetivo que respeita as diferenças de cada um em suas visões próprias de mundo, visando desenvolver uma consciência crítica num ambiente intercultural e decolonizado.

A interculturalidade reconhece a diversidade cultural própria das sociedades multiculturais e, ao mesmo tempo, mostra como devemos agir do ponto de vista político. Entende que essas diferenças se traduzem nas fronteiras entre as culturas na qual a integração entre elas pode ocorrer - busca a aprendizagem a partir da coexistência democrática sem anular a diversidade - e surge a partir das lutas sociais de grupos distintos - buscando a igualdade e equidade de direitos.

Na educação, o tema da interculturalidade, vem se multiplicando no cenário pedagógico. Há uma consciência cada vez mais presente e potente entre os educadores que essas questões são necessárias para o trabalho no contexto escolar. Essa necessidade é reforçada por Candau (2012), na qual aponta:

---

<sup>18</sup> DA EJA e não DO EJA. A EJA é uma modalidade de ensino constituída pela LDB:9.394/1996, diferentemente da LDB: 5.692/1971 que tratava a EJA como "ensino supletivo". Então era comum falar DO EJA, pois se tratava de ensino, no caso supletivo. Era a época das campanhas e dos programas desarticulados de uma proposta mais ampla de currículo que atendesse as demandas dos diferentes sujeitos. Neste sentido, falamos dos sujeitos da modalidade de ensino EJA que têm direitos.

Inúmeras têm sido as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e excluídos no cotidiano escolar. Essa realidade nos obriga a afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (p.235).

Os possíveis caminhos para uma educação intercultural é dar conta das questões imbricadas nas diferenças e identidades dos diversos povos. Os temas geradores devem surgir a partir do mundo real e concreto de onde vivem os sujeitos em seus diferentes contextos: territórios ocupados, territórios em conflito, no campo, na cidade, na periferia, nos grandes centros, a educação indígena, a educação quilombola, gênero, etnias, deficiências, etc.

Candau (2016) afirma que existem experiências pedagógicas insurgentes nas escolas com sala de aula plural, currículos diferenciados, práticas coletivas, gestão democrática e participação da comunidade, entretanto, essas experiências não são visibilizadas e carecem de um apoio mais amplo para sua efetivação. A homogeneização de currículos leva a resultados padronizados, ao contrário, as propostas coletivas e plurais levam a aprendizagens que transformam. Neste sentido, a reinvenção da escola é urgente e se propõe a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, construindo projetos políticos pedagógicos que sejam significativos para cada contexto. A educação intercultural deve ser crítica e entender as questões relacionadas às identidades e diferenças, e não “reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar” (p.818).

Para a educação intercultural as práticas são as concretas e não aquelas abstratas, sem relação com a realidade ou a transformação do sujeito, valoriza os diferentes significados e se organiza no espaço-tempo dos contextos relacionais - tendo como princípio - a compreensão das diferenças, a abertura da possibilidade para o outro, a alteridade, o respeito e a solidariedade, para eliminar preconceitos e os estereótipos. As relações não podem ser hierarquizadas, os saberes não podem ser fragmentados, mas buscar interconexões olhando para a inclusão e as diferenças.

Olhar o trabalho com temas geradores a partir da ótica da decolonização do currículo é fundamental. Decolonizar o currículo é olhar para as diferentes culturas, entendendo-as como resultado do - hibridismo cultural - discutindo as experiências dos diversos povos e grupos excluídos de forma concreta, acolhendo as diferenças nas

condições de fronteiras interculturais, em que se traduz e reinscreve essa nova representação por meio dos diferentes significados.

A seguir apresento um “diálogo” entre as proposições de autores que, com Paulo Freire, trazem a discussão do processo de/descolonização sobre diferentes perspectivas, e que, a partir dessas fundamentações, formulam-se as bases conceituais para elaboração dessa proposta. Destaco nessas proposições aquilo que considero central nas obras desses autores para aprofundar os questionamentos, oferecendo elementos para pensar a descolonização a partir de um recorte interseccional.

Fanon (2008)<sup>19</sup> trata da relação entre o colonizador (branco) e o colonizado (negro), a psicologia do colonizado e desmistifica o complexo de inferioridade e o fator de dependência desses grupos. Para isso, utiliza a psicanálise, analisando também obras literárias e cinematográficas, para abordar de maneira diferenciada as relações entre negros e brancos pautadas pelo racismo. Em sua obra, nos três primeiros capítulos, faz uma abordagem do negro na tentativa de “determinar suas atitudes no mundo branco” (p.30). No capítulo seguinte, faz uma crítica a Mannoni <sup>20</sup>, mostrando a ambiguidade da sua posição. Fanon enxerga alguma qualidade na proposição de Mannoni quando este diz que “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (p.84), contudo, vem discordar radicalmente quando diz que o racismo “não reproduz a situação econômica” (p.85) e que “o racismo colonial difere de outros racismos” (p.87).

Fanon (2008) diz exatamente o oposto, e embora Mannoni fale da fenomenologia da psicanálise, este não o faz de forma concreta. No último capítulo, vem discorrer sobre a “experiência vivida do negro” (p.103), no qual mostra os desafios diante de sua condição racial.

Césaire (2020)<sup>21</sup> em - Discurso sobre o Colonialismo - considerado por muitos - como a bíblia do movimento anticolonialista - também discorda totalmente da

---

<sup>19</sup> Frantz Omar Fanon – Martinica (1925 - 1961). Psiquiatra, filósofo, revolucionário marxista anticolonialista. Escreveu: *Peles Negras, Máscaras Brancas* (1952) e *os Condenados da Terra*(1961).

<sup>20</sup> MANNONI, Dominique-Octave. **Psychologie de la colonisation**. Ed. Du Seuil, 1950.

<sup>21</sup> Aimé Fernand David Césaire - Martinica (1913 - 2008). Militante anticolonialista, escritor, poeta surrealista, ensaísta escreveu peças de teatro. Foi Prefeito de Fort-de-France e depois Deputado. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/bio/aime-cesaire> Acesso em: 23 jan. 2023.

proposição de Mannoni<sup>22</sup>, porque para este, há entre a maioria dos povos colonizados um “complexo de dependência” (p.51) que esses grupos necessitam e reivindicam. Césaire afirma que a colonização não é fundada na psicologia e que não há essa dependência psicológica dos grupos colonizados. Para Césaire, a psicologia de Mannoni, está a serviço do colonizador, pois tenta “absolver os colonialistas sedentos de sangue” (p.53). Césaire pontua conceitos-chave como colonização e civilização, e com Léopold Senghor<sup>23</sup>, trouxe o conceito de negritude - a consciência de ser negro, a afirmação de uma identidade, de solidariedade, de lealdade - e faz uma crítica contundente ao capitalismo, à burguesia e ao universalismo europeu e ao essencialismo.

Memmi (1977)<sup>24</sup> deixa claro, contudo, que o sentido da colonização não é a melhoria do povo que foi colonizado, ao contrário, é por meio da exploração que se desvela o real sentido do processo de colonização - os interesses econômicos. “Os motivos econômicos do empreendimento colonial estão, atualmente, esclarecidos por todos os historiadores da colonização; ninguém acredita mais na missão cultural e moral, mesmo original, do colonizador” (p.22).

Entretanto, Memmi (1977) não se limita na sua obra em analisar a luta entre as classes e seus aspectos econômicos, reflete também sobre as identidades e a “relação colonizador-colonizado” (p.71), e o papel que cada um vai desempenhar no colonialismo. Para ele, o racismo resume essa relação porque coloca em evidência: as diferenças entre os dois “valorizando essas diferenças em proveito do colonizador e em detrimento do colonizado” (p.69), e acrescenta que este comportamento é exercido desde a infância: “o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista” (p.69). Desta forma, o colonizador assume uma força discursiva para diminuir o colonizado e se colocar em condição de superioridade e, por meio da opressão, subjugar, explorar, aculturar, etc.

É a educação que reforça esses comportamentos num esforço permanente do colonialista para justificar e manter essa condição que essas estruturas são

---

<sup>22</sup> Mannoni faz essa análise a partir do povo malgaxe, mas estende a outros grupos colonizados. Os malgaxes compreendem um grupo étnico da população da ilha de Madagascar. Ver Fanon (2008).

<sup>23</sup> Escritor e político senegalês. Primeiro presidente de Senegal independente, estendendo seu mandato de 1960 a 1980. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/%C3%A9opold-senghor-de-prisioneiro-a-presidente/a-53744255> Acesso em: 23 jan. 2023.

<sup>24</sup> Albert Memmi (1920 –2020) - escritor e ensaísta francês nascido na Tunísia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Memmi](https://pt.wikipedia.org/wiki/Albert_Memmi) Acesso 23 jan. 2023.

reproduzidas. Para Memmi (1977) só a “revolução” (p.125) é necessária para desconstruir esse processo para investir no sentido da descolonização.

Outros autores com obras relevantes trouxeram-nos a compreensão sobre a colonização. Bosi (1992) em - *Dialética da Colonização* - constrói sua narrativa a partir das obras de autores como: José de Anchieta, Padre Antônio Vieira, Gregório de Matos, José de Alencar, Gonçalves Dias, Castro Alves, etc., para mostrar como o processo de colonização ocorreu. Neste sentido, aponta que a colonização se organizou em três planos: a ocupação da terra e a exploração da força de trabalho = colo; da memória dos colonizadores e colonizados = cultus; e da consciência grupal sobre os projetos que visam à construção de um futuro moderno e à construção de uma identidade nacional = cultura.

Bosi (1992), referindo-se a Karl Marx, mostra uma intenção predatória dos colonizadores com objetivo mercantil que durante os séculos - XVI-XVII-XVIII - gerou acumulação de riquezas beneficiando os mercados Europeus.

Marx via com lucidez que o processo colonizador não se esgota no seu efeito modernizante de eventual propulsor do capitalismo mundial; quando estimulado, aciona ou reinventa regimes arcaicos de trabalho, começando pelo extermínio ou a escravidão dos nativos nas áreas de maior interesse econômico. Quando é aguçado o móvel da exploração a curto prazo, implantam-se nas regiões colonizáveis estilos violentos de interação social (p.20).

Ainda para Bosi (1992) é inadequado falar de uma única cultura brasileira. Para demonstrar essas distinções faz um registro analítico sobre o que considera como campos da cultura: - *cultura universitária* (p.310) - que representa a cultura acadêmica, *cultura científico-humanista*; - a *cultura fora da universidade* (p.319) - “os símbolos e os bens culturais não são objeto de análise detida ou de interpretação sistemática. Eles são vividos e pensados, esporadicamente, mas não tematizados em abstrato” (p.320); - a *indústria cultural* - termo cunhado por Adorno<sup>25</sup> e os teóricos da Escola de Frankfurt, “que faz uma denúncia radical [...] que se estende a todos os meios de comunicação e que acaba sendo um vezo contra-ideológico bastante pronunciado” (p.321) que ataca a cultura para as massas - *cultura popular* (p.322) - “vão do rito indígena ao candomblé, do samba de roda à festa do Divino, das

---

<sup>25</sup> Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, sociólogo e crítico musical alemão, um destacado representante da chamada “Teoria Crítica da Sociedade” desenvolvida no Instituto de Pesquisas Sociais (Escola de Frankfurt). Disponível em: [https://www.ebiografia.com/theodor\\_adorno/#:~:text=Theodor%20Adorno%20\(1903%2D1969\),Sociais%20\(Escola%20de%20Frankfurt\)](https://www.ebiografia.com/theodor_adorno/#:~:text=Theodor%20Adorno%20(1903%2D1969),Sociais%20(Escola%20de%20Frankfurt)) Acesso em: 17 jan. 2022.

Assembleias pentecostais à tenda de umbanda [...] microinstituições dispersas no espaço nacional, e que guardam boas distâncias da cultura oficial” (p.323). Mostra também que as culturas brasileiras se inter-relacionam e que ocorre um cruzamento entre elas, ou seja: cultura erudita e cultura de massas (p.326); cultura de massa e cultura popular (p.328); cultura erudita e cultura popular (p.330). Aponta ainda para a existência de uma “cultura criadora individualizada” (p.337), na qual escritores, compositores, artistas, dramaturgos, enfim, pessoas que não viveram em uma cultura universitária, expressam-se através de suas obras.

Boaventura de Souza Santos escreveu sobre a teoria pós-colonialista sob uma perspectiva sociológica, olhando para as questões mais emergentes das sociedades atuais. Suas teses indicam que as sociedades nas quais vivemos têm como referência os três principais modos de dominação da era moderna: o *capitalismo*, o *colonialismo* e o *patriarcado*.

Em seu livro - *O Fim do Império Cognitivo a Afirmação das Epistemologias do Sul* – Santos (2019) trata desses conhecimentos que surgem como uma proposta que postula pela subalternidade e insurgência, e resiste contra o projeto de dominação capitalista, colonial e patriarcal, que continua até hoje, como um paradigma hegemônico. Não há narrativas que sejam hegemônicas ou universais, ou seja, quando os conhecimentos e experiências - tanto do Sul como do Norte - puderem ser discutidos a partir de relações horizontais é que poderemos chegar a uma justiça global. Para este autor as Epistemologias do Sul são aquelas que:

Referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (p.17).

A partir desse conceito, Santos (2019) delimitará sua teoria, cujo objetivo central é apontar caminhos para transformação social, negando que haja uma neutralidade científica. Reconhece a existência de uma linha abissal que “marca a divisão radical entre as formas de sociabilidade metropolitana e [...] colonial” (p.42), que produz a não existência e a invisibilidade radical. Pensa em alternativas para superação desses problemas conforme a especificidade e o contexto. Diz que as *exclusões não abissais* “são geridas pela tensão entre a regulação social e a emancipação social” (p.43)

Santos (2019) apoia-se nas - ‘metodologias pós-abissais’ (p.159) - não extrativista, baseadas na confiança, que produzem subjetividades, e nas - pedagogias



pós-abissais (p.293) - que aposta na *tradução intercultural* como sendo uma “tradução interpolítica” (p.295), referindo-se a Gandhi como um “tradutor intercultural assíduo e competente na zona de contato entre as concepções eurocêntricas e não-eurocêntricas” (p.304). Também vai se referir a “Pedagogia do Oprimido” (p.349) e a IAP - investigação ação-participativa (p.355) de Orlando Fals Borda<sup>26</sup> como pedagogias pós-abissais, que favorecem uma justiça cognitiva global. A tradução intercultural como tradução interpolítica consiste em olhar para as diferentes culturas, buscando novas formas de entendimento para o fortalecimento das alianças que busquem ações entre os movimentos sociais em diferentes contextos contra o que é central: *o capitalismo, o colonialismo e patriarcado* - visando alcançar a justiça social. “A tradução intercultural não é um exercício intelectual separado das lutas sociais (p.59)” [...] “É antes uma ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos” (p. 60).

O objetivo é desconstruir o pensamento eurocêntrico mostrando que outros conhecimentos são possíveis. Aponta que as exclusões não-abissais acontecem no lado metropolitano - Norte, e as exclusões abissais acontecem do lado colonial - Sul, sendo escondidas. Mostra as experiências dos povos marginalizados que vêm resistindo contundentemente ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado. Os conhecimentos oriundos do Sul nada mais são do que as diferentes formas de saberes que são silenciadas, desacreditadas, ignoradas e apagadas pelas culturas dominantes das Epistemologias do Norte.

Sobre as exclusões abissais e não-abissais, Santos (2019) apresenta dois instrumentos baseados nessa distinção: a sociologia das ausências e das emergências. A *sociologia das ausências* “identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância” (p.49), no qual os sujeitos são vistos como uma ameaça e devem ser descartados, sob a lógica do *colonialismo, do capitalismo e do patriarcado* - “a sociologia das ausências é uma sociologia transgressora numa acepção muito radical” (p.50) e visa superar as

---

<sup>26</sup> Acadêmico colombiano, professor emérito da Universidade Nacional da Colômbia, estudioso do campo e da situação dos trabalhadores rurais, Orlando Borda ficou internacionalmente conhecido como um dos principais teóricos do método de pesquisa ação participativa. Fonte: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/fals-borda-orlando> Acesso em: 17 jan. 2022.

contradições fazendo um diagnóstico radical da realidade, para ir além do pensamento eurocêntrico.

A *sociologia das emergências*, parte desse diagnóstico para, por intermédio da experiência social do sujeito, transformar a sociedade colonialista/patriarcalista/capitalista.

A sociologia das emergências dedica-se à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação (SANTOS, 2019, p.53).

Santos (2019) traz a discussão o processo denominado de *ecologia de saberes*, que vem reconhecer os diferentes conhecimentos advindos das lutas sociais, e entende como necessário estudar as afinidades, as aproximações, as complementariedades, mas também, as divergências e as contradições que existem entre elas. O objetivo ao final é potencializar as lutas de resistência contra o *capitalismo, o colonialismo e o patriarcado*. “São construções cognitivas coletivas orientadas pelos princípios da horizontalidade [...] e da reciprocidade [...] assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão [...] (p.124). A descolonização é desconstrutiva e tem relação com o processo histórico e com a existência concreta do sujeito em sua complexidade e, a partir dos diferentes conhecimentos, buscar a reconstrução da humanidade - eliminando a linha abissal - “que continua a separar a sociabilidade metropolitana da sociabilidade colonial, sujeitando esta a formas de exclusão radical e abissal” (p.164).

Santos (2018) afirma que o colonialismo, diferentemente do que muitos apregoam, não acabou a partir dos processos de independências, apenas mudou a forma ao que ele chamará de - *colonialismo insidioso* -, que é aquele que ocorre nas relações sociais dominadas por ideologias que segregam os direitos universais e afetam as identidades, subjetividades e diferenças. Esse colonialismo surge nos *apartheids* sociais e vem disfarçado de formas de dominação como: as diferenças de classe, de gênero ou étnico-raciais. “É este colonialismo insidioso, às vezes manifesto, às vezes subterrâneo [...] Não é só um colonialismo cultural; é um colonialismo que se reflete no sistema político [...] e justifica a exploração capitalista mais selvagem” (p.254).

O pensamento - decolonial<sup>27</sup> - decorre da crítica às epistemologias do norte - balizadas pela produção de conhecimento eurocêntrico - e as estruturas de poder envolvidas no processo de colonização. A decolonialidade é fruto do pensamento do sul, realizado pelos povos que foram historicamente silenciados pela modernidade colonial, dentre eles os povos latino-americanos e seus movimentos sociais: indígenas, negros, trabalhadores rurais e feministas. É um pensamento de afirmação política, social e cultural. Critica a universalidade do pensamento ocidental que possui o poder de validar e desvalidar outras epistemologias. Manifesta-se, fundamentalmente, pelas análises de classes, estudos étnico-raciais, de gênero, cultura e regionalidades.

Pode-se dizer que a sistematização teórico-prática desse pensamento decolonial decorreu de um movimento coordenado por alguns autores para desconstruir as relações de poder que se instalaram nas Américas. Desta forma, estabeleceu-se o que foi o giro decolonial que, segundo Ballestrin (2013, p. 105)

é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade.

Esse movimento se configurou como uma importante referência que estruturou um movimento acadêmico - por meio de seminários, encontros e publicações -, durante a primeira década do século XXI na América Latina. Esses autores passam a utilizar o termo colonialidade para se referir a um processo histórico complexo, dinâmico e dialético, para analisar os padrões de poder que historicamente vêm naturalizando as relações territoriais, raciais, de gênero e classe. Já o colonialismo é o produto das ações que tem como princípio fundamental a lógica da exploração capitalista por grupos imperialistas do Norte.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas

---

<sup>27</sup> O uso do conceito decolonial/descolonial refere-se à dominação e exploração estabelecidas pela colonialidade, no entanto, a maioria dos autores vêm preferindo a ideia de decolonialidade. “Na literatura sobre a colonialidade do poder, a temática aparece tanto como descolonialidade e decolonial como decolonialidade e decolonial. Walsh justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples “[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]”. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (WALSH, 2013, p. 24-25 *apud* ADAMS e WALSH, 2015, p.585).

esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.99).

Com influência da teoria crítica, a decolonialidade quer construir uma epistemologia que não apenas seja de constatação dos fatos, mas que conheça e intervenha na realidade social. O grupo é constituído por uma rede de intelectuais de formação multidisciplinar que inclui: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres, Boaventura Santos (BALLESTRIN, 2013, p.98).

Estudos sobre a decolonialidade apontam para uma - pedagogia decolonial - expressão de uma educação popular que pretende investir contra colonialismo e o autoritarismo intelectual da modernidade/colonialidade, que silenciam outros conhecimentos, provocando o que Santos (2018) sinaliza como epistemicídio - subproduto do colonialismo e do imperialismo - que se fundamenta na destruição de conhecimentos, saberes e culturas não assimiladas pela cultura ocidental.

O epistemicídio e o linguicídio cometidos mais ou menos sistematicamente durante toda a trajetória histórica da modernidade capitalista rasuraram os conhecimentos e as línguas locais e criaram, em seu lugar, um vasto terreno de não-conhecimento onde a língua e o conhecimento imperial se foram implantado progressivamente (SANTOS, 2018, p,123).

A pedagogia decolonial deve ser entendida no contexto das lutas contra a colonialidade e seus padrões que historicamente vem e desumanizando os sujeitos, são práticas que desconstroem essa lógica e tornam viável a existência no mundo.

A pedagogia decolonial refere-se às teorias práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2018, p.8).

A pedagogia decolonial propõe o sentir-pensar - Corazonar - que para Santos (2019) aquece a razão e é um agir criativo visando resolver problemas. “Corazonar é um conceito utilizado pelos povos indígenas da região andina da América Latina.” (p.152) É um preceito da decolonialidade: do saber, do sentir e do ser, é estar disponível para a luta contra as injustiças e acontece nas relações sociais, “corazonar é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento razões por outro” (p.154).

Decolonial não é anular o pensamento ocidental, mas fazer uma crítica sobre esse domínio epistemológico - é ressignificar os conhecimentos produzidos a partir de um olhar com o outro - e ressaltar epistemologias antes silenciadas.

### 5.3 Estudos culturais

Conheci mais de perto os estudos culturais quando, inicialmente, li a obra de Tomas Tadeu da Silva<sup>28</sup>. Este autor fez uma importante análise do currículo a partir das vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas. Para ele, os estudos culturais situam-se nas teorias pós-críticas. Mais tarde, conheci a obra de Stuart Hall que detalharei mais adiante.

Silva (1999) coloca que o campo de teorização conhecido como *Estudos Culturais (EC)*, originou-se, inicialmente, a partir das proposições do *Centro de Estudos Culturais Contemporâneos*, na Inglaterra, em 1964, no qual a preocupação inicial “partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica” (p.131). Mais tarde, as formulações teóricas dos Estudos Culturais adotam o estruturalismo com referências marxistas - *Karl Marx e Louis Althusser* (p.132), - e, posteriormente, em referências pós-estruturalistas em - *Michel Foucault e Jacques Derrida*, notam-se, dois campos distintos: *pesquisa etnográfica* - nos estudos das chamadas subculturas urbanas e a *interpretação textual* - para analisar o papel da mídia e obras de literatura consideradas populares, centrando-se na linguagem, no discurso, e situa os EC na conexão “entre a cultura, significação, identidade e poder” (p.134).

Um dos autores que descreveu a questão da centralidade da cultura para o campo pós-estruturalista foi Hall<sup>29</sup> (1997) que advogou que essa centralidade decorre, fundamentalmente, dos deslocamentos das culturas do cotidiano e, também, das mudanças e transformações na vida local de ordem econômica, política, social e cultural. Para Hall a prática social tem uma dimensão cultural discursiva, dando destaque à linguagem que faz uma relação com a realidade.

---

<sup>28</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>29</sup> Stuart Hall (Kingston, 3 de fevereiro de 1932 - Londres, 10 de fevereiro de 2014) foi um teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951. Hall, juntamente com Richard Hoggart e Raymond Williams, foi uma das figuras fundadoras da escola de pensamento que hoje é conhecido como Estudos Culturais britânicos ou a escola Birmingham dos Estudos Culturais. Ele foi presidente da Associação Britânica de Sociologia entre 1995 e 1997. Disponível em: <http://educultura-ifrj.blogspot.com/2015/05/stuart-hall-stuart-hall-kingston-3-de.html> Acesso 13 jun. 2022.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 1997, p.33).

Hall (1997) chamou de - *virada cultural* - o momento de reconfiguração pós-estruturalista (p.30) pelo qual a linguagem e o discurso passaram a ser determinantes para as práticas de representação, na construção dos significados e dos sujeitos. O discurso é aquele que, por intermédio da linguagem, produz o conhecimento.

Hall (2006) tratou da relação da cultura com a identidade. Para ele, a identidade cultural de diferentes grupos sociais que se mostram através de seus discursos é manifestada pela cultura. Neste sentido, expõe três concepções de identidades ao longo do tempo: *o sujeito do iluminismo*, *o sujeito sociológico* e *o sujeito pós-moderno*. Sendo o primeiro, um sujeito "centrado, unificado, dotado de capacidades da razão, de consciência e de ação" (p.10). O segundo, um sujeito no qual a identidade "é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade [...] preenche o espaço entre o 'interior' e o 'exterior' – entre o mundo pessoal e o mundo público" (p.11). E, por fim, o sujeito pós-moderno, pelo qual o autor centra o debate, argumentando que o sujeito, na pós-modernidade, não tem uma identidade unificada, fixa ou permanente, mas sim, possui "várias identidades" (p.12). As identidades vão se articulando e formando-se continuamente conforme o contexto, os sentidos, as vivências e constitui a existência do sujeito.

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

Esse sujeito da pós-modernidade com identidades que se transformam, movimentam o debate em torno dos "Estudos Culturais". Os educandos trazem para a escola questões e comportamentos que certamente vão dinamizar esse diálogo. Em linhas gerais, pode-se dizer que os Estudos Culturais compreendem o papel da comunicação na produção da cultura. O objeto de conhecimento são os *artefatos culturais* - que não se distinguem - e procuram entender o sujeito no seu cotidiano, com uma representação de mundo, do eu, da sociedade, podem ser: exposições, obras literárias, textos, cinema, internet, programas de televisão, propaganda e

marketing, fotografia, noções de corpo, identidade, gênero, questões étnico-raciais, etc.

A aproximação do currículo no Brasil com os Estudos Culturais, segundo Lopes e Macedo (2011) iniciou na segunda metade dos anos 90. A globalização era uma temática central nesse momento e desvelava os significados para serem analisados. A mídia e, especialmente, os filmes estrangeiros que “tratam os dispositivos pedagógicos como discursos reguladores” (p.199) foram denunciados porque operavam na regulação do sujeito no sentido da homogeneização. Destaca o papel importante de teóricos como Tomaz Tadeu da Silva que se esforçou para traduzir esses textos que chegavam ao Brasil.

O conceito de cultura, assim então, incorpora novos sentidos e significados na pós-modernidade, sendo mais versáteis e mutáveis. São instrumentos dessa matriz cultural: a cultura de massa - indústria cultural -, a cultura hip-hop, cultura funk, cultura surda, cultura pop, cultura indígena, cultura de matriz africana, etc. Todos esses sentidos e significados são negociados por intermédio das lutas travadas no campo simbólico e discursivo.

Nesse esforço de aproximação do currículo com os Estudos Culturais, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que os artefatos culturais, sejam onde estiverem expostos: nos jornais, nas diferentes mídias, etc., podem ser contextualizados, respeitando as representações de mundo, da sociedade e do sujeito:

A mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. Pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.57).

O ensinar a partir da realidade do sujeito, para os Estudos Culturais, não significa simplesmente interpretá-la por meio de suas características sociais ou econômicas, desta forma, incorpora o conceito de realidade que é mutável, no qual as identidades culturais não são fixas.

Silva (1999, p.135) nos mostrou que “a partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação”. Desta forma, a cultura é um espaço que está em

permanente disputa pelos seus sentidos e significados, e as escolas e os currículos fazem parte dessa disputa. Os Estudos Culturais permitem conceber o currículo(artefato cultural) como um campo de luta para estabelecimento da hegemonia em torno da significação e da identidade.

Num esforço teórico metodológico para pensar a Educação Física na ótica dos Estudos Culturais (EC), Neira e Nunes (2011) acompanham essa proposição e reforçam que:

Nas análises dos EC, o currículo é um campo cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis. O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que operaram para construir determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros (NEIRA e NUNES, 2011, p.681).

O currículo para os Estudos Culturais deve ser construído cultural e historicamente, mostrando o resultado do tensionamento dessas forças, onde seus saberes e práticas produzem tipos específicos de sujeitos e identidades segundo as diferentes realidades.

McLaren (2000) vai defender uma “pedagogia de resistência e transformação” (p.54) na pós-modernidade, na qual se estrutura a partir do multiculturalismo crítico alicerçado pelos Estudos Culturais, que objetiva conscientizar o sujeito como ser social e histórico, levando-o a fazer uma autorreflexão na perspectiva que este enfrente as situações-problema de forma individual, mas se enxergando dentro da coletividade. Neste sentido, o sujeito deve ter melhores condições para analisar criticamente as ocorrências sociais visando a transformação da realidade.

Ainda segundo McLaren (2000), o *multiculturalismo crítico* está em oposição às outras formas de multiculturalismo que o autor apresenta: conservador (p.111) – que tem uma visão assimilacionista colonial; humanista liberal (p.119) – entende que os sujeitos compartilham uma igualdade que é comum à condição humana; liberal de esquerda (p.120) – reducionismo em categorias quanto ao gênero, raça e classe, essencialismo das diferenças culturais. Sendo assim, estabelece que o multiculturalismo crítico e de resistência (p.122) pensa a cultura como um território que está em permanente disputa, e “se recusa ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual” (p.123).



Assenta-se, essa corrente de pensamento, como já foi abordado, segundo Silva (1999), no currículo pós-crítico de corrente *pós-estruturalista*, onde a diferença situa-se no processo linguístico e discursivo, e outra *materialista* inspirada no marxismo enfatizando os aspectos econômicos e estruturais.

O pós-estruturalismo é uma perspectiva pela qual se rejeita as metanarrativas e situa a linguagem, o discurso e o processo de significação para o sujeito na: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 1999, p.17).

Outra questão importante que nos traz McLaren (2000) é sobre o conceito de *diversidade*, que não é uma meta a ser alcançada ou um objetivo a ser consolidado, mas sim, “deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem que estar atento à noção de ‘diferença’. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia” (p.123).

Apoiado nas concepções pós-modernas de resistência, e nas fundamentações trazidas por Teresa Ebert<sup>30</sup> que ressignificou o conceito de diferença para que se perceba que esta é uma construção social a partir da linguagem, do discurso, este autor traz:

Culturalmente constituída, tomada inteligível através de práticas de significação. [Para as teorias pós-modernas] a diferença não é uma zona de experiência claramente demarcada, uma unidade de identidade de um grupo social contra outro, tomada como pluralismo cultural. Ao invés disso, as diferenças pós-modernas são relações de significantes<sup>31</sup> que se opõem (EBERT, 1991, p.117 *apud* MCLAREN, 2000, p.78).

O multiculturalismo crítico apregoado por McLaren (2000), amparado pelas questões levantadas por Ebert, nos instiga a pensar o conceito da *totalidade* como sendo não apoiado em metanarrativas<sup>32</sup> universais, mas sim, em “narrativas metacríticas”(p.83), que, na verdade, são narrativas de libertação:

aquelas que totalizam infinitamente, porém sem integrar, a diferença em uma identidade executiva monolítica, produzida pela situação colonial ou neocolonial da modernidade – que força a diferença ao silêncio, exatamente

<sup>30</sup> EBERT, Teresa. Political semiosis in/off American cultural studies. **The American Journal of Semiotics**, v.8, n.1/2, p.113-35, 1991.

<sup>31</sup> Para Ferdinand de Saussure a linguagem se estrutura a partir de um sistema de signos. Signo = significante + significado. Significante: imagem acústica ou manifestação fônica do signo. Significado: conceito. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/signo-linguistico/> Acesso em: 14 set. 2021.

<sup>32</sup> Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior (“meta “ é um prefixo de origem grega que significa “para além de”), capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. Disponível em: <https://edtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/metanarrativa/> Acesso em: 14 set. 2021.

quando ela chamada a falar (SÁENZ<sup>33</sup>, 1991, p.158 *apud* MCLAREN, 2000, p. 90).

Para McLaren (2000) a pedagogia crítica deve ensinar “para uma cidadania híbrida e solidariedade multicultural” (p.94) sugerindo que os educadores:

assumam a questão da “diferença” de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismos” - anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo, assim por diante. Eles precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance além das posturas condescendentes (como por exemplo, a “semana das raças”), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Precisamos lutar não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica (MCLAREN, 2000, p.95).

A diferença deve ser problematizada não como uma questão de retórica ou de um discurso vazio sem a conexão com a realidade, é preciso o entendimento que a diferença se constitui como um elemento central nesse processo inscrita no discurso, na linguagem e na cultura dos diferentes sujeitos.

---

<sup>33</sup> SAËNZ, Mario. Memory, enchantment, and salvation: Latin American philosophies of liberation and the religions of the oppressed. **Philosophy and Social Criticism**, v.1792, p.149-73, 1991.

## 6 DESCONSTRUÇÃO DAS SITUAÇÕES - LIMITE: RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA

### 6.1 Conhecer as situações - limite na busca pelo inédito viável

Fundamentado nas interposições dos diversos autores analisados, busquei na minha prática docente investir em proposições pedagógicas que pudessem alinhar esses estudos e que fosse representado numa estrutura metodológica de trabalho. Sendo assim, estruturei um processo baseado em outras proposições acadêmicas que pudessem dar conta desses procedimentos ajustados às diferentes práticas corporais.

As representações corporais e o significado das experiências de movimentos variam culturalmente e são a expressão das inúmeras vivências de jovens, adultos e idosos. Cabe à Educação Física da EJA a sistematização e a ampliação desse conhecimento a partir das experiências do sujeito. As práticas corporais que se aplicam na Educação Física da EJA representam a possibilidade de acesso à cultura corporal do sujeito e está contemplada na inserção social e no exercício da cidadania, estabelecida em torno das práticas universais que constituem o escopo motor de homens e mulheres, mediatizado pela realidade histórico-cultural em que vivem.

É o acesso à cultura corporal nas aulas de Educação Física que desencadeará uma série de descobertas nos educandos, abrindo caminhos para novos conhecimentos, aliadas às dimensões do mundo contemporâneo na tentativa de promover uma compreensão do mundo real de forma crítica e contextual.

Gadotti (1991 *apud* COSTA e PINHEIRO, 2013), apresenta as etapas do trabalho com temas geradores que são: *investigação, tematização e problematização* (p.40).

Na etapa de *investigação* o educador fará um mapeamento das questões relevantes para o grupo de educandos que se transformará posteriormente em temas geradores.

A etapa da *tematização* é manifestada por intermédio de uma situação concreta e real do mundo dos diferentes sujeitos na apresentação dos temas geradores que, inicialmente, serão codificados, ou seja, cabe à etapa identificar as

questões centrais de uma situação-problema e, depois, com a questão codificada chega-se ao processo de descodificação, no qual o tema será explorado chegando às situações-limite.

Para Freire (2013) a codificação representa uma situação existencial do sujeito enquanto a descodificação é um processo dialético.

Se a codificação representa uma situação existencial, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos camponeses que, enquanto a viviam, ou não a “admiravam” ou, se a “admiravam”, o faziam através de um mero dar-se conta da situação, a descodificação, como um ato cognoscitivo, lhes possibilita “admirar” sua não “admiração” ou sua “admiração” anterior. A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na “admiração” da “admiração”, que vai-se tornando uma forma de “re-admiração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo (FREIRE, 2013, p.80).

Para Freire (2013) a representação de uma questão a ser codificada “pode ser representada por uma foto ou um desenho desta situação quanto por um cartaz.” (p.82) e, posteriormente, utilizados como suporte para apresentação da temática central.

A tematização do tema gerador é condicionada ao processo de codificação-descodificação das *situações-limite* - problemas - identificados anteriormente que são momentos de aprendizagens mediatizadas pelas realidades objetivas concretas, nas quais o sujeito está inserido, e que servirão como recurso pedagógico para problematização. Essas situações-limite são as barreiras, os obstáculos que estão presentes na vida do sujeito e precisam ser superadas. O papel do educador crítico é fazer com que o educando perceba essas *situações-problemas* para romper com a desumanização que exclui o sujeito e o coloca à margem social.

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites” (FREIRE, 1987, p.91).

As situações-limite levam ao “*inédito viável*” (p.94) é o que está por vir, algo inédito, novo - realidade que ainda não se conhece - e dirigirá ação do sujeito para transformação. O inédito viável é uma possibilidade que vem com a esperança e na crença da utopia, que pode se estabelecer, caso os sujeitos da história assim desejem, outra realidade: “É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a

decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”, mais além das quais se acha o “inédito viável” (FREIRE, 2011, p. 147).

Portanto, os inéditos viáveis são sonhos que se articulam em direção à justiça social e aos direitos humanos fundamentados na lógica de uma sociedade democrática, solidária e igualitária. É fruto da luta coletiva.

Neste sentido, os temas geradores vão se apresentar para codificação-descodificação da situação-problema, no qual em diálogo - mediatizado pelo mundo e o homem nas suas relações sociais -, alcança-se um processo de consciência crítica da realidade.

Desta forma, chega-se à *problematização*, em que educador e educando tentam superar a visão ingênua de mundo apontando para uma visão mais crítica da realidade vivida pelo sujeito, onde desemboca na transformação do contexto.

Freire (2013, p.24) mostra que é “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”. E é no diálogo que a problematização se aprofunda para educador-educando mediatizado pela realidade concreta e, assim, procuram-se os elementos para compreender, explicar e transformar o mundo em que vivem.

Quando tratamos de tema gerador, essa questão nos remete ao conteúdo programático que é um dos elementos centrais da didática e do planejamento. Corazza (2003) faz essas perguntas ao indagar “numa ação cultural revolucionária, qual deve ser seu conteúdo programático [...] onde buscar esse conteúdo?” (p.10). O tema gerador é retirado da realidade vivida pelo sujeito. Pode-se dizer em referência a obra de Paulo Freire que o levantamento dos temas geradores implica: conhecer a realidade local; analisar o material coletado; círculo de investigação temática; escolha dos temas geradores e planejamento das atividades a partir do tema gerador - codificação-descodificação.

Ressignificar o trabalho com temas geradores e as práticas corporais da EJA nos remete a pensar nas questões do currículo. Paulo Freire, segundo Silva (1999), é um autor que considerando as suas produções pelas características que elas se apresentam, pertence ao grupo das teorias críticas que tem como característica abraçar questões como: ideologia, reprodução, classe, conscientização, emancipação, resistência, etc.

No entanto, na contemporaneidade, não se pode perder a dimensão de aspectos pós-críticos que, segundo este mesmo autor, suscitam outros debates pela dinâmica social emergente que se expressam nas diversidades sociais, com isso, questões como: identidade, alteridade, diferença, discurso, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, etc., estão colocados nessa dimensão para serem problematizados. É nesse contexto que se precisa avançar na busca de um trabalho pedagógico que dê conta da totalidade do sujeito no mundo pós-moderno.

Com relação às ações pedagógicas específicas realizadas, tanto nas atividades práticas como nas atividades teóricas em articulação com os temas geradores, inicialmente, não devemos perder de vista, que estes são identificados a partir de um processo de *mapeamento - investigação*. Assim, pensar no trabalho com temas geradores em articulação com as práticas corporais deve exigir aspectos que favoreçam os educandos mediatizados pela realidade concreta, fazer uma leitura crítica do mundo.

No processo de tematização é fundamental o educador ir além - buscar as razões para o enfrentamento necessário desvelando as contradições apresentadas. O diálogo não é simplesmente uma 'conversa', mas tem um propósito, onde educador e educando, mediados pelas contradições colocadas no mundo, buscam a superação dessa realidade com mais consciência crítica.

A Educação Física num processo problematizador é a antítese de uma concepção bancária que essencializa as práticas corporais e não aprofunda suas contradições. É fundamental que o educador reconheça os saberes oriundos da prática de vida do educando e a partir daí permeado pelo repertório de outros saberes, conhecimentos e culturas, sempre através do diálogo problematizador, seja desvelada as situações-limite que atravessam os temas.

Françoso e Neira (2014) nos mostram fundamentos pela práxis freireana como tratar as práticas corporais dentro da perspectiva problematizadora que deve ser iniciada observando as experiências dos estudantes na construção de suas identidades e subjetividades.

Contrapor o discurso que silencia os saberes das classes populares é fundamental para tematização das práticas corporais a partir das interpretações de uma dada manifestação corporal mediatizada pelo processo social, cultural e político.

O objetivo é a compreensão crítica da realidade pelos educandos para transformação da realidade.

Ao tematizar o esporte, o professor de Educação Física não pode ocultar os inúmeros casos de *doping* nas competições, os desvios de recursos públicos destinados à organização dos megaeventos, o superfaturamento de multinacionais que comercializam materiais esportivos, a exploração do trabalho infantil para confecção de bolas e chuteiras em países de Terceiro Mundo, o aumento exorbitante dos preços de ingressos em partidas de futebol, a máfia dos cambistas, a fixação de horários dos jogos atendendo a interesses das emissoras de televisão, os vários casos de falsificação de documentos que alteram a idade de atletas que enxergam na fraude o único meio de vencer no esporte, e tantos outros acontecimentos que rodeiam o mundo esportivo. A noção ingênua da utilização do esporte como instrumento de promoção de saúde ou a propagação do discurso da perseverança como meio para que as pessoas saiam da sua condição de desprivilegiada por meio da carreira esportiva, tampouco podem passar impunes pelos professores que buscam inspiração no pensamento freireano (FRANÇOSO e NEIRA, 2014, p.541).

A elaboração do trabalho com temas geradores na Educação Física da EJA deve se orientar do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que assegura um modelo pedagógico próprio, tanto na prática pedagógica quanto na relação educador-educando no processo de ensino-aprendizagem, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens, adultos e idosos.

Os aspectos da corporeidade dos diferentes sujeitos da EJA devem ser observados contextualizando as diferentes linguagens corporais, fazendo-os refletir sobre o corpo no mundo contemporâneo. As representações corporais e o significado das experiências de movimentos variam culturalmente e é a expressão das inúmeras vivências de jovens, adultos e idosos. Cabe à Educação Física da EJA a tematização para dar possibilidades ao educando de ampliar e construir seus conhecimentos a partir de novas experiências do sujeito.

As modificações às quais o corpo vem sendo submetido são fruto da influência exercida pela indústria cultural sobre as pessoas. Em uma sociedade onde a mídia exerce uma influência muito grande nos sujeitos - dita o padrão de beleza, rotula os corpos, prejudicando a autoestima - é fundamental que nós educadores possamos discutir com os educandos, jovens, adultos e idosos as possibilidades de superar essa contradição. O corpo é fruto de uma dinâmica cultural e não é possível desvincular o homem da cultura.

A prática pedagógica crítica, fundamentada na perspectiva dos temas geradores baseados nas práticas corporais, deve possibilitar o desvelamento das contradições que poderão desencadear em um processo de conscientização, esse

processo emerge da denúncia, do afloramento dessas contradições e a reflexão sobre elas.

## **6.2 Ressignificação do trabalho pedagógico com temas geradores na Educação Física da EJA**

Os aspectos do mundo contemporâneo que se estruturam atualmente com a neocolonização, o capitalismo neoliberal cada vez mais voraz, crise no modelo da democracia representativa, pandemia da COVID-19, crise social, econômica e ambiental, direitos e territórios contestados, violência contra as populações periféricas e minorias, desemprego, subemprego, fome, miséria, desesperança, negacionismo, apagamento cultural, silenciamento de cultura e tradições, etc., são indicativos que apontam para uma lógica de trabalho com *tema gerador resignificado* na atualidade pensando nesse contexto.

Neste sentido, os aspectos pensados por Paulo Freire em sua obra devem ser compreendidos à luz da contemporaneidade, vislumbrando caminhos para uma prática adequada a este tempo, visando desvelar suas contradições, problematizando-as.

Corroborando com essa questão, Corazza (2003) enxerga alguns princípios importantes para resignificação do trabalho com temas geradores, entendendo que este precisa ser reinventado de forma contextual e dialética, correspondendo a esse tempo - à luz das questões contemporâneas:

Os temas geradores articulam conceituações pedagógicas em três campos “político-social, didática-metodologia e da subjetividade-singularidade [...] cabe a cada professor (dentro do seu estilo), com seus alunos e com seu grupo de trabalho, des-velar e des-cobrir os teores e impasses dessas intersecções [...] o professor precisa ser um leitor crítico [...] escutar os alunos, suas famílias, a classe social a que pertencem, a sociedade em geral e o mundo da cultura, para selecionar os temas geradores [...] o professor deve estar “mergulhado” no “trabalho com temas geradores”, isto é, os temas também precisam ser significativos para sua vida (CORAZZA, 2003, p.49).

Esta mesma autora avança na sistematização da proposta pedagógica com temas geradores, salientando que não se deve “desprezar o conhecimento criado, produzido e acumulado pela humanidade [...] com os “temas geradores”, os “conteúdos escolares”, continuam, obviamente, a ser “ensinados” (p.50).

Com relação aos critérios estabelecidos para seleção de conteúdos, não se vinculam ao tempo de uma unidade didática, por exemplo, que estabelece conteúdos mínimos para serem aplicados orientados por um programa central. Essa seleção deve se basear nas questões apresentadas pelos temas geradores.



Corazza (2003) traz outra questão muito relevante. O aspecto da integração dos conteúdos. Refere-se à interdisciplinaridade que, para ela, “não supõe uma “integração” artificializada” [...] o importante é que o professor, ao planejar e propor suas intervenções como “ensinante”, se referencie na temática escolhida” (p.51).

Discute também que os temas geradores evidenciam os chamados eixos temáticos que vem para dar mais dinâmica ao tema. Trago aqui uma proposição como exemplo: *Tema gerador* - a saúde do trabalhador. *Eixos temáticos*: a importância do SUS, acidente de trabalho, EPI (equipamento de proteção individual), direitos do trabalhador, desemprego e adoecimento, doenças e lesões provocadas por esforço repetitivo e outras causas, posturas adequadas no trabalho e no dia a dia, ginástica de prevenção. Pode-se trabalhar com um ou mais temas durante o ano letivo.

Nessa perspectiva, apoiado pelas questões teóricas apresentadas, argumento a favor de uma proposta pedagógica ressignificada e cruzada nas fundamentações epistemológicas propostas pelos diferentes autores com o propósito de servir a reflexões sobre a implementação dessa prática.

As etapas de trabalho dividem-se em: investigação (levantamento da realidade local); mapeamento dos temas geradores e as práticas corporais; tematização – vivência ressignificada e a problematização.

### **6.2.1 Investigação - levantamento da realidade local**

O educador com os educandos devem fazer um diagnóstico da realidade local. Entretanto, o educador, por uma questão ética e de princípio, deve informar aos estudantes sobre o objeto a ser pesquisado, no qual se dirá o porquê e qual o objetivo da investigação e o que desencadeará. É fundamental a escuta dos estudantes sobre os problemas e contradições da comunidade em que vivem, porque esses problemas existem e como superá-los. Saber sobre os espaços públicos para prática de esportes e lazer: suas condições, iluminação, conservação, segurança, etc. Saber sobre o equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Se os estudantes praticam atividades físicas ou esportivas, em quais condições, frequência, etc. Para este momento o educador pode registrar as falas por meio de observação sistemática ou assistemática, em círculos nos quais esse diálogo acontece. Esse processo de investigação, como disse Freire (1987, p. 101) “não pode ser feita sem o povo, mas

com ele, como sujeito do seu pensar”. O educador deve fazer um levantamento dos meios e materiais auxiliares pertencentes ao acervo da escola para desenvolvimento das práticas corporais. Em seguida, apresentar aos educandos as possíveis questões para serem tematizadas.

### **6.2.2 Mapeamento dos temas geradores e as práticas corporais**

A partir das análises da realidade local, e da identificação de possíveis pré-temas selecionados, o educador pode pensar em apresentar um questionário estruturado aos educandos com perguntas objetivas para mapeamento das práticas corporais e identificação dos temas geradores.

### **6.2.3 Tematização**

Conforme o planejamento estabelecido, o educador trabalharia com os temas geradores apontados no mapeamento inicial. É importante destacar que tematizar uma prática corporal, um tema gerador, não é simplesmente ensinar, não é transmitir ou fixar conteúdos nos estudantes, mas sim, realizar tarefas, nas quais os educandos conheçam aspectos das diferentes práticas corporais, entendendo-as e situando essa prática na sociedade e seu contexto. Não é meramente uma execução motora ou vivência prática de uma atividade. Fundamental lembrar que as práticas corporais são artefatos culturais que vinculam sentidos e significados diferentes para os sujeitos que praticam, incorporando visão do mundo, do sujeito e da sociedade.

A tematização deve ser no sentido da promoção de uma justiça curricular visando práticas descolonizadas, em que as manifestações corporais dos diferentes povos e culturas sejam representadas e visibilizadas pelo currículo, como as práticas corporais do povo negro e dos indígenas, por exemplo.

### **6.2.4 Problematização**

Explicitar os porquês dos conflitos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais existentes na comunidade. Os tensionamentos, as contradições, a origem histórica do problema – situações-limite, dentre outros aspectos para se buscar o inédito viável. Questionar o porquê, por exemplo, dos espaços públicos para prática de atividades físicas e de lazer serem escassos e malcuidados, sem segurança, com iluminação precária. O tempo de trabalho que supera a jornada reduzindo o tempo de

lazer, o racismo, o sexismo, o machismo, a homofobia, o preconceito com o idoso, as pessoas com deficiências, podem ser problematizadas.

Esta perspectiva de trabalho pode se estruturar na fundamentação de uma *pedagogia de projetos* que se articula por meio da experiência do sujeito, e propõe uma conexão entre os saberes. O papel do educador é articular o ensino com base nas descobertas, no mapeamento, nas pesquisas, e subjetividades dos educandos. A visão interdisciplinar/multidisciplinar é importante neste tipo de proposição e estimula o pensamento crítico dos estudantes. Há uma intencionalidade, uma flexibilidade, um respeito a heterogeneidade do grupo, um aonde se quer chegar, sendo que os objetivos do projeto gerador são elaborados em conjunto educador-educando.

Educar é aprender na relação, não é transmissão de conhecimento. É um processo pessoal, mas constituído na coletividade, na atividade do sujeito, na sua experiência. O trabalho com temas geradores a partir de projetos é uma ferramenta que desconstrói o aprendizado como memorização de conteúdo e se constitui como um fazer pedagógico, crítico, contextual, humano, civilizatório, dinâmico e criativo.

O trabalho com temas geradores deve ter uma centralidade no educando, mas não só, a experiência do educador também é fundamental na articulação deste processo. A aprendizagem deve ser coletiva e colaborativa, constituída a partir de investigação do mundo real e concreto e do modo de vida do estudante.

Paulo Freire por meio das suas diversas obras nos mostra o sentido da educação na compreensão do mundo, na conscientização, e no diálogo intersubjetivo para transformação da realidade, ou seja, o diálogo com os diferentes sujeitos e seu mundo através dos conteúdos (temas/projetos geradores) carregados de significados e sentidos concretos. Parte de um dado empírico que é codificado/descodificado e chega-se ao concreto, ao real, visando essa transformação.

## 7 NARRATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE PARA ESPERANÇAR UMA PROPOSTA DE ENSINO POR MEIO DE TEMAS GERADORES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA

Nesse capítulo vou descrever três projetos pedagógicos e, conseqüentemente, analisá-los à luz de uma proposta com temas geradores. Os três projetos são frutos da minha experiência profissional na articulação da Educação Física escolar na modalidade EJA. Esta será, portanto, uma narrativa na qual registrarei os fatos, o processo construído, os princípios metodológicos, a justificativa, os significados e sentidos das experiências realizadas, possibilitando observar a dimensão subjetiva da minha presença como pesquisador, pois se articula nas experiências vivenciadas no âmbito dessa investigação que se intercambiam com diferentes momentos da minha vida pessoal e de formação profissional.

O primeiro projeto - *Capoeira: tematização da capoeira como prática corporal cultural* - foi desenvolvido com educandos da EJA (no Colégio Santo Inácio-noturno e ressignificado na Escola Municipal Altivo César com estudantes da EJA (1º aos 4º ciclos), premiado como finalista no ano de 2019 no “Prêmio Educador Nota Dez”. O segundo, - *Práticas corporais dos povos indígenas: corpo – cultura – cidadania-inclusão* - foi finalista, recentemente, no “Prêmio Professor Transformador” - 2022, onde obtive a terceira colocação, desenvolvido no Colégio Santo Inácio/noturno-EJA, e ressignificado na Escola Municipal Altivo César com educandos da EJA 1º e 2º ciclos. O terceiro, - *“Bola de meia, bola de gude” – há um passado no meu presente* - é uma prática realizada no segundo semestre de 2022 com estudantes da EJA 1º e 2º ciclos da Escola Municipal Altivo César – Niterói/RJ.

Estes três projetos têm como característica principal, o trabalho intercultural e a de/descolonização do currículo. Os temas geradores trabalhados têm o sentido da prática corporal que deve ser ressignificada pelos estudantes, e são produtos da gestualidade e da linguagem corporal. São artefatos culturais que vinculam saberes, significados e incorporam a visão do mundo, do sujeito e da sociedade.

Podemos dizer que esses “temas geradores contemporâneos” se articulam com uma proposta de currículo que valoriza a cultura dos sujeitos. No entendimento sobre a cultura, Jocimar Daolio ao se referir a uma abordagem cultural da Educação Física estabeleceu, por intermédio do seu livro - *Da cultura do corpo*

(1995) -, os pressupostos teóricos que fundamentam essas questões. Considera que os estudantes diferem um dos outros, e que em uma aula, para alcançarmos todos os educandos, deve-se considerar essas diferenças.

A Educação Física - na concepção de Daolio - é uma prática cultural fundamentada em valores históricos e sociais, que ocorrem em função do contexto, do modo de vida e da realidade dos estudantes.

Com relação aos professores e à cultura presente nas aulas de Educação Física, Daolio (1995) entende haver uma tradição social neste componente curricular que impede a promoção de transformações importantes, pois “a lógica da prática desses profissionais, tradicional e eficaz, inscrita em seus corpos e, ainda, refratária a uma crítica que, unicamente baseada no discurso, possa torná-la passível de alterações” (p.98).

Decifrar os significados da prática desses profissionais, analisando o seu discurso, seria o caminho segundo o qual o autor vislumbra para conseguir uma transformação efetiva na área, ou seja, penetrando no universo de representações dos professores. A condição fundamental é que as aulas atinjam todos os estudantes, sem discriminação: a “Educação Física escolar deve ser para todos os alunos, sejam eles habilidosos e robustos, ou descoordenados, baixinhos, gordinhos, de óculos ou meninas” (DAOLIO, 1995, p.135).

Como reconhecimento dessas diferenças, Daolio (1995) nos apresenta o conceito de alteridade, nos auxiliando a pensar a Educação Física escolar sob outro prisma:

Tomando emprestado da antropologia o princípio da alteridade [...] considera a humanidade plural e procura abordar os homens a partir das suas diferenças. Refuta assim o etnocentrismo que considera uma sociedade como o centro do mundo e a partir da qual as outras são analisadas de forma preconceituosa. Um costume ou uma prática de um determinado grupo não devem ser vistos como certos ou errados, melhores ou piores do que outros do nosso próprio grupo. Ambos têm significados próprios [...] o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferenciadamente (DAOLIO, 1995, p.93).

Daolio reconhece também que o trabalho pode ser feito com temas de estudo (geradores) que poderão ser eleitos pelo professor e os estudantes, e desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática. O objetivo da Educação Física escolar, na concepção de Daolio, é utilizar atividades valorizadas culturalmente por um determinado grupo, permitindo ao estudante, a partir da prática, compreender,

usufruir, criticar e transformar as diversas formas dos elementos da chamada cultura corporal (DAOLIO, 1996).

Daolio (1995) entende que o sujeito é fruto de uma dinâmica cultural particular e não é possível desvincular o homem da cultura:

O corpo é uma síntese da cultura porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995, p.25).

A seguir trago os registros dessas experiências pedagógicas com temas geradores contemporâneos, relatando os princípios do projeto e o caminho que foi traçado para se alcançar os objetivos propostos. Não há imagens nem identificação dos estudantes, pois se trata de uma abordagem dentro da pesquisa-ensino usando a narrativa como instrumento, portanto, não sendo submetido ao Conselho de Ética do programa.

### **7.1 Capoeira - Tematização da capoeira como prática corporal cultural**

A Capoeira, neste relato de experiência, tem o sentido da prática corporal que deve ser ressignificada pelos educandos e teve como objetivos:

#### *Objetivo Geral:*

Estabelecer nas aulas de Educação Física da EJA um diálogo entre a prática corporal e o seu sentido histórico-cultural na diáspora africana que trouxe para o nosso território os princípios da capoeira que se desenvolveu no Brasil.

#### *Objetivos Específicos:*

- a) Desenvolver os conteúdos conforme as questões histórico-culturais relacionadas à prática da Capoeira.
- b) Ressignificar a prática corporal da capoeira atribuindo um novo significado com base no repertório corporal do estudante.
- c) Estimular a construção de valores a partir das atividades da capoeira, melhorando sua autoestima, sua relação com o outro, ampliando sua visão de mundo para além de suas experiências.

Este projeto foi desenvolvido no 2º bimestre/2018.2. Realizaram-se onze aulas, aproximadamente. Duas aulas para apresentação de conteúdos conceituais, oito aulas para desenvolvimento de conteúdos procedimentais, e uma aula para avaliação.

Para este projeto, utilizei como referências bibliográficas os seguintes autores: Falcão (2013), Neira (2008) e Neira e Nunes (2011). Estes trazem os pressupostos de uma pedagogia baseada na cultura e na descolonização do currículo, aquele traz como proposições as questões levantadas pela abordagem crítico-emancipatória de Elenor Kunz.

Para estruturação didático-metodológica do projeto, ressignifiquei - organizando de outro modo - as perspectivas de Falcão (2013) que trouxe elementos que apontam como estratégia didática: “a encenação, a problematização, a ampliação e a reconstrução coletiva do conhecimento” (p.59-60-61).

No caso específico deste projeto, em função do conhecimento do grupo e da estrutura para realização das aulas, organizei-as em três momentos: *a encenação, a ressignificação e a problematização*.

As proposições apresentadas por Falcão (2013) nos mostram que não é possível tratar a capoeira como estaque em cada uma das suas dimensões: jogo-luta-dança, ou mesmo esporte, folclore, etc., é preciso olhar a prática da capoeira como prática da cultura de movimento em todo “um processo e não simplesmente como um produto [...] referência principal do ensino-aprendizagem da capoeira na escola, dentro dessa perspectiva, é o aluno e não a capoeira por ele praticada” (p.57).

As questões trabalhadas no projeto com os educandos da EJA foram: a Capoeira nos aspectos culturais, filosóficos, políticos e históricos, os cânticos, os instrumentos, a formação da roda de capoeira e seus ‘rituais’, a capoeira como tríade ‘jogo-luta-dança’, os estilos da capoeira e seus percursos, os principais movimentos (golpes) de ataque, defesa e esquiva.

A perspectiva trabalhada neste projeto gerador, não foi o de simplesmente reproduzir movimentos da capoeira, mas sim estimular os educandos a reflexão crítica da relação da capoeira com o mundo, para que estes conheçam os aspectos, vivenciem as práticas, ampliando o conhecimento de outras formas. A perspectiva de trabalho apoia-se no homem concreto em movimento que busca a sua emancipação.

### 7.1.1 Fase de aprofundamento: descrição do processo de trabalho

Materiais e meios auxiliares utilizados: sala multiuso, quadra, berimbau, atabaque, agogô, caxixi, dobrão, aparelho de som.

*1ª aula: trabalho dos aspectos conceituais da Capoeira*

*Procedimentos:* em sala de aula, usando recursos das Tics, apresentei aos educandos: os aspectos históricos, a origem da palavra capoeira, os instrumentos musicais utilizados, os valores da capoeira, o conceito da Capoeira como Tríade Jogo-Luta.

É importante registrar que do ponto de vista conceitual, o referencial da capoeira é *afro-brasileiro*, no sentido da descolonização do currículo, esse é um aspecto central, pois as práticas mais conhecidas como: voleibol, futebol, basquetebol, handebol, e outras têm origem nas culturas euroestadounidenses.

O trabalho deste tema gerador - capoeira - requer um compromisso com a historicidade desta prática, ou seja, não é apenas aprender o movimento pelo movimento, sua técnica específica.

É preciso ir muito mais longe. A capoeira deve ser vivenciada e analisada a partir de suas próprias mudanças, de sua leitura histórica, de seus condicionantes, de modo a permitir o desvelamento de suas contradições [...], sem perder de vista a questão da dinâmica do poder, que, incontestavelmente, plasma suas configurações. A capoeira emplaça as contradições sociais, nas quais a dominação e a resistência coexistem de forma conflitante, fazendo dela uma figura emblemática, reveladora dos conflitos sociais (FALCÃO, 2013, p. 68).

*2ª aula: trabalho dos aspectos conceituais da Capoeira*

*Procedimentos:* em sala de aula, usando recursos das Tics, apresentou-se aos educandos o funcionamento de uma roda de capoeira, os cânticos, os estilos de Capoeira e seus precursores e os golpes básicos.

*3ª aula: conteúdo tematizado – vivências com instrumentos básicos e cânticos*

*a) Encenação:* executar os toques de berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco.

*b) Reconstrução/ressignificação:* sistematização de uma dinâmica em que todos os integrantes do grupo se revezam na execução dos instrumentos musicais, acompanhado dos cânticos.

*c) Problematização:* os ritmos do berimbau diferem em cada estilo? Quais os tipos de berimbau? Os instrumentos têm quais origens? Os cânticos abordam o quê? Os educandos se posicionaram falando sobre as diferenças dos tipos de berimbau e suas



características principais, bem como comentaram sobre as diferenças entre os cânticos.

*4ª aula: conteúdo tematizado – vivências com instrumentos da capoeira*

a) *Encenação*: executar os toques de berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco.

b) *Reconstrução/ressignificação*: sistematização de uma dinâmica em que todos os integrantes do grupo se revezam na execução dos instrumentos musicais.

c) *Problematização*: Os ritmos do berimbau são diferentes em cada estilo? Quais os tipos de berimbau? Os instrumentos têm quais origens? Seguiu-se o debate com os estudantes, onde puderam colocar um pouco sobre o que aprenderam, situando o ritmo específico em cada estilo de capoeira.

Figura 1: instrumentos da capoeira



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/6051780736075039/> Acesso em: 12 dez. 2022.

*5ª aula: conteúdo tematizado – ginga – movimentação básica da capoeira de onde partem todos os golpes. – A capoeira como tríade Jogo-luta-dança.*

a) *Encenação*: ao ritmo dos cânticos da capoeira colocados no equipamento de som, deslocar no espaço em duplas, executando a movimentação da ginga trabalhada pelo educador.

b) *Reconstrução/ressignificação*: “delinear a forma mais apropriada de executar a ginga, considerando os fatores de segurança, postura corporal, ritmo, improviso, inventividade, mandinga, proteção articular, integração e cooperação” (FALCÃO, 2013, p.71).

c) *Problematização*: Esse movimento do corpo é dança? É jogo? É luta? Existe um padrão na ginga de capoeira? (p.70). Os estudantes tinham muitas dúvidas sobre o

que de fato é a capoeira, e muitos falavam sobre esses conceitos isoladamente, não conseguiam compreender a unificação dos conceitos em torno da prática corporal.

Figura 2: ginga



Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_edfis\\_pdp\\_sandremara\\_damico\\_revelini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edfis_pdp_sandremara_damico_revelini.pdf) Acesso em: 12 dez. 2022.

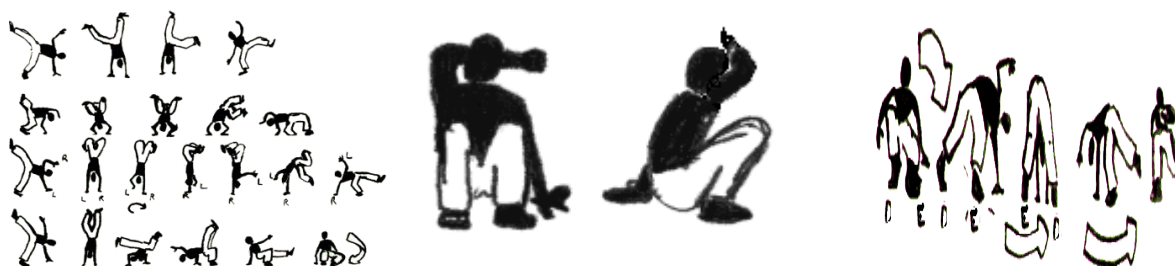
*6ª aula: conteúdo tematizado – golpes básicos de defesa: aú, cocorinha e rolê.*

a) *Encenação:* o educador usou o equipamento de TV na sala multiuso para mostrar aos educandos esses golpes básicos. Em seguida, ao som dos cânticos, foram convidados a formarem duplas para executar movimentos de braços, tronco e pernas, sem a preocupação de um modelo padrão. Executar no mesmo lugar, em deslocamento, para frente e para trás, agachados, em pé, inclinado, de acordo com suas possibilidades específicas de execução.

b) *Reconstrução/ressignificação:* identificar os golpes mais fáceis para execução. Executar o movimento em dupla – um educando executa a ginga e simula um ataque (martelo), o outro realiza a cocorinha.

c) *Problematização:* o aú pode ser utilizado em quais momentos? É possível identificar sensações que instigam o medo e a insegurança a partir da prática da capoeira? A característica dos educandos da EJA é a heterogeneidade, muitos por condições motoras específicas não se sentem em condição de participar, no entanto, a fruição é uma forma de participação e seguiu-se ao debate com estes identificando o que o educador propôs.

Figura 3: aú, cocorinha e rolê



Disponível em: <http://www.evora.net/altoastraljunior/capoeira%20basica.htm#au> Acesso em: 12 dez. 2022.

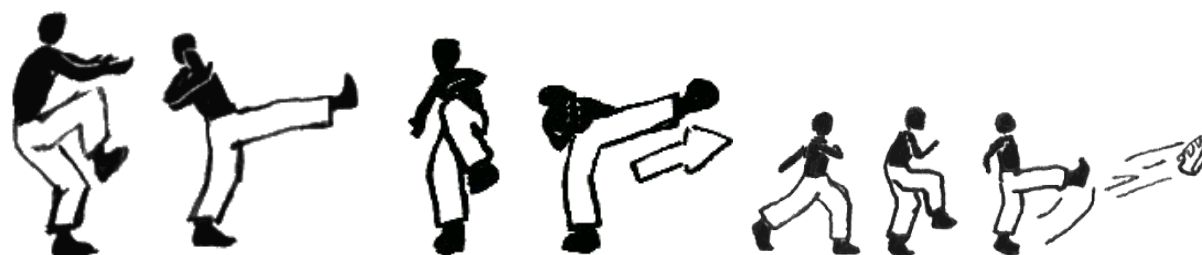
*7ª aula: conteúdo tematizado – golpes básicos de ataque: bênção, martelo e ponteira.*

a) *Encenação*: utilizei o equipamento de TV na sala multiuso para mostrar aos educandos esses golpes básicos. Ao som dos cânticos da capoeira, pediu-se aos educandos para executar, no mesmo lugar, movimentos de braços, tronco e pernas, sem a preocupação com um modelo padrão. Os educandos a partir das orientações do educador vão executar os movimentos de ataque sugeridos segundo as suas possibilidades.

b) *Reconstrução/ressignificação*: delinear a forma mais apropriada de executar os golpes sugeridos (bênção, martelo, ponteira), considerando os fatores de segurança, postura corporal, ritmo, improviso, integração e cooperação (*ibid*).

c) *Problematização*: Existe um ritual de roda diferente para cada estilo ou grupo de capoeira? É possível criar um golpe na capoeira? Qual a melhor forma de combinar golpes de capoeira? Após essas considerações os educandos entenderam ser possível criar golpes desde que respeitada a condição de cada estilo.

Figuras 4: bênção, martelo e ponteira



Disponível em: <http://www.evora.net/altoastraljunior/capoeira%20basica.htm#au> Acesso em: 12 dez. 2022.

*8ª aula: conteúdo tematizado – golpes básicos de ataque: chapa de costas, meia-lua de frente, armada, meia-lua de compasso.*

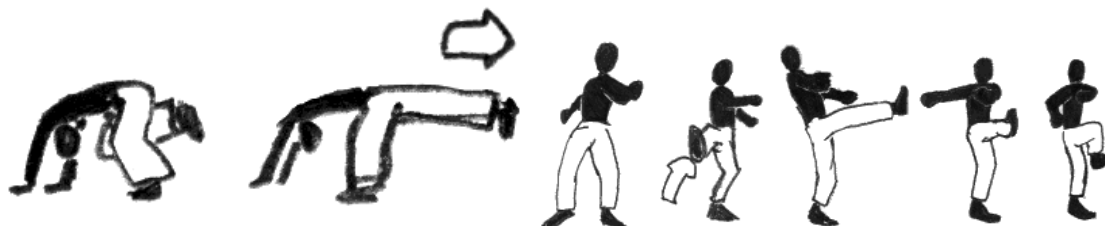
a) *Encenação*: apresentados, inicialmente, usando recurso da TV, mostrei aos educandos esses golpes básicos. Em seguida, ao som dos cânticos, os convidei para

executá-los. Solicitei que formassem duplas para executar os movimentos, no mesmo lugar, de diferentes formas: em deslocamento, para frente e para trás, agachados, em pé, com o corpo inclinado, de acordo com suas possibilidades específicas de execução.

b) *reconstrução/ressignificação*: ao som dos cânticos, delinear a forma mais apropriada de executar os golpes sugeridos (chapa de costas, meia-lua de frente, armada). Esses movimentos serão realizados na roda de capoeira. Dividiu-se da seguinte forma: alguns educandos tocavam os instrumentos, e outros executavam na roda os movimentos da capoeira propostos, dois a dois, seguindo o ritual de uma roda de capoeira.

c) *Problematização*: Existem nomes diferentes para o mesmo tipo de golpe? Esses golpes têm relação com outras lutas? Qual a diferença entre Capoeira Angola e Regional? Esse debate seguiu com os educandos apontando essas diferenciações entre um estilo e outro (mais lento, rápido, mais no chão, acrobacias, etc.).

Figuras 5: chapa de costas, meia lua de frente



Disponível em: <http://www.evora.net/altoastraljunior/capoeira%20basica.htm#au> Acesso em: 12 dez. 2022.

Figuras 6: armada, meia lua de compasso



Disponível em: <http://www.evora.net/altoastraljunior/capoeira%20basica.htm#au> Acesso em: 12 dez. 2022.

9ª aula/10ª aula: conteúdo tematizado – roda de Capoeira, cantigas, instrumentos e golpes.

a) *Encenação*: na roda de capoeira, bater palmas executando cânticos, tocando instrumentos livremente procurando associar ao ritmo da música. Executar os golpes que aprenderam livremente, conforme o ritual estabelecido pelos estilos mais

conhecidos (Angola e Regional). Realizar a roda de capoeira associando os movimentos já aprendidos. É importante destacar que a forma de se posicionar na roda de capoeira – “sentado ou em pé depende da situação, do estilo de capoeira e, muitas das vezes, do toque do berimbau” (FALCÃO, 2013, p.81). Os/as capoeiras entram na roda a partir do “pé do berimbau, região também conhecida como boca-de-roda” (p.83), tocado pelo Mestre que inclina o instrumento autorizando os capoeiras a entrarem na roda. Ainda segundo este autor, os capoeiras que formam a roda são potenciais: jogadores, instrumentistas e cantores, revezando-se nessas três ocupações (p.82).

b) *Reconstrução/ressignificação*: exercitar a roda que privilegiem valores universais da condição humana, como responsabilidade, solidariedade, cooperação e respeito (conteúdos atitudinais). Sistematização de um ritual de roda que contemple a participação de todos.

c) *Problematização*: Existem nomes diferentes para o mesmo tipo de golpe? Esses golpes têm relação com outras lutas? Diferencie os estilos de Capoeira?

Figura 7: roda de capoeira



Disponível em: [https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/copy\\_of\\_iphan-e-uft-lancam-1o-volume-de-livro-sobre-a-capoeira-em-tocantins](https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/copy_of_iphan-e-uft-lancam-1o-volume-de-livro-sobre-a-capoeira-em-tocantins) Acesso em: 12 dez. 2022.

### 11ª aula: avaliação do trabalho pedagógico

Os educandos se organizaram em grupos e seguiram um roteiro de pesquisa elaborado pelo educador. Cada grupo pesquisou sobre a história da capoeira, a roda de capoeira, cânticos, instrumentos, organização da roda, golpes básicos. Para apresentação da pesquisa, o grupo teve que apresentar pelo menos

duas imagens em tamanho A4 (para cada tema), na posição “paisagem”(deitada), dos temas abordados. Para ilustrar as imagens deveriam colocar legendas para compreensão. Ao final, uma conclusão geral do grupo sobre a pesquisa em um pequeno texto (reflexão crítica).

Outra forma de apresentação poderia ser apresentação em power point seguindo o mesmo roteiro. O grupo também poderia pesquisar um vídeo explicativo (Youtube) e anexar a sua apresentação. Cada grupo fez a apresentação para a parte restante da turma.

### **7.1.2 Fase de ampliação: descrição do processo de trabalho**

O objetivo é conhecer outros pontos de vista sobre a prática corporal que estão estudando. Essa é uma perspectiva do currículo cultural proposto por Neira (2008; 2011), e Neira e Nunes (2011). Neste sentido, convidei uma das alunas da EJA, Rita Santos (Mestra China) - da Associação de Capoeira Engenho -, que trouxe outros componentes do grupo para conversar com os educandos e realizar uma vivência que aconteceu na quadra, onde todos foram convidados a ouvir as contribuições daqueles que vivem a capoeira em seu cotidiano.

O currículo constrói identidades e subjetividades. E, neste sentido, orientam as percepções, disposições e valores que modulam os comportamentos e estruturam as personalidades. Lidamos com educandos em processo de construção e reconstrução de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios. O currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, no caso da capoeira - a cultura do povo negro.

A prática corporal capoeira significa e é significada, porque constitui quem dela participa ou assiste. Ao atribuir seu significado a partir de sua experiência na capoeira, o educando vai-se significando nela, vai-se tornando um sujeito de determinada característica. A Capoeira representa os saberes, os valores de determinado grupo, mas também é representada pelos sujeitos a partir de suas vivências. A Capoeira como prática corporal subjetiva é subjetivada pelos educandos. Ao participarmos das aulas, nós atribuímos identidade, posicionando essas práticas de um determinado modo.

Com o desenvolvimento do projeto observei que jovens, adultos e idosos entenderam os processos de exclusão e se perceberam na sua própria história, e a história do povo preto em razão da diáspora africana, o que impactou numa maior

conscientização sobre esse processo de exclusão e silenciamento de práticas corporais vinculadas a outros grupos o que indica um privilégio branco expressas nas práticas corporais euromericanas, hetero e cristã. Essa desconstrução foi necessária para valorizar a expressão e manifestações corporais/culturais de outros povos, no caso o povo preto.

Este projeto gerador baseou-se na perspectiva do tema gerador capoeira. O projeto não surgiu a partir de um mapeamento específico, mas se estruturou por meio de uma perspectiva na qual alguns educandos manifestaram o interesse na tematização dessa proposta. Fiquei entusiasmado com a possibilidade dessa tematização e comecei a pesquisar sobre o assunto. As minhas informações sobre a capoeira circulavam em torno do senso comum, não tive nenhuma formação na universidade, e nem continuada que pudesse dar conta das questões críticas, históricas, filosóficas e política entremeadas com a prática corporal capoeira. Busquei as referências que baseassem o projeto e comecei a escrever a proposta. Apresentei para os educandos e, naquele tempo, com aquele grupo, a resposta foi ótima. Eles ficaram entusiasmados e, neste sentido, o projeto foi apresentado com suas proposições. Antes disso, já tínhamos articulado com a direção escolar a proposta de trabalho.

Esse projeto foi reapresentado para a turma de 2022, notei que alguns educandos (número não muito expressivo), apresentaram resistência quanto à realização da prática, por entenderem que as questões da capoeira se referiam a manifestação religiosa e que não concordavam com isso. O trabalho serviu para desmistificar essa questão e sinalizar que estamos longe de um respeito efetivo pelas diferentes manifestações. Esse fato sinaliza também que devemos persistir nessas proposições, pois é no interior da escola que precisamos desconstruir esses conceitos.

Este projeto foi ressignificado na Escola Municipal Altivo César em Niterói com os educandos da EJA 1º ao 4º ciclo no período de retorno presencial à escola após o isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Por ser uma realidade diferente com relação aos educandos, recursos, meios auxiliares e os limites impostos pelo tempo da pandemia, trabalhei o projeto adaptadamente. Os aspectos conceituais foram reforçados, especialmente, nos aspectos históricos, filosóficos, culturais, os principais instrumentos, a roda de capoeira, os cânticos e os estilos da capoeira. As

aulas aconteceram em sala usando recursos das Tics. Realizamos um debate em roda de cultura com a participação dos educandos. Esse debate girava em torno das “palavras geradoras” que estimulavam o debate sendo relacionadas à capoeira: golpe, luta, dança, jogo, instrumentos, pandeiro, agogô, berimbau, caxixi, dobrão, atabaque, etc.

Os aspectos procedimentais foram utilizados com os movimentos básicos da capoeira partindo da ginga. Fiz outro debate perguntando aos educandos quais movimentos da capoeira eles conheciam e como era formada a roda. Alguns já tinham praticado no passado em algum momento e lembravam dos aspectos práticos e conceituais, outros, nunca tiveram contato com essa prática corporal. Foi uma oportunidade de crescimento e, sem dúvida, contribuiu para desmistificar falsas impressões e preconceitos com relação à prática da capoeira.

Coloquei som e trabalhamos partindo de alguns movimentos básicos e mais simples da capoeira como a ginga, cocorinha, benção, martelo, ponteira, etc. Mostrava como o movimento era realizado e os estudantes tentavam realizar de acordo com suas possibilidades.

Temos um estudante da EJA - Claudemir - formado na capoeira que é muito ativo e bastante participativo, ele sempre trazia contribuições importantes. Ao final, seu grupo de capoeira esteve no colégio e conduziu uma apresentação bastante significativa para os educandos visando o encerramento da proposta.

## **7.2 Práticas corporais dos povos indígenas: corpo - cultura - inclusão - cidadania**

Este projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2019 – agosto a dezembro com estudantes jovens, adultos e idosos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Colégio Santo Inácio/noturno/EJA(turmas anos finais do ensino fundamental e médio), ressignificado com educandos do 1º e 2º ciclos – EJA da Escola Municipal Altivo César/Niterói/RJ.

Para fundamentação do projeto utilizei as seguintes referências: Ferreira *et al.* (2008; 2011); Neira e Nunes (2011) e Neira (2008, 2011). Os primeiros autores trazem como proposições os aspectos relacionados aos jogos dos povos indígenas como formas de representação local, cultural e política, no qual se observam a alteridade, as diferenças e o que deve ser visibilizado: as causas indígenas, os saberes ancestrais, as práticas corporais e suas inter-relações. Ferreira *et al.* (2011)



traz também a questão da identidade como caminho para o empoderamento visando a circulação de conhecimentos. Os demais autores trazem as proposições do currículo orientado culturalmente.

Segundo resultados apresentados no Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, em 2010,<sup>34</sup> a população indígena brasileira é de 896.917, dos quais, 572.083 vivem na zona rural e 324.834 habitam as zonas urbanas. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive no Distrito Federal, há populações indígenas. São 305 povos/etnias distribuídos em todo território nacional. Expressam através de 274 línguas, e 17,5% da população indígena não falam a língua portuguesa.

Os povos indígenas brasileiros enfrentam adversidades históricas: extermínio, discriminação enraizada de natureza estrutural, negação dos direitos dos povos indígenas, queimadas, invasão de terras, paralisação dos processos de demarcação, despejos, impactos de megaprojetos de infraestrutura em seus territórios ou no entorno, questões de saúde pública, etc. No curso de suas histórias, o silenciamento, a omissão e a invisibilidade não são retóricas.

Realizar este projeto sobre as práticas corporais dos povos indígenas se justifica por visibilizar as culturas indígenas, especialmente, quanto aos costumes esportivos e lúdicos das etnias, mas também, trazer à luz as causas importantes.

As práticas corporais da tradição das diferentes sociedades indígenas são: as brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes etc., entretanto, neste projeto gerador, o recorte pedagógico se fundamentou a partir das práticas presentes nos Jogos dos Povos Indígenas.

A realização dos Jogos nasceu de um sonho de Carlos Terena, nos anos 80. Depois, tomou forma sendo organizado por um Comitê Intertribal, com o apoio, até então, do extinto Ministério do Esporte (FERREIRA *et al.*, 2011).

A primeira edição dos jogos ocorreu em 1996, em Goiânia, Goiás, e a última, a décima terceira, no Parque Indígena do Xingu, em 2015. No mesmo ano, em Palmas, no Tocantins, de 22 a 31 de outubro, ocorreram os I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, com participação de etnias do Brasil e dos outros países, como:

---

<sup>34</sup> Censo Demográfico 2010/IBGE - folder: o Brasil Indígena. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf) Acesso em: 15 maio 2020.

Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Equador, Etiópia, Filipinas, Finlândia, Guatemala, Mongólia, Paraguai, Peru, etc. Os jogos foram divididos em: jogos de integração e jogos de demonstração. Essa divisão também foi utilizada como *recorte para tematização*.

Algumas práticas corporais presentes nos Jogos dos Povos Indígenas são da própria cultura indígena, mas outras são modalidades dos povos não indígenas, em virtude do contato com a sociedade brasileira, adotadas pela cultura indígena, como o futebol.

Este projeto teve o sentido da prática corporal que deve ser ressignificada pelos/as educandos, e está em consonância com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

*Os objetivos deste projeto gerador foram:*

- \*Analisar as práticas corporais dos povos indígenas, propiciando aos estudantes condições de observar as próprias vivências.
- \*Classificar as práticas corporais a partir dos jogos de integração e demonstração presentes nos jogos dos povos indígenas.
- \*Entender o sentido sociocultural na tradição das práticas corporais dos povos indígenas, com relação às dimensões éticas, políticas, culturais, filosóficas e históricas, em razão da sua produção, transformação e à vinculação local.
- \* Possibilitar aos estudantes, a partir dos conhecimentos desenvolvidos no projeto, a ressignificação da prática corporal dos povos indígenas, atribuindo um novo sentido e significado com base no seu repertório corporal, de forma autônoma, dentro ou fora da escola.
- \*Apropriar de um conjunto de conhecimentos que permitam aos estudantes desfrutar da realização das práticas corporais dos povos indígenas e/ou apreciá-la quando realizada por outros/as.
- \*Assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais dos povos indígenas.

\* Refletir sobre as possibilidades que os educandos têm de acessar uma determinada prática corporal no lugar em que moram, relacionado com a realidade dos povos indígenas em suas comunidades.

\* Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

\* Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.

Apresento neste ensaio as práticas corporais tematizadas presentes nos Jogos dos Povos Indígenas. O texto extraído da referência sinalizada em rodapé indica as seguintes práticas:<sup>35</sup>

### 7.2.1 Jogos de demonstração: *jikunahati*, *kagót*, *ronkrãn*, *peikrãn*, *zarabatana*, *jawari*, *kaipy*, *huka-huka* e *akô*.

a) *Jikunahati*: jogo que se assemelha ao futebol, mas os jogadores só podem usar a cabeça. É proibido usar a mão, o pé ou qualquer outra parte do corpo. Não existe gol, a pontuação é marcada quando os competidores não conseguem devolver a bola para o campo adversário.

Figura 8: *jikunahati*



Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/esportes/2015/10/futebol-de-cabeca-0> Acesso em: 12 dez. 2022.

---

<sup>35</sup> Modalidades dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Disponível em: <http://ge.globo.com/to/noticia/2015/10/conheca-16-modalidades-dos-jogos-mundiais-dos-povos-indigenas.html> Acesso em 13 jun. 2022.

b) *Kagót*: atividade com flecha, jogada com quinze ou mais jogadores de cada lado em campo aberto. As flechas são preparadas sem a ponta, substituídas por um invólucro de palha ou coco, de modo que não causem ferimentos ao atingir o competidor. O jogo se inicia com as equipes divididas e agrupadas uma de frente para outra. Um jogador de cada equipe vai ao centro do campo - ambos com uma flecha na mão, e provoca o adversário. Um deles toma a iniciativa e tem em vista acertar o oponente com o lançamento da flecha. Ao acertar ganha-se o ponto, errando, o arremessador vira alvo, e assim sucessivamente até restarem apenas dois competidores dentro do campo.

Figura 9: kágot



Disponível em: [http://memorias.labor.unicamp.br/arqindio/index/pr\\_corp\\_modal.htm](http://memorias.labor.unicamp.br/arqindio/index/pr_corp_modal.htm) Acesso em: 12 dez. 2022.

c) *Ronkrãn*: é usada uma borduna. Duas equipes formadas por dez jogadores em um campo aberto participam da disputa. Com a borduna em mãos, os indígenas rebatem uma bola feita de coco, especialmente para essa prática. O objetivo é fazer com que a bola ultrapasse a linha de fundo do campo adversário.

Figura 10: ronkran



Disponível em: [http://www.labjor.unicamp.br/indio/galeria/main.php?g2\\_itemId=8002](http://www.labjor.unicamp.br/indio/galeria/main.php?g2_itemId=8002) Acesso em: 12 dez. 2022.

d) *Peikrã*: jogo tradicional e coletivo em que é usada uma peteca feita de palha de milho pelos próprios indígenas. Dispostos em círculo, os jogadores arremessam a peteca com a palma da mão. O objetivo é manter a peteca no ar, passando de um indígena para o outro. Se um participante deixa a peteca cair, ele é perseguido pelos outros até que seja alcançado e, desta forma, o jogo recomeça.

Figura 11: peikran



Disponível em: <https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/comovivem/brincadeiras/peteca.jpg.html> Acesso em: 12 dez. 2022.

e) *Zarabatana*: é uma arma artesanal feita de madeira - com um orifício - onde se introduz uma pequena seta de aproximadamente 15cm. Na apresentação, o jogador se posiciona a 20m ou 30m do alvo adaptado, uma melancia pendurada em um tripé. A prova consiste em atingir o alvo o maior número de vezes possível.

Figura 12: zarabatana



Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-de-matriz-indigena-zarabatana/> Acesso em: 12 dez. 2022.

f) *Jawari*: usando uma espécie de zarabatana mais longa, especialmente produzida para este fim, um grupo de competidores lança artefatos pontudos em direção ao corpo do outro competidor a uma distância de aproximadamente 6m. Para proteção dos competidores, as pontas dos dardos são cobertas por bolas de cera.

Figura 13: jawari



Disponível em:

[http://www.labor.unicamp.br/indio/galeria/main.php/v/VIII+Jogos+dos+Povos+Indigenas+2005/VIII+Jogos+Indigenas\\_0211.jpg.html](http://www.labor.unicamp.br/indio/galeria/main.php/v/VIII+Jogos+dos+Povos+Indigenas+2005/VIII+Jogos+Indigenas_0211.jpg.html) Acesso em: 12 dez. 2022.

g) *Kaiapy*: flechas são atiradas em um alvo preparado no chão com folhas de palmeira dobradas, colocadas a uma distância entre 5m e 10m. O competidor atira em direção à palmeira fazendo com que a ponta da flecha acerte bem rente ao caule, resvalando como se fosse uma mola. Outra forma de competição dessa mesma modalidade é tentar arremessar a flecha mais longe.

Figura 14: kaypy



Disponível em: <https://ge.globo.com/to/noticia/tbt-do-ge-relembra-como-foi-os-jmpi-em-2015-assista-o-programa-especial.ghtml> Acesso em: 12 dez. 2022.

h) *Huka - Huka*: uma luta em que dois jogadores entram em luta corporal, sendo que o vencedor é o que conseguir pegar na perna do seu oponente ou derrubá-lo.

Figura 15: huka-huka



Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/esporte/beleza-for%C3%A7a-e-tradi%C3%A7%C3%A3o-1.979359> Acesso em: 12 dez. 2022.

i) *Akô*: atividade muito parecida com o revezamento 4x400m e 4x100m do atletismo. As equipes são formadas por quatro integrantes que correm em círculo passando uma vareta de bambu de mão em mão.

Figura 16: akô



Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218> Acesso em: 12 dez. 2022.

**7.2.2 Jogos de integração: arremesso de lança, arco e flecha, cabo de guerra (cabo de força), canoagem, corrida de velocidade, corrida de fundo, corrida com tora, natação, futebol masculino, futebol feminino.**

a) *Arremesso de lança*: cada jogador terá o direito de realizar três arremessos durante a prova. A contagem de pontos e a classificação serão feitas conforme as distâncias alcançadas.

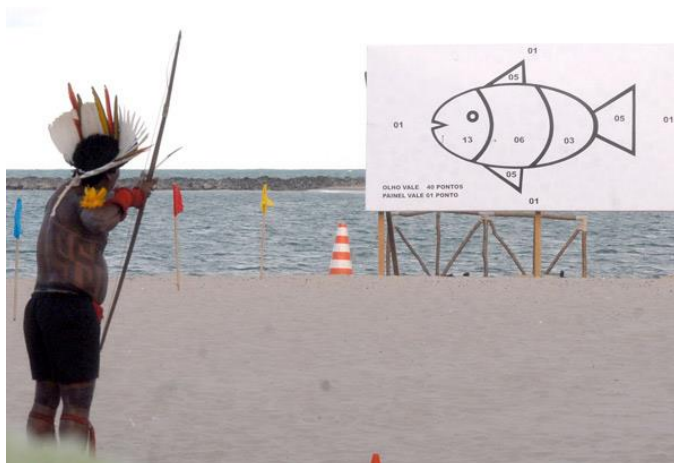
Figura 17: arremesso de lança



Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-indigena-arremesso-de-lanca/> Acesso em: 12 dez. 2022.

b) *Arco e flecha*: o competidor tem direito a três tiros que serão disparados contra o alvo - o desenho de um peixe que fica a trinta metros de distância. Os acertos são somados e determinantes para a classificação para a próxima etapa.

Figura 18: arco e flecha



Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-indigena-arremesso-de-lanca/> Acesso em: 12 dez. 2022.



- b) *Cabo de guerra*: o objetivo é medir a força física dos participantes. Duas equipes, compostas de dez atletas e dois reservas. Ganha a equipe que conseguir trazer a fita que fica no meio do cabo para dentro de seu campo.

Figura 19: cabo de guerra



Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/atlelas-indigenas-comecam-disputar-modalidades-de-integracao-no-jmpi> Acesso em: 12 dez. 2022.

- c) *Canoagem*: os competidores levam seu próprio remo e usam canoas rústicas durante a competição. As canoas e remos são padronizados segundo os moldes tradicionais dos indígenas. A prova é exclusiva para a categoria masculina, realizada em duplas, e sempre em águas abertas. A distância percorrida é de aproximadamente 1000m.

Figura 20: canoagem



Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/album/mobile/2014/09/05/indios-de-15-etnias-participam-da-4-edicao-do-jogos-tradicionais-indigenas.htm> Acesso em: 12 dez. 2022.

- d) *Corrida de velocidade*: prova de velocidade individual. Cada equipe pode inscrever no máximo dois atletas para um percurso 100m.

Figura 21: corrida de velocidade



Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/esportes/2015/10/corredores-xerente-e-pataxo-vencem-prova-mais-rapida-dos-jogos-mundiais-dos-povos> Acesso em: 12 dez. 2022.

e) *Corrida de fundo*: é uma prova de resistência individual. A primeira largada é exclusiva para mulheres e, após quinze minutos, os homens saem. O percurso é de 5000m.

Figura 22: corrida de fundo



Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2015/10/31/indigenas-participam-de-corrida-de-fundo-no-ultimo-dia-dos-jogos-mundiais-indigenas> Acesso em: 12 dez. 2022.

f) *Corrida com tora*: o objetivo é completar duas voltas na pista da arena carregando uma tora que pode pesar até 120 kg. As equipes são compostas por dez competidores e três reservas. O grupo que completar primeiro o percurso fica classificado para a próxima etapa, até chegar à equipe vencedora.

Figura 23: corrida com tora



Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/118343/forum-social-indigena-marca-programacao-deste-sabado-em-palmas> Acesso em: 12 dez. 2022.

g) *Natação*: é uma prova individual. A disputa é realizada em águas abertas, lagos ou rios. A travessia pode ser de 500m a 800 m.

Figura 24: natação



Disponível em: <https://educacaofisicanaamazonia.blogspot.com/2016/11/jogos-dos-povos-indigenas.html> Acesso em: 12 dez. 2022.

h) *Futebol masculino e feminino*: as partidas serão regidas pela instrução geral dos jogos e pelas regras em vigência na CBF. O tempo de jogo será de 40min para homens, e 30min para mulheres, divididos em dois tempos, com cinco minutos de intervalo entre cada um.

Figura 25: futebol



Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/copa-2014-futebol-indigena-feminino-mantem-viva-cultura-desportiva-na-amazonia/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

### 7.2.3 Princípios metodológicos

Este projeto foi desenvolvido a partir dos pressupostos de um currículo orientado culturalmente, ressignificados para a modalidade EJA, e voltado para as diferenças. Observaram-se alguns princípios que foram ressignificados à luz da contemporaneidade e da realidade, partindo dos conhecimentos prévios dos educandos sobre essas práticas corporais, reconhecendo uma cultura corporal da comunidade. Neste sentido, as proposições apresentadas por Neira (2018b; 2011), e ressignificadas no projeto são:

\*Articulação com o projeto político pedagógico da escola.

\*Enraizamento cultural – práticas vinculadas a um determinado grupo – povos indígenas.

\*Daltonismo cultural – reconhecer que há diferenças nas diferenças. Não ocorre homogeneização cultural dos grupos e das práticas.

\*Ancoragem social dos conhecimentos – alicerçada culturalmente no bojo da história do povo indígena.

\*Justiça curricular – temas selecionados em função dos grupos originários que praticam.

\*Descolonização do currículo – valorização de práticas corporais pertencentes a grupos minoritários.

*Com relação aos procedimentos didáticos, destaco:*

*Mapeamento* – debate para identificar quais práticas os/as educandos conheciam sobre os povos indígenas. Como não são práticas muito difundidas pela mídia, poucos conheciam, aumentando a necessidade de abordagem da temática no projeto.

*Tematização* – vivência seguida de ressignificação. Tematizar não é fixar conteúdos, não é ensinar, é realizar atividades de ensino para os/as estudantes conhecerem aspectos, vivenciarem, entenderem e situarem essa prática na sociedade.

*Aprofundamento* – proporcionar um entendimento melhor da prática corporal que os/as educandos vivenciaram e os significados que atribuíram aos Jogos Indígenas.

*Ampliação* – trazer para o diálogo alguém de fora ou de dentro do ambiente escolar,<sup>36</sup> que tenha mais experiência e possa articular outros saberes com as práticas corporais desenvolvidas no projeto para se conhecer outros pontos de vista.

*Documentação e Avaliação* – a avaliação esteve inserida em todo o desenvolvimento do projeto. Avaliar não se resume apenas à lógica de um conceito formal que atribui nota aos estudantes, muito embora, isso se faça necessário porque há uma exigência do sistema escolar. Neste projeto, a avaliação foi importante para acompanhar o aprendizado dos/as educandos e, ao mesmo tempo, forneceu subsídios para o trabalho docente.

*O planejamento deste projeto observou as seguintes etapas:*

- \*Seleção dos conteúdos para tematização.
- \*Planejamento das vivências em torno das práticas corporais indígenas, focando na ampliação do repertório do estudante.
- \*Adaptação dos espaços para realização das práticas corporais.
- \*Mapear os recursos e adaptá-los à prática dos jogos indígenas.
- \*Estimular a participação de todos em todo o processo.

#### **7.2.4 Descrição do projeto**

##### *Fase de aprofundamento*

As aulas destinadas ao desenvolvimento dos conteúdos conceituais foram realizadas em sala de aula - abordei o contexto e todas as práticas presentes nos Jogos dos Povos Indígenas. As aulas para desenvolvimento dos conteúdos procedimentais foram ressignificadas na quadra e trabalhei as seguintes práticas:

---

<sup>36</sup> Convidamos os educadores do Museu do Índio para o debate.

*corrida com tora, jikunahati, kagót, ronkrãn, peikrãn, cabo de força (guerra), hukahuka, akô, arremesso de lança e arco e flecha.* Foram realizadas 18 aulas.

As vivências seguidas de ressignificação apresentam-se em duas partes: *ressignificação e problematização.*

*1ª parte: ressignificação: constituem as práticas corporais ressignificadas e o seu modo de realização.*

*2ª parte: problematização: fazer perguntas aos educandos sobre a realização da prática corporal. Significar suas linguagens para uma tomada de consciência sobre os povos indígenas, suas práticas e seu contexto.*

*1ª aula/2ª aula: conteúdo tematizado — práticas corporais presentes nos Jogos dos Povos Indígenas. Princípios históricos, sociais e culturais inseridas na história dos povos indígenas.*

*Procedimentos: em sala de aula, usando recursos das Tics, apresentou-se aos educandos os aspectos históricos relacionados aos povos indígenas, seus costumes, suas crenças, etnias, culturas, história e práticas corporais – jogos dos povos indígenas. Nessas aulas os educandos foram orientados quanto aos procedimentos para avaliação pedagógica.*

*Aspectos propostos para problematização: Quais as questões que mais impactam o indígena brasileiro? O debate seguiu com educandos colocando as mais diferentes questões como meio ambiente, saúde, terra e invasão.*

*3ª aula: conteúdo tematizado – corrida com tora*

*Ressignificação: para essa prática adaptei cones para a função de “tora”. Os/as educandos formaram grupos e, em duplas, faziam o revezamento da “tora” até um ponto específico determinado pelo educador.*

*Aspectos propostos para problematização: Essa atividade pode ser adaptada com outros materiais? Pode ser realizada de outra forma?*

*4ª aula: conteúdo tematizado – jikunahati*

*Ressignificação: para essa prática adaptei um “bolão plástico” para fazer a função da bola de coco. Formaram-se dois grupos que se separavam pela linha central da quadra. O objetivo é fazer que o educando com a cabeça, passe a bola para o lado oposto, e o grupo teria que defender, sempre utilizando a cabeça. Se cair no chão, ponto para equipe adversária. O grupo poderia rebater a bola, ou passar com a cabeça para outro educando da mesma equipe antes de passar a bola para o lado adversário.*

*Aspectos propostos para problematização:* Quais as dificuldades vivenciadas para realização desta prática corporal? Outros materiais poderiam ser adaptados? Quais?

*5ª aula: conteúdo tematizado – kagót*

*Ressignificação:* para essa prática adaptei “macarrão de piscina” para servir como lança. Formaram-se dois grupos que se separavam pela linha central da quadra. Cada grupo se posicionava no final da quadra. O objetivo era a partir de um determinado sinal, um componente de cada grupo saírem correndo em direção ao centro da quadra, onde estavam dois macarrões coloridos, um para cada grupo. Deveriam pegar o objeto e arremessar como uma lança em direção ao corpo do adversário. Quem acertasse marcaria um ponto para seu grupo. Havia uma área específica em que ambos deveriam correr, não podendo ultrapassar.

*Aspectos propostos para problematização:* O kagót é um jogo coletivo ou individual? O material utilizado para resignificação trouxe alguma dificuldade? Qual foi o objetivo da utilização do “macarrão de piscina” como lança? Outros materiais poderiam ser adaptados?

*6ª aula: conteúdo tematizado – peikrån*

*Ressignificação:* para essa prática usei petecas disponíveis no depósito de materiais da escola. Formaram-se dois grupos, dispostos em círculo, os/as educandos arremessam a peteca com a palma da mão. O objetivo é manter a peteca no ar passando de um para o outro. Se um participante deixa a peteca cair, ele é perseguido pelos outros até que seja alcançado para que o jogo recomece. O jogo começa no círculo central e estabeleci para cada equipe uma área de fuga, após a linha final de cada lado da quadra.

*Aspectos propostos para problematização:* Vocês tinham conhecimento que o jogo de peteca - tradicional nas brincadeiras populares de diversas partes do Brasil - tinha sua origem num jogo indígena? Em vez de usar a peteca tradicional poderíamos confeccionar o material? De que forma? Quais materiais?

*7ª aula: conteúdo tematizado – ronkrån*

*Ressignificação:* para essa prática usei bastões de ginástica disponíveis no depósito da escola. Essa prática foi resignificada dividindo dois grupos. No jogo original há contato físico. Para evitar esse contato e, que pelo uso do bastão, pudesse provocar acidentes, resolvi separar os dois grupos pela linha central da quadra. Número igual para cada lado, cada educando com um bastão. Uma bola de borracha pequena. O

objetivo era cada grupo rebater a bola para o campo adversário com o bastão para ultrapassar a linha final da equipe adversária. Conseguindo isso, marca-se um ponto para sua equipe. Os estudantes da equipe adversária, com o bastão, terão que defender. Feito isso, podem rebater em direção ao campo adversário, ou passar para um companheiro mais bem posicionado e próximo da linha central.

*Aspectos propostos para problematização:* O jogo apresenta alguma dificuldade para realização dos movimentos? O material utilizado pelo povo indígena para o jogo - borduna - serve para quais condições específicas na cultura indígena? O professor adaptou o jogo com bastão de ginástica, qual outro material poderia ser utilizado para garantir a segurança do praticante?

*8ª aula: conteúdo tematizado – Huka-Huka*

*Ressignificação:* para essa prática usei um espaço com tatames. A ideia era reunir dois educandos para essa disputa que foi ressignificada. Um estudante de frente para o outro, agachados com os joelhos fora do chão, apoiados um no outro com os braços, usando a força deveriam derrubar o oponente no tatame.

*Aspectos propostos para problematização:* Podemos classificar o huka-huka como uma prática de combate ou invasão? Em que cerimônia específica se pratica a luta? O que ela significa?

*9ª aula/10ª aula: 1ª atividade de avaliação*

Os educandos deveriam retornar com a primeira avaliação orientada desde a 1ª e 2ª aulas. Formar grupos na turma (no máximo três), onde o grupo deveria pesquisar e aplicar a atividade, na prática com o restante da turma. A tarefa prática foi sorteada pelo grupo, dentre: *corrida com tora, jikunahati, kagót, ronkrãn, peikrãn, cabo de força (guerra), huka-huka*. Sorteada a tarefa, o grupo se preocupou em organizá-la incluindo: adaptação de materiais, espaços, organização do grupo, estudo sobre a tarefa (jogos indígenas), estudo sobre as etnias.

*Critérios de avaliação*

1. Os educandos devem explicar a dinâmica da tarefa (jogo indígena) para a turma e o educador.
2. Quais etnias praticam o jogo e qual Estado/Região do Brasil ela se localiza?
3. Adaptação dos materiais para tarefa. Estão adequados para prática?
4. O espaço físico foi bem explorado pelo grupo?



5. Condução da tarefa durante sua realização: a apresentação deverá durar no máximo 20 minutos para cada grupo.

*11ª aula: Feedback da avaliação.*

O educador retornou com as observações anotadas durante as apresentações dos educandos, a partir dos critérios estabelecidos para avaliação. Discutimos o que cada grupo cumpriu, a validade do processo, e o que eles/as aprenderam.

*12ª aula: conteúdo tematizado – Akô*

*Ressignificação:* para o akô, os educandos formaram grupos de quatro componentes. O educador delimitou a área e o percurso que cada estudante deveria percorrer. Ao sinal a prática se iniciou. O objetivo era percorrer a distância no menor tempo possível.

*Aspectos propostos para problematização:* O akô é uma prática de corrida, em quais situações os indígenas a utilizam no seu dia a dia?

*13ª aula: conteúdo tematizado – arco e flecha e arremesso de lança*

*Ressignificação:* adaptei um material de elástico - do tipo teraband - para exercer a função de um “arco”. Uma bola pequena deveria ser colocada na extremidade - exercendo a função da “flecha”. Na frente, aproximadamente 3m, um alvo feito com bambolê pendurado numa das traves. O objetivo era arremessar contra o alvo acertando no arco, usando o elástico e a bola como se fossem arco e flecha. No arremesso de lança, para exercer essa função, adaptei macarrão de piscina. Cada educando com o seu macarrão (lança) deveria jogar a maior distância possível. Nessa aula, foi explicado aos estudantes, os objetivos e procedimentos sobre a visita dos representantes do Museu do Índio (próxima aula). Os educadores podem diversificar essa prática de diferentes maneiras e construindo seu próprio material.

*Aspectos propostos para problematização:* Em quais situações do dia a dia os povos indígenas utilizam esses dois instrumentos? Existe um tipo de instrumento específico para cada situação?

*14ª aula: conteúdo tematizado - cabo de guerra*

*Ressignificação:* utilizei uma corda de sisal de 10m de comprimento. Os educandos que participaram dividiram-se em grupos, ao sinal puxaram a corda em direção contrária.

*Aspectos propostos para problematização:* Essa prática é proposta para os dois gêneros? Quais as diferenças que se apresentam? Essa é uma prática comum em sociedades não indígenas, tinham conhecimento da origem indígena dessa prática?

*Fase de ampliação – alguém mais experiente fora da escola para ampliar os conhecimentos trazidos pelo projeto.*

*15ª aula: palestra com os representantes do Museu do Índio<sup>37</sup>.*

Fizemos contato com o Museu do Índio para tratar de parceria em torno do projeto que estava sendo desenvolvido. Acertada a data, dois educadores representantes do museu, foram até a escola tratar de temas abordados no projeto, como: cultura, história e memória indígena, preservação do meio ambiente, demarcação das terras, etnias, práticas corporais e outros temas.

Levaram materiais como adornos, livretos e usaram o datashow para ilustrar sua apresentação. A mesma ocorreu no auditório da escola. Organizamos uma estratégia com a coordenação pedagógica para destinar um tempo de 1h30min para desenvolvimento da proposta, reservando os 30 minutos finais para debate. Com isso, todas as turmas com seus respectivos educadores estiveram presentes. A participação dos educandos ocorreu de maneira significativa, com as perguntas sendo direcionadas em torno de questões políticas como território, invasão de terras, garimpo, demarcação, etc.

*16ª aula: Preparação para os “Jogos Interfases”*

Jogos Interfases são os jogos da EJA que são realizados anualmente. Essa organização começa com pelo menos 30 dias de antecedência para melhor sistematização e funcionamento da proposta.

Diversas práticas corporais são trabalhadas. Em cada ano temos uma temática que se aplica ao desenvolvimento do projeto gerador que está sendo trabalhado. Os jogos têm uma cerimônia de abertura com todos os/as estudantes.

---

<sup>37</sup> O Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tem como objetivo contribuir para uma maior conscientização sobre a contemporaneidade e a importância das culturas indígenas. Como instituição de preservação e promoção do patrimônio cultural indígena, empenha-se em divulgar a diversidade existente e histórica entre centenas de grupos indígenas brasileiros. A instituição tem sob sua guarda acervos relativos à maioria das sociedades indígenas, constituídos de 17 mil 981 peças etnográficas e 15 mil 121 publicações nacionais e estrangeiras, especializadas em etnologia e áreas afins. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/> Acesso em: 14 maio 2020.

presentes. A abertura está relacionada ao tema que foi trabalhado: “Jogos dos Povos Indígenas”. Organizamos a tarefa, as equipes, logística, passamos a programação para os educandos e demais educadores, e discutimos com eles/as o processo.

#### *17ª aula: Jogos Interfases da EJA*

Temática de abertura - Preservação da amazônia e cultura dos povos indígenas.

19h15min: cerimonial de abertura.

19h 40min: início das competições.

21h45min: término das competições.

A abertura dos jogos ocorreu após a entrada das bandeiras. Escolhemos nove etnias para representar os 305 povos indígenas distribuídos pelo território brasileiro, que foram: *Guarani, Xavante, Tupinambá, Pataxó, Terena, Potiguara, Fulni-ô, Munduruku, Karajá*. Após o cerimonial de abertura os jogos começaram.

É importante destacar que as áreas de Arte, Língua Portuguesa, História e Geografia têm importante contribuição no projeto. O diálogo com esses componentes curriculares é necessário: Arte colaborou na pesquisa artística sobre a cultura dos povos indígenas; Língua Portuguesa na elaboração de textos sobre os povos indígenas; História e geografia na situação histórica e geográfica dos povos indígenas.

#### *18ª aula: 2ª avaliação*

Na segunda avaliação do projeto trabalhei com um texto - “*Jogos Mundiais Indígenas não são as ‘Olimpíadas’ dos povos tradicionais*”<sup>38</sup>. Esse texto foi repassado aos educandos na 13ª aula. Essa avaliação era composta de duas partes: resenha crítica e respostas ao questionário.

#### *Critérios:*

1) Os grupos a partir do texto fizeram uma resenha crítica - sem restringir somente aos aspectos informativos e descritivos. Foi observada a postura do grupo no sentido de deixar clara sua impressão do tema. No dia marcado para avaliação, os grupos deveriam trazer de casa a resenha crítica escrita ou digitada.

2) Os grupos responderam em sala de aula, no dia marcado para avaliação, cinco perguntas sobre o texto. O material de apoio distribuído poderia ser utilizado.

#### *Perguntas:*

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.ebc.com.br/esportes/2015/10/jogos-mundiais-indigenas-nao-sao-olimpiadas-dos-povos-tradicionais-conheca> Acesso 23 jan. 2023.

1. Os Jogos dos povos tradicionais surgem como um evento esportivo-cultural, apontando para o conagraçamento das etnias desde o lema adotado: - “o importante não é ganhar, e sim celebrar”. Diante do exposto podemos dizer que o objetivo dos Jogos dos Povos Mundiais Indígenas é?
2. Escreva sobre o modelo de premiação que acontece nos JMPI?
3. Qual único esporte ocidental esteve nos JMPI?  
( ) Jikunahati ( ) Futebol de cabeça ( ) Futebol ( ) Peikrã ( ) Ronkrã  
( ) Voleibol
4. Quais foram os critérios estabelecidos pelo Comitê Intertribal para seleção dos participantes nos JMPI?
5. Alguns povos do Estado do Tocantins colocaram que o tratamento dado pela organização do evento justifica a retirada do povo Krahô. O que não foi enxergado pela organização e que esses povos divulgaram em carta aberta?

*18ª aula:* Feedback da 2ª avaliação e fechamento do projeto

Foram entregues aos educandos os registros da segunda avaliação. Discutimos sobre o projeto, o que eles sabiam antes e aprenderam. Fiz um histórico de todas as práticas abordadas, a visita do Museu do Índio, contextualizei sobre aspectos das diferentes sociedades indígenas, suas causas importantes, etc., e, ao final, fizemos um debate sobre essas questões.

Os educandos da EJA vêm de contextos dos mais diversos, trazem no corpo as marcas de suas histórias, mas também, sonhos e esperanças. A heterogeneidade do grupo, vinculada às características da modalidade, exigem que as práticas corporais sejam inclusivas. Esse é um fator preponderante - todos/as têm direito à aprendizagem e à prática integralizada, independentemente de suas características. O educador deve, portanto, desenvolver as potencialidades dos estudantes e não excluir das aulas, muitas vezes, sob o pretexto de preservá-los.

Outro aspecto importante é a *alteridade*. A alteridade é o reconhecimento de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras. Reconhecer a alteridade é o primeiro passo para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante. Alteridade é o oposto da identidade - é o reconhecimento do outro e suas diferenças entre várias culturas e etnias. Nesse caso, alteridade comporta as diferenças - o

diferente é o outro para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou.

Procurou-se avaliar os/as educandos com relação às condutas, às aprendizagens e aos conhecimentos adquiridos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação neste projeto observou o desenvolvimento do educando jovem, adulto ou idoso como ser social e, neste sentido, examinando suas experiências e vivências, foi possível observar seus avanços.

É importante destacar que um projeto pedagógico não começa de uma só vez e não nasce pronto. Não é obra exclusiva do educador, mas sim de um grupo que engloba coordenação, direção e o corpo docente. Este projeto considerou as diretrizes, pareceres, normas e orientações nacionais curriculares para EJA e, neste sentido, podem ser aplicadas em outros contextos, pois atende a requisitos importantes.

O projeto é de fácil adequação, os materiais utilizados para essas práticas podem ser perfeitamente adaptados e, sendo assim, mesmo se algum outro educador/a quiser aplicar no ensino regular, essa adequação é possível.

Este tema gerador foi ressignificado na Escola Municipal Altivo César/ Niterói com estudantes da *EJA do 1º e 2º ciclos*. Considerando as características deste local e dos educandos, o projeto teve outro encaminhamento. Trabalhou-se a partir dos aspectos conceituais para, posteriormente, avançar nos aspectos procedimentais com um tempo um pouco mais reduzido.

E vocês, da sociedade dos brancos, também podem ajudar nessa luta. Primeiro, procurando se informar mais sobre a realidade de cada povo. Compreender o povo indígena. Os brancos precisam buscar, lá no fundo do coração deles, a verdade que existe e que tentam esconder.

*Aurivan dos Santos Barros, líder Truká*

### **7.3 “Bola de meia, bola de gude” - há um passado no meu presente**

Este projeto mostrou que existe um *passado no presente* e a forma de acessá-lo é através da memória que se atualiza a todo momento. O objetivo não é conservar o passado, mas sim reconstruí-lo a partir do presente.

As brincadeiras populares se abrem para essas possibilidades, como na música de Milton Nascimento e Fernando Brant, - “*Bola de meia, bola de gude*” - que de forma poética, apresenta as contradições entre o mundo adulto e o da infância, sinalizando a importância do infantil (passado) que todos trazemos na memória e que não vai morrer. “Toda vez que o adulto (presente) balança”, demonstrando

instabilidade emocional, o menino (passado) vem para lhe dar a mão, para restaurar essa estabilidade e reconstruir o presente, ou seja, a criança e o adulto em torno da consciência do presente.

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão  
 Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal  
 Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão  
 E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor [..]  
 Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão  
 Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão  
 Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão [..]  
 (Milton Nascimento e Fernando Brant – Bola de meia, bola de gude)

O projeto foi desenvolvido com educandos do 1º e 2º ciclos da modalidade EJA na Escola Municipal Altivo César em Niterói - Rio de Janeiro. Trata-se de uma proposta interdisciplinar para resgate das memórias histórico-afetivas referentes às brincadeiras populares, cujas disciplinas envolvidas foram: Educação Física e Artes. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) afirma-se como modalidade de ensino da educação popular de instância político-pedagógica para os sujeitos da classe trabalhadora.

É importante destacar que os educandos do 1º e 2º ciclos da EJA são homens e mulheres com mais idade, maduros, idosos, que por diferentes motivos, retomaram ou iniciaram seu processo de escolarização. A presença de jovens nesses ciclos não é incomum, mas sinalizar a presença maior de estudantes dessa faixa de idade.

O tema gerador desenvolvido tem o sentido da prática corporal ressignificada. As práticas corporais trabalhadas - artefatos culturais - são produtos da gestualidade e da linguagem corporal, e se vinculam aos saberes e significados dos sujeitos, incorporando a sua visão do mundo.

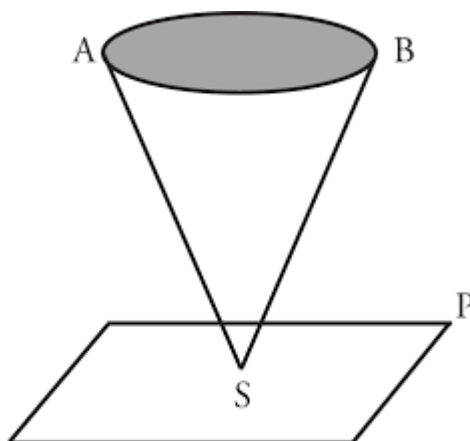
Revelar a memória para este projeto, com esse tema gerador específico, traz a possibilidade não do resgate de uma memória meramente factual ou episódica, registrada num sistema cerebral cognitivo complexo, mas uma *memória autobiográfica* “como um modo de interação entre cognição e emoção” (GAUER, 2005, p.18 *apud* WENZEL & RUBIN, 2005). Ainda sobre essa questão, esse mesmo autor coloca que a memória autobiográfica: “pode ser definida de forma abrangente como a lembrança consciente [...] de uma experiência pessoalmente vivida ou

testemunhada, acompanhada de um senso de re-experiência do evento original [...] (RUBIN *et al.*, 2003 *apud* GAUER, 2005, p. 28; TULVING, 1983).

O trabalho que tem como tema gerador as *brincadeiras populares*, possibilita o resgate através das experiências corporais ou mesmo da fruição, das *memórias autobiográficas* do passado com vistas ao recobro dos afetos, e visam promover a conscientização sobre as diferentes realidades e que se contextualiza aos dias de hoje.

Bosi (1994) aponta que não se busca apenas o resgate das memórias do passado, mas entrelaçar com as percepções e sensações do presente como força subjetiva para formar a nossa consciência. Sobre as questões mais específicas da memória e usando as referências de Bergson<sup>39</sup>, que desenvolveu a ideia do cone da memória, cujo objetivo é deixar mais claro o momento no qual, o passado toca o presente se conservando e atuando nele. Na representação abaixo, a base AB constitui-se o passado, o P é o plano do presente, e o vértice do cone - ponto S -, é o passado que toca o presente, atualizando-se constantemente. Por fim, o cone SAB representa a “totalidade das lembranças acumuladas em minha memória” (p.48).

Figura 26: cone da memória de Bergson



Fonte: BOSI, 1994, p.47.

A autora destaca ainda o papel das sensações e vai distinguir em dois pontos centrais: a ação e a representação. Este seria perceptivo e aquele o motor.

Apesar da diferença entre o processo que leva a ação e o processo que leva à percepção, um e outro dependem, fundamentalmente, de um esquema corporal que vive sempre no momento atual, imediato, e se realimenta desse

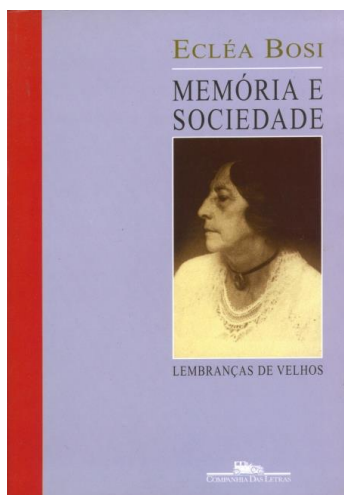
<sup>39</sup> Henri Bergson - (1859 - 1941) - filósofo francês, vencedor do Nobel de Literatura de 1927. Conhecido principalmente por estudos sobre os dados imediatos da consciência, matéria e memória dentre outros. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri\\_Bergson](https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Bergson) Acesso em: 16 nov. 2022.

mesmo presente em que se move o corpo em sua relação com o ambiente (BOSI, 1994, p.44).

Sob esteira epistemológica de Bergson, Bosi (1994) nos instiga a pensar a etimologia da palavra lembrar: “Lembrar-se [...] vir de baixo [...] vir à tona o que estava submerso. Esse afloramento do passado combina-se com o processo corporal e presente da percepção” (p.46).

Para Bosi (1994) a memória tem uma função social que atravessa as nossas lembranças que por si devem ser coletivizadas, sendo os sujeitos aqueles que viveram as situações como testemunhas, mas que necessitam da socialização para serem reescritas, recontadas e ressignificadas. Cada tempo é o seu, e tem um ritmo que é social. A memória tem um tempo vivido, mas também um tempo que está vivo, acontece agora, no presente, em cada sujeito com suas histórias e memórias. A autora utiliza as referências de Maurice Halbwachs<sup>40</sup> que aponta a memória enquanto um fenômeno social e coletivo. Para ele, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente [...]” (p.413).

Figura 27: Ecléa Bosi – “memória e sociedade: lembranças de velhos”



Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788571643932/memoria-e-sociedade>. Acesso em: 12 de dez. 2022.

Bosi (1994) - *Memória e sociedade: lembrança de velhos* - no capítulo três, denominado de “Lembranças” (p.95), descreve oito entrevistas que foram

---

<sup>40</sup> Maurice Halbwachs (1877 - 1945) sociólogo francês sua obra mais importante é o estudo do conceito de memória coletiva. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/maurice\\_halbwachs/](https://www.ebiografia.com/maurice_halbwachs/) Acesso em: 28 nov. 2022



realizadas com homens e mulheres mais velhos/as - moradores da cidade de São Paulo -, retratando a biografia de cada um. São evidenciadas as vivências pessoais desses sujeitos: memórias do trabalho, festas, hábitos, acontecimentos, tristezas, alegrias, perdas, passagens históricas, recordações da infância, dentre outros. Com relação às lembranças das brincadeiras no tempo da infância, compilado de diferentes entrevistados, a autora transcreve:

As crianças de um meio urbano pobre [...] brincavam na rua e as calçadas, terrenos baldios, são também seu ambiente doméstico. As ruas se associam com brincadeiras irresistivelmente com brincadeiras porque eram o reinado delas [...] a rua Conselheiro Nébias era uma maravilha porque a gente brincava de amarelinha, pegador, de lenço-atrás, podia atravessar a rua correndo, ficava à vontade. De noite podia ficar até às oito horas brincando ali na calçada, de roda [...] fazia carrinhos com rodas de carretel de linha e nós brincávamos o dia todo, livremente, nunca me machuquei porque a rua não tinha carros [...] a criança corria e jogava no meio da rua futebol com bola de meia. As meninas convidavam a gente para brincar de roda com elas e cantávamos [...] não tivemos brinquedos, fazíamos papagaios, os 'quadrados', para empinar no morro dos ingleses. Brincávamos de pegador, de barra-manteiga, de roda. Vivina, que era uma menina terrível (segundo sua irmã d. Brites), pulou corda como ninguém imagina: corda simples, de dois, passeio na corda, duas meninas entrando de cada lado, cruzando e saindo (p.438).

A oportunidade da realização deste tema gerador trouxe a experiência do sujeito que conta a sua história e rememora profundamente, intensa, com muita nostalgia, evocando sentimentos, situações, e até mesmo constrangimentos, favorecendo o resgate de um tempo, que em outras épocas foi significativo para o sujeito que recorda. Vale salientar que, significativamente, as lembranças dos tempos de outrora, favorecem a aprendizagem daquele que ouve e interage, e contribui para compreensão do tempo vivido com as devidas contextualizações, além das aprendizagens trazidas pelas experiências vivenciadas e compartilhadas pelos diferentes sujeitos.

Sobre o *“tempo vivo da memória”* Bosi (2003) reflete sobre a relação do sujeito com o passado, retratando como somos competentes para trazer à memória questões referentes ao pretérito como se estivéssemos contando a nossa vida - como sujeitos da história - por meio do relato da experiência vivida a dimensão social aparece, com os novos ouvintes (testemunhas), fazendo com que as experiências se ampliem e sejam socializadas.

A memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a

transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura (p. 15).

Figura 28: Ecléa Bosi – “O tempo vivo da memória”



Disponível em: <https://www.amazon.com.br/tempo-vivo-mem%C3%B3ria-Ensaio-Psicologia/dp/8574806404> Acesso em: 12 de dez. 2022.

Bosi (2003) nos mostra que a memória não se confunde com a história, muito embora esteja participando dela, memória é o tempo de prestar atenção nas pequenas coisas, nos pequenos gestos, nas coisas simples, nas situações vividas, acessando o passado e a experiência vivida, a memória revive, ou seja, a memória existe para que possamos reconstruir o presente e pensar sobre ele. Neste sentido, a memória social se inter-relaciona com a memória individual.

A memória relatada de uma experiência vivida pelo sujeito, traduzida em palavras, tem interesse importante neste ensaio, pois através da experiência transmitida, o educando tem acesso aos momentos do passado que permanecem vivos como marcas de sua história - *a memória autobiográfica* - como disse Gauer (2005) uma lembrança acessada pela consciência da experiência vivida ou testemunhada pelos sujeitos. Essas percepções “podem passar por um período latente, durante o qual desaparecem da consciência, até que por motivos diversos reaflorem mnemonicamente<sup>41</sup>” (BOSI, 1994, p. 67).

Os momentos passados na infância/adolescência - *há uma criança morando sempre no meu coração* - ficaram registrados na nossa memória autobiográfica e, por isso, pode-se dizer que memória são as ações, gestos, atitudes,

<sup>41</sup> Relativo à memória, à ato de memorizar, de reter ideias, sensações, impressões; mnemônico. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mnemico/> Acesso em: 21 nov. 2022.

vivências e lembranças presentes em nossa história de vida, que nos constituem, como diz Paulo Freire: “sujeitos de nossa própria história”.

### 7.3.1 Objetivos

O objetivo central do projeto foi resgatar através das memórias histórico-afetivas da infância/adolescência as brincadeiras populares que fizeram parte da história de cada um dos sujeitos.

*Objetivos Conceituais = saber sobre*

\*Analisar as práticas corporais constituídas nas diferentes brincadeiras populares trazidas de sua memória afetiva, propiciando aos educandos condições de observar as próprias vivências e refletir sobre elas.

\*Classificar as brincadeiras populares a partir da própria vivência dos sujeitos e a memória sobre elas.

\*Entender o sentido sociocultural das brincadeiras populares com relação às dimensões estéticas, éticas, corporais e do lazer, em razão da sua produção, transformação e a vinculação com a realidade local.

*Objetivos Procedimentais = saber fazer*

\* Compreender as brincadeiras e jogos populares, seus sentidos e significados, suas relações com as memórias, sem que o educando precise, necessariamente, experimentá-las corporalmente.

\*Possibilitar aos educandos, a partir dos conhecimentos desenvolvidos no projeto, a ressignificação das brincadeiras populares para o seu contexto de vida, atribuindo um novo significado com base no seu repertório corporal.

\*Apropriar de um conjunto de conhecimentos que permitam aos educandos desfrutar da realização dessas práticas corporais e/ou apreciá-la quando realizada por outros/as.

*Objetivos Atitudinais = saber ser e conviver*

\* Assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas brincadeiras populares.

\*Refletir sobre as possibilidades que os educandos têm de acessar uma determinada prática corporal no lugar em que moram.

### 7.3.2 Desenvolvimento do projeto

Começamos o projeto com a sensibilização exibindo o filme “Vida Maria”<sup>42</sup>. A história se passa no sertão cearense e conta a história de três gerações de mulheres da mesma família. A história começa com Maria José, uma menina de cinco anos, que, - enquanto tenta aprender a ler e escrever - é interrompida pelos gritos da mãe que a chama para o trabalho doméstico. Apresentamos também aos educandos a música tema do projeto: “bola de meia, bola de gude” (Milton Nascimento).<sup>43</sup>

*As vivências para este projeto constituem duas partes: resignificação e problematização.*

*1ª parte - Resignificação:* constituem as práticas corporais resignificadas e o seu modo de realização. Como ponto de partida sempre começamos as atividades do projeto trazendo um vídeo ou texto para contextualizarmos as ações pedagógicas. Com isso, do ponto vista da complexidade e do aprendizado, os educandos conseguem enxergar a prática na ótica do sensível.

*2ª parte - Problematização:* Fazer perguntas aos educandos sobre a realização da prática corporal. Significar suas linguagens para uma tomada de consciência sobre em que contexto essas brincadeiras eram realizadas e as memórias que se têm delas.

*1ª aula/2ª aula: mapeamento*

*Procedimentos:* em sala de aula, fizemos uma apresentação aos educandos sobre a intenção de problematizar as brincadeiras populares como tema gerador de um projeto. O fato de trabalharmos esse tema, inicialmente, surgiu quando os educandos solicitaram que fizéssemos e/ou resgatássemos as brincadeiras de rua. Conversei com a professora do componente curricular de Artes sobre essa possibilidade e, desta forma, fizemos um ensaio no primeiro semestre de 2022 com algumas brincadeiras.

No segundo semestre (2022), começamos a traçar o projeto e fizemos o mapeamento das atividades num encontro com os educandos que fizeram seus relatos e, em seguida, debatemos sobre eles. Das atividades mapeadas surgiram: amarelinha, bola de meia, bola de gude, bandeirinha, pipa, pião, pular corda,

---

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4&t=437s](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=437s) Acesso em: 2 nov. 2022.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3T0Wwdknlul> Acesso em: 2 nov. 2022.

queimado, futebol, elástico, dominó, dama, bingo, peteca, bambolê, piques, bilboquê, telefone sem fio, estátua, dentre outras.

O mapeamento serviu para planejarmos o projeto em torno das atividades. Chegamos à conclusão de que como metodologia de trabalho precisaríamos apresentar essas atividades resgatando-as dos seus sentidos históricos e culturais. Sendo assim, para essa problematização e conhecimento ampliado, começamos as atividades contando uma história sobre elas: como surgiram, qual contexto, diferentes formas de brincar que variam de cultura para cultura, de local para local. Fazíamos uma introdução em vídeo ou texto sobre a atividade, e em seguida para as vivências para resgatarmos essas memórias e práticas da infância.

### *3ª aula: amarelinha*

*Ressignificação:* apresentamos aos educandos um vídeo sobre a brincadeira e pedimos para expressarem sobre a vivência desta atividade resgatando memórias do passado. Os estudantes se colocaram falaram do ponto de vista conceitual e estrutural em quais contextos era possível realizar esta atividade. O resgate também se deu do ponto de vista do gênero: brincadeira de menina ou menino. Outro aspecto abordado foram as diferentes maneiras de se brincar esta atividade a partir de contextos e realidades específicas. Ainda em sala de aula, sempre que possível, buscamos que os educandos construíssem frases a partir do universo vocabular e do tema gerador trabalhado. Em seguida os levamos para o pátio onde tem desenhada no chão uma “amarelinha”. Pedimos aos educandos que livremente pudessem realizar a atividade a partir das suas possibilidades, buscando resgatar as memórias e os afetos desse tempo. A atividade foi de grande interesse e percebemos também muita alegria.

*Problematização:* fizemos algumas perguntas no sentido de provocar reflexões acerca das possibilidades do brincar. O seu momento de lazer era restrito? Seus pais os/as deixavam brincar? Em que momento isso acontecia? Muitos relatavam essa dificuldade e, por vezes, eram impedidos pelos pais em razão do trabalho, seja em casa ou na roça, o brilho no olhar alterava e, muitas vezes, o choro ocorria. A infância silenciada, embora não traga boas lembranças, traz a consciência da realidade vivida e o que mudou, fato que os enche de orgulho.

Figura 29: amarelinha



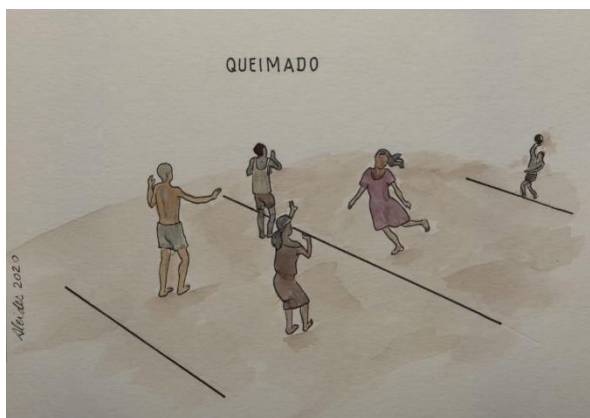
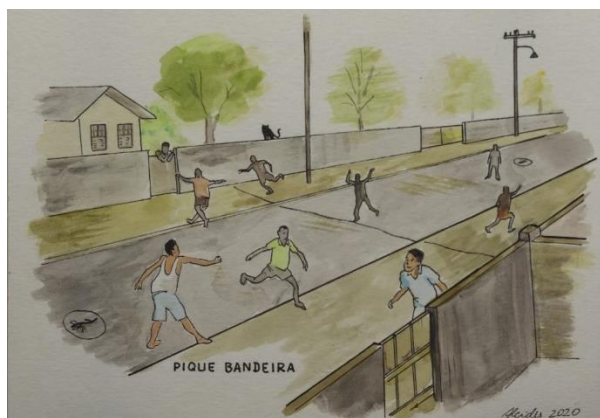
Disponível em: <https://portalamigodoidoso.com.br/2015/10/20/brincadeiras-tradicionais-resistem-ao-avanco-da-tecnologia-unindo-criancas-e-idosos/> Acesso em: 13 de dez. 2022.

#### 4ª aula: bandeirinha (pique bandeira), queimado

*Ressignificação:* em sala de aula, iniciamos a reflexão com um vídeo sobre as brincadeiras e a construção de frases a partir do seu universo vocabular. Resgatamos em memória como as brincadeiras ocorrem: lógica interna (regras, adaptações, materiais, etc.) e externa (contexto em que se realiza a brincadeira). Em seguida, levamos os educandos para a quadra onde as brincadeiras foram realizadas, fazendo as devidas adaptações e tomando os cuidados necessários.

*Problematização:* A possibilidade do brincar hoje em dia difere da época em que você foi criança/jovem? O objetivo era que o educando se colocasse a partir de uma perspectiva contemporânea, olhando a realidade atual e comparando com anterior.

Figuras 30: pique-bandeira e queimado



Disponível em: <https://riomemorias.com.br/memoria/no-recreio-das-escolas/> Acesso em: 12 de dez. 2022.

### *5ª aula: bola de meia*

*Ressignificação:* inicialmente, contextualizamos a prática no sentido de entender em quais situações e de quais maneiras a brincadeira de bola de meia ocorria no contexto dos educandos. Para esta atividade, pegamos meões de futebol que estavam disponíveis no depósito escolar, e na quadra colocamos mesas e cadeiras. A professora Marise, ao som da música - bola de meia, bola de gude - os ensinou a manusear a meia no sentido de realizar o enchimento e amarração para construção da bola.

*Problematização:* após esse tempo, quando cada um construiu a sua bola, pedimos que os educandos ficassem de pé e pensassem nas possibilidades de atividades com a bola de meia. Muitos colocaram poder ser feita a brincadeira de jogar a bola um para o outro, em pequenos grupos ou em um único círculo. Desta forma, experimentamos essas possibilidades de movimentos relatadas pelos educandos. Outros disseram como era difícil conseguir comprar uma bola para jogar futebol, queimado ou outro jogo, a bola de meia era a alternativa.

Figura 31: bola de meia



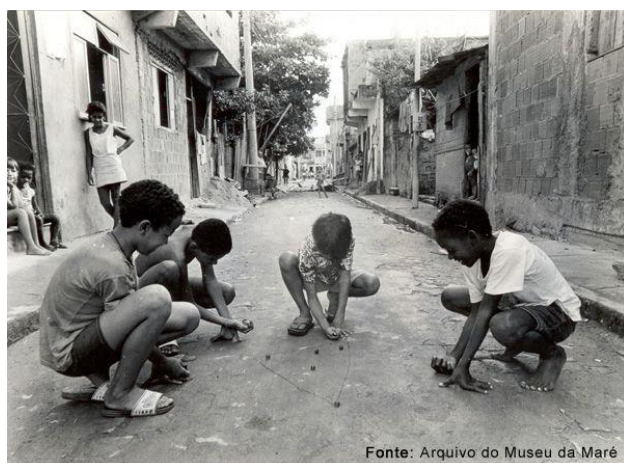
Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Brincadeira-Arremesso.pdf> Acesso em: 12 de dez. 2022.

### *6ª aula: bola de gude*

*Ressignificação:* começamos a aula mais uma vez com a música tema do projeto. Em seguida, a professora de Arte (Marise Pinho) iniciou a atividade contando a história da brincadeira e como era confeccionada a bolinha de gude (tipos de materiais, etc.).

Passamos um vídeo, construímos frases a partir do universo vocabular com o tema gerador, e fomos ao pátio jogar. Na sala de Artes têm várias bolinhas disponibilizadas aos educandos para vivência. Jogaram a partir do modo que conheciam a brincadeira. *Problematização*: pedimos aos educandos que falassem sobre como a brincadeira era realizada: regras, tipos de terrenos, diferentes formas de jogo (triângulo, bulica, etc.) tamanhos da bolinha, mecânica do movimento, forma de segurar a bola para jogar. Quem jogava? Menino ou menina? Muitos falavam que, preferencialmente, era uma brincadeira em que predominava o público masculino, mas que meninas também brincavam. Quanto à forma de jogar, falavam da disputa que se ganhava a bolinha do colega, e outros por diversão sem a competição.

Figura 32: bola de gude



Disponível em: <https://correiodeitapetininga.com.br/coluna/uma-outra-infancia-outrora-2/> Acesso em: 12 de dez. 2022.

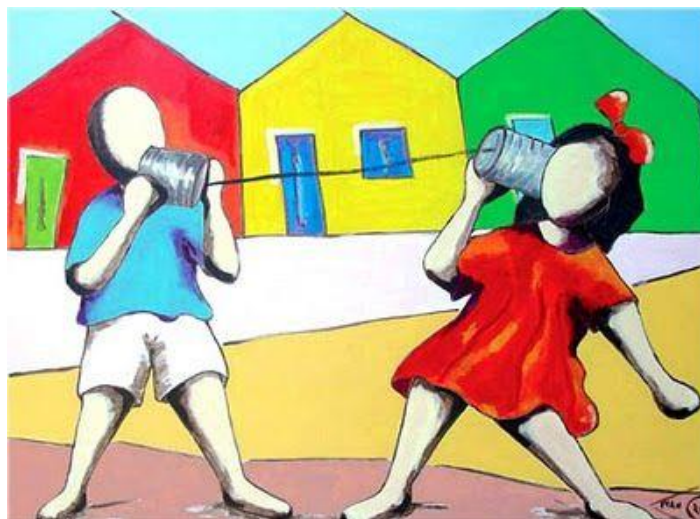
### *7ª aula: bilboquê/telefone sem fio*

*Ressignificação*: a educadora Marise (professora de Arte) trouxe dois bilboquês para que os educandos experimentassem a brincadeira. Construiu com eles o telefone sem fio (barbante e material plástico). Em seguida, os educandos foram para o pátio e vivenciaram a atividade. Foi uma atividade enriquecedora e trouxe lembranças e memórias. O interesse em construir para os netos foi relatado por eles.

*Problematização*: Quais tipos de materiais podemos construir os brinquedos? Essas brincadeiras remetem às memórias do passado? Quais?



Figuras 33: bilboquê e telefone sem fio



Disponível em: <https://www.minieinstein.com.br/bilboque-em-madeira-brinquedo-de-madeira-classico>  
 Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/793900240532054268/> Acesso em: 12 de dez. 2022.

#### *8ª aula: bambolê/elástico*

**Ressignificação:** começamos esta aula comentando sobre as brincadeiras e as diferentes possibilidades do brincar. Passamos um vídeo mostrando essas possibilidades, construímos frases com o tema gerador e os educandos escreveram no caderno. A professora Marise falou sobre o material, a forma do material e se era possível a sua confecção, depois, fomos para área externa onde a atividade se realizou. O bambolê que temos disponível é o bambolê metálico, desta forma, os estudantes vivenciaram a brincadeira, uns com mais facilidade, outros com menos. A vivência com elástico foi feita logo em seguida, com os educandos experimentando as diferentes possibilidades de acordo com suas capacidades.

**Problematização:** perguntamos aos educandos sobre as diferentes maneiras e possibilidades de execução dessas duas brincadeiras. Relataram que não havia uma regra específica, mas sim o prazer de rodar o bambolê e brincar de elástico. Alguns falaram sobre o bambolê ser mais antigo do que a brincadeira de elástico, ou seja, a última é mais contemporânea. Alguns não se lembravam da brincadeira, mas viram os netos brincando. Tanto as meninas quanto os meninos podem brincar, mas há uma predominância feminina, segundo eles. Em qual situação e momento de tempo livre era realizada? Havia esse tempo livre? Em qual momento? Os pais permitiam?

Com relação a essa questão levantada, o princípio é o mesmo, os com mais idade relatam que esse tempo era escasso em razão das tarefas domésticas, principalmente as mulheres - mostrando um fator de gênero preponderante na nossa sociedade construída em cima da lógica do patriarcado. A violência também foi um fator relatado quando os pais impediam as crianças de brincar devido às tarefas de trabalho em casa não realizadas. Os mais jovens relatam essa dificuldade, mas com menos intensidade, os pais são mais permissíveis com filhos e netos, “uma vez o mundo ser outro”.

Figuras 34: bambolê e elástico



Disponível em: <http://www.anosdourados.blog.br/2018/11/imagens-velharia-brincadeiras-da.html>  
 Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/23/6d/de/236dde89bd4b9a05749561eec7fc25ae.jpg>  
 Acesso em: 13 de dez. 2022.

### 9ª aula: pular corda/peteca

*Ressignificação:* iniciamos a atividade com vídeos mostrando as diversas possibilidades destas brincadeiras. Resgatamos o sentido histórico-cultural da origem da brincadeira de peteca como sendo originária dos povos indígenas. O vídeo contava a história de como os indígenas confeccionavam o material. A professora de Arte comentou sobre outros materiais e como confeccionar a partir destes. Pedimos aos educandos a construção de frases a partir deste universo vocabular.

*Problematização:* fomos para área externa onde as brincadeiras foram executadas. Pedimos aos educandos para relatarem na brincadeira de corda as diferentes formas de execução, resgatando as memórias do seu contexto de vida. Algumas músicas foram entoadas como lembrança desse tempo: “qual é a letra de seu namorado” - disse uma delas, como uma dessas possibilidades. Ainda na brincadeira com corda, comentei sobre o *cabo de guerra* como uma brincadeira oriunda dos povos originários. Na brincadeira com peteca, os educandos em duplas ou pequenos grupos

vivenciaram a atividade. Quais lembranças essas brincadeiras remetem? Em quais momentos de sua vida? Com quem vocês brincavam? Amigos da rua, familiares?

Figuras 35: pular corda e peteca



Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,ruas-de-lazer-brincadeira-era-na-rua-e-aos-domingos,11438,0.htm>

Disponível em: <http://www.terrabrasileira.com.br/folclore/i29-iptete.html>

Acesso em: 13 de dez. 2022.

### 10ª aula: boliche

**Ressignificação:** a atividade iniciou com a apresentação de vídeos sobre o tema e as diferentes formas de boliche - desde as brincadeiras populares até as atividades de competição. Resgatamos o sentido histórico-cultural da origem da brincadeira. A professora de Arte comentou sobre outros materiais e como poderíamos confeccionar o boliche a partir destes. Depois, fomos para o pátio onde a atividade foi adaptada usando cones pequenos de quatro cores diferentes (azul – 1 ponto, verde – 2 pontos, amarelo – 3 pontos e vermelho – 4 pontos) e bola de tênis<sup>44</sup>. Cada pino derrubado pedíamos para anotar a pontuação e fazer a soma. Foi uma atividade muito significativa onde os educandos participaram ativamente.

**Problematização:** Vocês se lembram dessa atividade na infância/adolescência? Como vocês brincavam? Quais materiais usavam? Onde vocês brincavam? Quais os participantes? Após esses questionamentos os educandos puderam fazer as suas colocações resgatando essas memórias.

---

<sup>44</sup> Usamos também a bola de meia confeccionada na atividade anterior.

Figura 36: boliche



Disponível em: <https://imply.com/pt/entretenimento/historia-do-boliche-milenar/> Acesso em: 13 de dez. 2022.

*11ª aula: Jogo de tabuleiro e mesa: dominó, dama, bingo*

*Ressignificação:* colocamos um vídeo sobre essas brincadeiras e debatemos com os educandos. O sentido histórico e cultural foram resgatados e perceberam a origem, em quais países surgiram e de que materiais eram confeccionadas as peças. Disponibilizamos para os educandos esses jogos e se dividiram na sala para realização das tarefas.

*Problematização:* Qual período de suas vidas essas brincadeiras eram praticadas? Tinha momento livre? Jogam até hoje com amigos, filhos e netos?

Figura 37: jogos de tabuleiro



Disponível em: <https://ciabrink.com.br/2017/12/27/historia-dos-jogos-de-tabuleiro/> Acesso 13 dez. 2022.

*12ª aula: pipa/pião*

*Ressignificação:* na sala de aula passamos vídeos sobre a história dessas manifestações populares. Percebeu-se que ambas remetem ao período antes de Cristo. As diferentes formas de pião - até chegar ao de madeira -, as diferentes formas de pipas - com nomes diferentes em determinadas localidades, bem como as formas

de soltá-las, e formas geométricas. Fomos para o pátio e levamos pipas para serem empinadas e piões para serem lançados. Foi uma atividade prazerosa e enriquecedora para os educandos.

*Problematização:* Quais os cuidados devemos ter com as linhas? Pode provocar acidentes? É uma brincadeira em que se percebe mais pessoas praticantes de qual gênero? Quais as dificuldades para se empinar uma pipa? E para rodar o pião? Qual a mecânica melhor a ser utilizada para realização da brincadeira? Quais diferentes formas de ambas as brincadeiras? Os nomes variam de lugar para lugar?

Figuras 38: pipa e pião



Disponível em: <https://asimplicidadedascoisas.wordpress.com/2012/03/11/a-infancia-nos-anos-60-e-70/>

Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/210191507582495961/>

Acesso 13 de dez. 2022.

*13ª aula - avaliação do projeto:* conversa com os educandos que se manifestaram contando um pouco da sua experiência com as brincadeiras populares no seu contexto de vida e as possibilidades de ressignificá-las -, as dificuldades encontradas, as resistências, os prazeres proporcionados por esses momentos ou até mesmo as privações. Contaram também a importância da realização deste projeto para resgate dessas memórias.

Transcrevo abaixo algumas dessas falas com as entrevistas realizadas. O registro sintetiza as vivências, as histórias, cujo objetivo é o de resgatar as memórias autobiográficas e as lembranças mais significativas. Os resultados podem ser constatados pelo envolvimento dos educandos no projeto, sua participação efetiva, o

prazer em frequentar o ambiente escolar, aumentando a aderência no processo de escolarização.

*Relatos:*

*Educando 1*, 41 anos, natural de São Gonçalo - Rio de Janeiro, disse que sua mãe não a permitia que brincasse, brincava escondida quando saía para vender doces, e era lá no encontro com outras crianças que nem conhecia, que “pegava amizade”, era quando tinha os momentos de lazer. As brincadeiras que mais gostava naquele contexto de possibilidades: carniça, salada mista e escorregar na grama. Diz que foi bom lembrar do passado, no entanto, ao mesmo tempo, trouxe muita mágoa.

*Educando 2*, 58 anos, natural de São Gonçalo - RJ, relata que brincava mais na parte da noite porque quando criança trabalhava na feira empurrando carrinho de “madame” para levar as compras em casa, além disso, catava ferro-velho para poder sobreviver e acrescentar no orçamento da família. Nesse momento noturno, brincava com os primos e colegas: pique cola, bandeirinha, pular corda, polícia e ladrão, passar o anel, etc. Não tinha tempo para estudar porque sempre precisou trabalhar para ajudar a família. Lembra com muita nostalgia e saudade desse tempo de criança, e o projeto o ajudou nessas lembranças, mas com certa mágoa porque às vezes ficava de “castigo” porque demorava na rua por muito tempo brincando. Por vezes, segundo ele, a mãe o colocava *pelado* para carregar água e assim este não saía para rua porque tinha vergonha. Passou muitas privações devido à falta do que comer e o trabalho era a saída para minimizar as perdas.

*Educando 3*, 63 anos, natural de Santa Maria Madalena, Rio de Janeiro, relata que não tinha muita convivência de brincar, não tinha colegas, vida na roça, brincava com os irmãos quando possível, mas não era aquela “*brincadeira gostosa*” com colegas. Brincava de bolinha de papel, pique esconde; a família não tinha condições de comprar brinquedos, os pais trabalhavam na roça com enxada, foice, e ele ajudava a família, isso com 12 / 14 anos aproximadamente. Por conta da realização do projeto diz que não sabia o que era pipa (cafifa em Niterói) - nunca vira. O projeto trouxe boas lembranças porque a escola traz para ele a possibilidade da retomada.

*Educando 4*, 45 anos, natural de Niterói, Rio de Janeiro, relata que as brincadeiras que fazia eram, principalmente, de carrinho, brincava de correr atrás das galinhas, e outras brincadeiras que brincava com os amigos da rua quando possível. Das atividades realizadas no projeto disse que as que mais trouxeram boas lembranças foram: bola de gude, cafifa, pião e a corda.

*Educanda 5*, 50 anos, natural de Niterói, Rio de Janeiro, disse que o seu tempo era corrido, porque cuidava dos irmãos menores, cuidava da casa: lavar, passar, cozinhar, e por isso, não teve tempo de estudar. O tempo do brincar não existia, assistia as outras crianças brincando na rua: pipa, pião, queimado, pique lata, pique esconde, mas não podia brincar em razão dos compromissos estabelecidos, da rotina de casa e cuidado com os irmãos. O projeto trouxe boas lembranças, a vivência das atividades propostas fez voltar na sua memória as brincadeiras do passado que, embora não participasse diretamente, ficava feliz em observar as outras crianças brincando.

*Educando 6*, 67 anos, natural de Macaparana, Pernambuco. Disse que suas brincadeiras preferidas eram o futebol, jogar castanha (caju), triângulo, pião e bola de gude. Brincava com os irmãos e colegas da rua. Relatou que na rua, só os meninos brincavam, e as meninas não se misturavam nas brincadeiras. Para ele, foi bom relembrar os tempos de criança, e dos amigos que muitos “já foram embora”. Disse que as brincadeiras de hoje em dia, principalmente na cidade, as crianças não brincam mais como as brincadeiras do passado, e só querem saber de celular.

*Educanda 7*, 66 anos, natural de Macaparana, Pernambuco. Disse que o pai só permitia que brincasse no quintal com as crianças da família que moravam na casa. Não brincou na rua. No momento em que as brincadeiras eram permitidas, as que mais gostava eram: brincadeiras de roda, pular corda, peteca, boneca, festinha de aniversário para boneca. Os meninos brincavam com as meninas, mas só podia brincar em casa – no quintal. Contou que o projeto trouxe boas lembranças da infância, mas ressaltou que não se tinha liberdade, e o trabalho na roça, a rotina pesada, a impedia de brincar mais. Começou a trabalhar muito cedo, e o pai não

consentia estudar porque tinha que trabalhar. Tinha vida simples, porém feliz, não reclama da vida e da condição que teve.

*Educanda 8*, 69 anos, natural de São Gonçalo - RJ. Foi criada pelos padrinhos que dava “liberdade para brincar”: bandeirinha, pique-esconde, casinha, queimado, perna de pau com lata, bilboquê, piques. Brincava no quintal até no máximo 22h com as crianças da rua e da família que moravam na casa. O projeto trouxe boas recordações, e quando compara com as brincadeiras de hoje, vê muitas diferenças, embora na rua que mora atualmente, observe as crianças brincando com as brincadeiras mais antigas, o que nota com mais frequência são as brincadeiras no celular.

*Educanda 9*, 66 anos, natural de Caratinga, Minas Gerais. Disse que a vida na infância era restrita ao trabalho e que só após podia brincar. As brincadeiras que brincava eram: pular corda e passar o anel. Só brincava com as crianças da casa, não brincava na rua. Disse que certa vez foi matriculada na escola e que seu pai foi buscá-la porque não podia estudar, tinha que trabalhar para ajudar no sustento da família.

Os três projetos relatados nesse ensaio: *Capoeira: tematização da capoeira como prática corporal cultural*; *Práticas corporais dos povos indígenas: corpo – cultura – cidadania-inclusão*; *“Bola de meia, bola de gude” - há um passado no meu presente* - não devem ser vistos como uma receita de bolo ou algo formal que se deve percorrer. Constituem-se como ponto de partida para que outros educadores, a partir da sua realidade, e dos seus referenciais possam constituir outras práticas baseadas nos pressupostos aqui apresentados. O objetivo é fazer com que o educador pense a sua própria prática e se constitua como professor-pesquisador das práticas corporais alicerçadas nas histórias e culturas dos diferentes sujeitos.

Há ainda outras práticas nesse projeto que podem ser trabalhadas e, certamente, ampliaremos no ano de 2023: carniça, bolinha de sabão, taco, brincadeiras de roda, jogos de carta, aviãozinho, barquinho, piques, ioiô, barbante, perna de lata, carrinhos de lata, e tantas outras, contidas na nossa imensa cultura popular.



## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este estudo se apresentou pelas possibilidades da Educação Física se constituir como um componente curricular na modalidade EJA que exerça uma contribuição na construção das identidades e subjetividades do sujeito, no reconhecimento das diferenças, na ampliação do conhecimento e na transformação social.

Situou-se no âmbito da pesquisa-ensino que permitiu integrar teoria aos diferentes fenômenos: históricos-culturais-sociais, possibilitando reconstruir o conhecimento a partir de diferentes epistemologias. Como modalidade de pesquisa-ação se estruturou como pesquisa qualitativa que situou a minha prática como educador da EJA no ambiente escolar. Este estudo evidenciou o protagonismo do educador na investigação do próprio processo pedagógico, focados na resolução de problemas da prática educativa na modalidade. Um dos objetivos do Mestrado Profissional é por meio da reflexão crítica fazer com que o educador-pesquisador gere conhecimento para investigar a própria prática e indique as possíveis intervenções na sua prática pedagógica.

Teve como objetivo central mostrar uma proposta pedagógica ressignificada, baseada nas minhas experiências com projetos, alicerçados na historicidade como sujeito-professor-pesquisador, sustentadas na pesquisa bibliográfica a partir da análise de referenciais teóricos para fundamentar proposta à luz da contemporaneidade com temas geradores em Educação Física na modalidade EJA - que possa ser utilizada na minha prática docente e de outros professores, criando perspectivas para tematização das práticas corporais com o propósito da autonomia, emancipação e formação crítica do sujeito.

Realizou-se em primeiro lugar uma revisão de literatura para construir o edifício teórico deste estudo para analisar os desafios da minha prática e compreendê-las a partir dos pressupostos teóricos levantados pelo educador Paulo Freire em diálogo com outros autores.

Posteriormente, foram levantados os projetos com temas geradores que desenvolvi como educador e os apresentei como narrativa de minha prática docente como possibilidade de intervenção pedagógica com educandos da EJA.

Quando iniciei minha trajetória na Educação Física da EJA não tinha muitos ordenamentos pedagógicos que substanciassem a minha prática. O olhar que eu tinha sobre os sujeitos da EJA ocorria quase que exclusivamente sobre os aspectos

da descontinuidade da escolarização. Com o tempo, com as leituras, formações específicas, entrelaçadas por autores como Paulo Freire, Boaventura e outros, que tive leitura prévia, pude dar conta de questões centrais para perceber a modalidade e seus sujeitos. Percebi que estes devem ser observados não apenas a partir da descolarização/evasão/expulsão, mas pelo que o faz ser sujeito de sua própria história, seus pertencimentos, significados, sentidos, lutas históricas, pela sobrevivência e por sua ação no mundo.

Quando iniciei minha trajetória profissional na modalidade EJA tinha o entendimento que as práticas corporais deveriam ser atreladas, preferencialmente, à promoção da saúde e qualidade de vida (qual qualidade de vida?), porque compreendia, naquele momento, que os aspectos principais para os educandos - era melhoria da condição de saúde.

Promovemos debates e discussões acerca de diversos temas como hipertensão, diabete, doenças do cérebro, cardíacas e como o exercício físico atuaria na promoção da saúde através das diferentes práticas. Por isso, problematizei o conceito de atividade física, exercício físico, aptidão física, sistemas de transferência de energia, etc. O objetivo não era obviamente culpar o educando por sua falta de práticas corporais que promovessem a melhoria da saúde, mas problematizar as condições que desfavoreciam a aderência a um programa específico. A perspectiva era aprofundar os aspectos do currículo crítico que pudesse dar conta de discutir os aspectos das relações humanas e o poder. Em algum momento fomos à academia de saúde (promovidas pela Prefeitura) próxima à escola para apresentá-las aos estudantes como forma de aproximá-los do programa.

Trabalharam-se também temas referentes aos esportes, aos jogos, as suas diferenciações e classificações. Com o passar do tempo e percebendo as lacunas que poderiam ser exploradas, avancei na perspectiva da construção de temas geradores ajustados em projetos interdisciplinares. Surgiram temas como direitos humanos, história de vida, participação da mulher e do negro no esporte, etc.

A partir daí avancei no sentido da fundamentação de um currículo descolonizado e que pudesse dar conta de práticas corporais que não fossem exclusivamente de origem euroestadunidense.

Surgiram assim as práticas que descrevi ao longo do texto: *Capoeja - tematização da capoeira como prática corporal cultural; Práticas corporais dos povos*

*indígenas: corpo - cultura - inclusão - cidadania; “Bola de meia, bola de gude” - há um passado no meu presente.*

O sentido da prática corporal, a partir das fundamentações articuladas como tema-projeto gerador, fez tanto na minha prática docente como no conhecimento do educando, a construção de novos saberes e sentidos necessários para problematização em tempo de crises do capitalismo e desumanização crescente.

Trazer à luz aspectos importantes das práticas corporais do povo negro e indígenas possibilitou enxergar a origem dos problemas históricos, políticos e culturais enfrentados por esses povos que sofreram/sofrem violações e silenciamentos que notamos até hoje. O resgate da memória histórica-afetiva por intermédio das brincadeiras populares, possibilitou aos educandos perceberem que usufruir do tempo de não-trabalho é essencial para uma vida mais ativa e feliz, e que essa é conquista do trabalhador.

O fato de ter trabalhado esses projetos nessa perspectiva, não quer dizer que o professor de Educação Física da EJA não possa tematizar práticas de outros grupos ou trazer outras experiências corporais, mas sim, promover uma justiça curricular que possa tematizar diferentes práticas.

O objetivo das práticas descritas foi aproximar dos pressupostos de um currículo baseado na cultura e realidade dos sujeitos a partir das fundamentações propostas por Neira (2008, 2011), no entanto, busquei construir uma arteficialidade curricular - baseado em autores como Paulo Freire - que pudesse dar conta das especificidades que observei na prática. Toda e qualquer teoria é provisória e ajuda nos aspectos da formulação de um novo consenso pedagógico - uma nova proposta, é isso que proponho, uma autoria nas práticas, a partir de experimentações e observações consistentes e específicas que o educador faz sobre ela.

Este estudo apontou ainda que os aspectos do mundo contemporâneo que se estruturam nos tempos atuais com a neocolonização, o capitalismo neoliberal cada vez mais voraz, crise no modelo da democracia representativa, pandemia da COVID-19, crise social, econômica e ambiental, direitos e territórios contestados, violência contra as populações periféricas e minorias, desemprego, subemprego, fome, miséria, desesperança, negacionismo, apagamento cultural, silenciamento de cultura e tradições, etc., são indicativos que apontam para uma lógica de trabalho com tema gerador ressignificado na atualidade pensando nesse contexto.

Como princípio importante para ressignificação do trabalho com temas geradores, articulam-se aos campos político-social, didático-metodológico e da subjetividade-singularidade, cabendo a cada educador, com seus educandos, desvelar e descobrir quais serão os temas geradores a serem trabalhados.

O conhecimento criado, produzido e acumulado pela humanidade, não pode ser desprezado e os conteúdos previstos nas Diretrizes devem ser ensinados. Com relação aos critérios estabelecidos para seleção dos conteúdos, não se vinculam ao tempo de uma unidade didática, mas esta seleção deve se basear nas questões apresentadas pelos temas geradores.

Esta pesquisa reforça que é a ação transformadora por meio da práxis pedagógica cotidiana de estar no mundo com a possibilidade de - através do diálogo - criar processos pedagógicos democráticos, plurais e adequados à realidade dos sujeitos da EJA para pensar criticamente a realidade em que se vive.

Esta investigação aponta para outras questões que ainda poderão ser investigadas, que trazem a possibilidade do “cruzamento” de interlocuções teóricas, que, no meu ponto de vista, entrelaçam-se para se estabelecer uma proposta decolonial com temas geradores contemporâneos.

Rufino (2019) advoga em prol de uma pedagogia baseada na interpretação da diáspora africana radicalizada na concepção das encruzilhadas - cruzos - uma proposta voltada nos fundamentos exusíacos<sup>45</sup> que dão o movimento necessário aos cruzamentos epistemológicos transatlânticos o qual vem chamar de “Ebó epistemológico” (p.87). Esse Ebó, segundo ele, é o caminho para circulação e mistura de conhecimentos e necessita de uma mudança radical no saber/poder.

*A pedagogia das encruzilhadas* - proposta por Rufino (2019) - assenta-se em Exu como produção e encantamento frente às violências produzidas pelo racismo e colonialismo, sua proposta encarna os processos cotidianos educativos vividos pelo povo promovido por uma educação intercultural - um cruzo entre as fronteiras e as epistemologias do sul<sup>46</sup>. Exu, para este autor, é um assentamento da força vital que encarnará os diferentes saberes e conhecimentos.

Rufino (2019) propõe que a pedagogia das encruzilhadas seja fundada no movimento<sup>47</sup>, e não na imobilidade epistemológica, pois para ele, uma educação que

---

<sup>45</sup> De Exu

<sup>46</sup> Ver Boaventura de Souza Santos

<sup>47</sup> Típico de Exu

coloca a transformação em segundo plano não é tensionadora e nem criativa. O deslocamento que propõe é o de mudar a compreensão em relação a este processo e, neste sentido, tirar “Exu da fixação de seu caráter religioso quanto a educação de seu caráter escolar” (p.83).

Retomo os objetivos desta pesquisa para dizer que a construção de uma proposta pedagógica ressignificada à luz da contemporaneidade e da realidade atual da modalidade EJA - delimitados a partir de temas geradores para tematização das práticas corporais com o propósito da autonomia, emancipação e formação crítica do sujeito, foram apresentados de maneira provisória, e elencados de modo a abrir possibilidades para que outros autores e estudos possam contribuir com outras reflexões e propostas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; WALSH, Catherine (Eds.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57840044-Telmo-adams-doi-praxeduc-v-10i-professor-da-universidade-do-vale-do-rio-dos-sinos-unisinos.html> DOI:[10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015). Acesso em: 13 jan. 2023.

ANDRADE JÚNIOR, Sérgio Henrique Noblat de *et al.* O ensino da Educação Física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27074, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112519>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/ZYPjMRmvZQzb78TXhfSfNVp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2023

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa *et al.* Eja: percepção de autonomia dos alunos nas aulas de educação física. **Itinerarius Reflectiones. Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação**, v.16, n.3, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i3.59078. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/59078> Acesso em: 17 jan. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p.89-117, maio - agosto de 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827> Acesso em: 10 jan. 2022.

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN**. Dissertação - Programa de Pós- graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21345/1/JoyceMarianaAlvesBarros\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21345/1/JoyceMarianaAlvesBarros_DISSERT.pdf). Acesso em 17 jan. 2023.

BATISTA, Lemes, Vanilson. **Relatos de uma proposta de educação física escolar: a promoção da saúde na educação de jovens e adultos (EJA)**. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163309> Acesso em 17 jan. 2023

BETTI, Mauro. A versão final da Base nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano IV, v. 1, jul. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329244831\\_A\\_VERSAO\\_FINAL\\_DA\\_BASE\\_NACIONAL\\_COMUM\\_CURRICULAR\\_DA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL\\_menos\\_virtudes\\_os\\_mesmos\\_defeitos](https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos). Acesso em: 1 jun. 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n4p96>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342B4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filenome=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342B4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filenome=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 12.612/2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2012/lei/l12612.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.612%2C%20DE%2013,declarado%20Patrono%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2012/lei/l12612.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.612%2C%20DE%2013,declarado%20Patrono%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 2 jun. 2022.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD). 4. ed. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf) Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1/ 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de

Jovens e Adultos a Distância. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/2001, Página 1. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: [http://forumeja.org.br/ac/sites/forumeja.org.br.ac/files/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_N%C2%BA03\\_DE\\_2010.pdf](http://forumeja.org.br/ac/sites/forumeja.org.br.ac/files/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA03_DE_2010.pdf) Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação 162 nacional”, e dá outras providências. D.O.U., 2 de dezembro de 2003. Disponível em [https://www2.unifap.br/edfisica/files/2011/04/LEI-No-10.793-DE-1%c2%ba-DE-DEZEMBRO-DE-2003-DOU-DE-2-12-2003\\_DISPENSA-EDUCACAO-FISICA.pdf](https://www2.unifap.br/edfisica/files/2011/04/LEI-No-10.793-DE-1%c2%ba-DE-DEZEMBRO-DE-2003-DOU-DE-2-12-2003_DISPENSA-EDUCACAO-FISICA.pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O., 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. D.O.U., 9 de junho de 2000. Seção 1e, p. 15. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf) Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Educação física na educação de jovens e adultos.** 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf) Acesso em: 27 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, jan./mar., 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpMwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt>. Acesso em :14 dez. 2021.



CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes. Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, **Educação e Sociedade**, v.22, n. 77, p. 207-27, dez, 2001.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (org.). **Docência na Educação de Jovens e Adultos(EJA)**. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85233> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/NbtQhtq5D68tWdtsNdG5SSD/abstract/?lang=pt> Acesso 2 de jun. 2023

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepção e práticas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/9334?locale=es>. Acesso em 17 jan. 2023.

COSTA, Julio Cesar Gomes da. **Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos: um convite a ampliar as ações de Promoção da Saúde**. Dissertação – Mestrado em Ciências, Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/28079/julio\\_costa\\_ioc\\_mest\\_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/28079/julio_costa_ioc_mest_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em 17 jan. 2023.

COSTA, Julio Cesar Gomes da *et al.* Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.215> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cYRwNK5MxCG4vpv9TyyBshr/?lang=pt> Acesso em 2 jun. 2023

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O Ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v.3, n.2, p.37-44, 2013. DOI: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20265. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 23, p.23-61, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, Gustavo De Conti Teixeira; SILVA, Rodrigo Márcio de Oliveira e. Métodos de ensino na Educação Física: um olhar para abordagens contemporâneas. **Documento PROEF – texto base para discussão da disciplina: Metodologia do ensino da educação física**. [ca. 2020]. Disponível em: [https://edutec.unesp.br/public\\_content/Proef/Turma%20II/D04/Texto%205%20%20%20%20de%20ensino%20da%20educa%c3%a7%c3%a3o%20f%c3%adsi%20ca.pdf](https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D04/Texto%205%20%20%20%20de%20ensino%20da%20educa%c3%a7%c3%a3o%20f%c3%adsi%20ca.pdf). Acesso em: 1 jun. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís**, São Paulo, sup. 2, p. 40-42, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646>. Acesso em: 24 maio 2022.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares(orgs). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]**- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=83>. Acesso 29 maio 2022.

EBERT, Teresa. Political semiosis in/off American cultural studies. **The American Journal of Semiotics**, v.8, n.1/2, p.113-35, 1991.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. Capoeira. *In*: KUNZ, Elenor. (org). **Didática da educação física 1**. 5. ed. Ijuí: Ed: Unijuí, 2013. 160 p. (Coleção Educação Física).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. Disciplina Escola, Educação

Física e Planejamento. [ca. 2020]. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20F%c3%adsica%20em%20Sociedades%20Democr%c3%a1ticas%20e%20Republicanas.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

FERNANDES, Wellington Camargo. **Educação física no CIEJA Sapopemba: desafios e possibilidades**. Dissertação - Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais - PROGEPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2385>. Acesso em 17 jan. 2023

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; HERNÁNDEZ, Manuel; CAMARGO, Vera Regina Toledo; SIMSON, Olga Rodrigues Von (Orgs.). **Jogo, celebração, memória e identidade: reconstrução da trajetória de criação, implementação e difusão dos Jogos Indígenas no Brasil (1996-2009)**. Campinas, SP: CurtNimuendajú, 2011. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/arqindio/e-livro.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; HERNÁNDEZ, Manuel; CAMARGO, Vera Regina Toledo; SIMSON, Olga Rodrigues Von. Jogos indígenas, realizações urbanas e construções miméticas. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v.60, n. 4, Oct. 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000400020#:~:text=JOGOS%20INDIGENAS%20NA%20CIDADE%20Os,t%C3%AAm%20car%C3%A1ter%20permanente%20e%20tempor%C3%A1rio](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400020#:~:text=JOGOS%20INDIGENAS%20NA%20CIDADE%20Os,t%C3%AAm%20car%C3%A1ter%20permanente%20e%20tempor%C3%A1rio). Acesso em: 05 jun. 2022.

FÓRUMS EJA BRASIL. **Ofício s/n 12 /2020**. Manifestação contrária ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece o “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

FRANCHI, Silvester; GÜNTHE, Maria Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 209-225, maio/2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p209>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p209>. Acesso em 17 jan. 2023

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p. (O Mundo, hoje, v. 22). Disponível

em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf>. Acesso em 15 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 13. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção comunicação e educação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [2001?].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; FONSECA, Dirce Mendes da. Pesquisa e ação pedagógica: concepção e prática da iniciação científica. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 1-13, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.2em1consultoria.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Pesquisa-e-A%C3%A7%C3%A3o-Pedagogica-Concep%C3%A7%C3%A3o-e-pratica-da-Inicia%C3%A7%C3%A3o-Cientifica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GAUER, Gustavo. **Memória autobiográfica: qualidades fenomenais da recordação consciente e propriedades atribuídas a eventos pessoais marcantes**. Tese - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5953/000522571.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GERALDO, Douglas Perdomini. **Prática docente de educação física na educação de jovens e adultos**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, Canoas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/571>. Acesso em 17 jan. 2023.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco *et al.* A educação física na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Kinesis**, v.31, n.2, p.117-131, jul- dez., 2016. DOI: 105902/0102830822290. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270300222.pdf>. Acesso em 17 jan. 2023.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco. **“Não é a gente que escolhe a vida, é a vida que escolhe a gente”**: Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de

EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165139/001044275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 jan. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 14 jun. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEMES, Vanilson Batista; BRAND, Caroline; MOREIRA, Rodrigo Baptista; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis. Efeitos da Educação Física nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.33, n.4, p.639-647, Out-Dez., 2019. DOI: 10.11606/1807-550920190004063. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170600/161114>. Acesso em 17 jan. 2023.

LEMES, Vanilson Batista; BRAND, Caroline; MOREIRA, Rodrigo Baptista; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis; DIAS, Arieli, Fernandes. Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na educação de jovens e adultos (eja). **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.11, n.70, Suplementar 1, p.863-870. Jan./Dez.2017.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/322870157\\_Efeito\\_das\\_aulas\\_de\\_ginastica\\_escolar\\_nos\\_niveis\\_de\\_atividade\\_fisica\\_jump\\_na\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_EJA](https://www.researchgate.net/publication/322870157_Efeito_das_aulas_de_ginastica_escolar_nos_niveis_de_atividade_fisica_jump_na_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_EJA). Acesso em 17 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. School educative aims and internationalization of educational policies impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v.3, n.2, p.444-462, 2016. Disponível em:

<http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/viewFile/142/75>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANNONI, Dominique-Octave. **Psychologie de la colonisation**. Ed. Du Seuil, 1950.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação física, currículo cultural e a educação de jovens e adultos**: novas possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

<https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-11122019-173022>

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-173022/pt-br.php>. Acesso em 17 jan. 2023

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Perspectiva, v.3).

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Prefácio de Roland Corbisier. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa.

**Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.84, p.1-21, jul/2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3424. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/326558991\\_Por\\_uma\\_pedagogia\\_decolonial\\_na\\_America\\_Latina\\_Convergencias\\_entre\\_a\\_educacao\\_popular\\_e\\_a\\_investigacao-acao\\_participativa](https://www.researchgate.net/publication/326558991_Por_uma_pedagogia_decolonial_na_America_Latina_Convergencias_entre_a_educacao_popular_e_a_investigacao-acao_participativa). Acesso em: 4 de set. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/956>. Acesso em: 18 jan. 2022.

NEIRA, Marcio Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva de seus autores**. Tese (Livre-Docência em metodologia de ensino da Educação Física). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012164200/publico//NeiraOcurrículo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NEIRA, Marcio Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, Issue 3, p.215-223, July–September 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 2 mar. 2022.

NEIRA, Marcio Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p.4-28, jan./mar, 2018b. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Joelma de Souza. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores**. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/3020/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>

Acesso em: 17 jan. 2023

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; Z Aidan, Samira. **A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais**. [entre 2000 – 2018].

OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Relações entre a educação física escolar e a educação de jovens e adultos no interior do colégio brasileiro de ciências do esporte (cbce): sujeitos, concepções, impasses e perspectivas. **Revista Pedagógica**, v.18, n.39, Set./Dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3620>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3620>

Acesso em 17 jan. 2023.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação na formação do professor**. São Paulo: Paulínias, 2010a. p. 21-31.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação na formação do professor**. São Paulo: Paulínias, 2010b. p.33-44.

PICH, Santiago; FONTOURA, Mariana Purcote. A cultura escolar da educação física no (sic) EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Educ. fís. cienc.** v.15, n.1, Ensenada jun. 2013. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n01a03>. Acesso em 17 jan. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SÁENZ, Mario. Memory, enchantment, and salvation: Latin American philosophies of liberation and the religions of the oppressed. **Philosophy and Social Criticism**, v.1792, p.149-73, 1991.

SANCHES, Ana Claudia de Melo; COSTA, Edrick José Iketani da. O movimento como tema gerador para a prática pedagógica inter/trans/multidisciplinar. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.977-983, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p977>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/mDK7fC9WYtvKhgzKs4k9Gpf/?lang=pt>. Acesso em 17 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do sul**: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Coleção Antologias do Pensamento Social Latino-americano e Caribenho, compilado por Maria Paula Meneses *et al.* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: [https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id\\_libro=1491](https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id_libro=1491). Acesso em: 4. Nov 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TULVING, E. **Elements of episodic memory**. Oxford: Clarendon Press, 1983.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WENZEL, A., & RUBIN, D. C. Autobiographical memory in cognitive and clinical research. *In*: WENZEL, A. & RUBIN, D. C. (Orgs.) **A guide for applying cognitive research to clinical populations**. Washington: American Psychological Association Press, 2005.