

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELMA DE SOUZA NOGUEIRA DALARMI

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORES**

CORUMBÁ, MS
2017

JOELMA DE SOUZA NOGUEIRA DALARMI

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação do Educador e Diversidade

Orientação: Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

Corumbá, MS
2017

Dissertação intitulada 'Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores', apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Dr. Manuel Pacheco Neto (Membro Titular)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Profª Drª Claudia Lima de Araújo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profª Drª Alcione Maria dos Santos (Membro Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá, MS
2017

Dedicatória

A você, o único que soube como me senti ao tropeçar, o peso de cada lágrima a rolar e a incapacidade de ser em que o medo nos faz acreditar.

A você, que me amparou e me ajudou a levantar, que das lágrimas fez sorrisos brotar, ao escolher, uma a uma, as pessoas que eu precisava aqui encontrar.

Maravilhosas, amigas, acolhedoras, foi nelas que vi sua luz. Presença, café, abraço, carona, sorriso, silêncio, alegria e principalmente fé. Gestos simples que o amor traduz.

*Só posso ser grata e dedico a você, que é o mesmo ontem, hoje e para sempre: meu Senhor **Jesus**.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela paciência, uma qualidade fundamental das pessoas que me amam, que descobri existir em proporções inimagináveis nesse período de dois anos. Sim, a paciência é uma prova de amor!

Agradeço pela paciência de todos os meus familiares, que já perdoaram a minha ausência nos aniversários, nas costumeiras celebrações dos feriados, as ligações atrasadas, todas as vezes que saí do grupo de WhatsApp e que não fui aos churrascos no sítio, a cara preocupada, e as poucas palavras dos dias em que estive na casa dos meus pais. Mãe Cirlei e pai Luiz, o amor de vocês por mim e toda a paciência investida, mesmo sem saber se haveria amanhã, me ensinaram que a prioridade da minha vida se chama família.

Agradeço pela paciência dos amigos verdadeiros, que continuaram comigo depois de tantos ‘não posso’, ‘não vai dar’, ‘só no ano que vem’... Entenderam todas as vezes que desmarquei, que não compareci, que não os recebi na minha casa, que nos desencontramos ou que furei deliberadamente com eles e, mesmo assim, me ligaram para saber se eu estava bem. Meus queridos Magna e Paulo, Samanta e Edison, Yara e Ângelo, Letycia, Elaine e Welton, Cristina Cardoso, Yaneth, Iris e Rogério, vocês foram a concretização de Provérbios 17.17 nesse período da minha vida: “em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão”.

Agradeço pela paciência daqueles que estiveram na linha de frente da batalha, que seguraram as oscilações de humor, que me viram entre sorrisos e lágrimas, dentro de quarto com portas fechadas e avisos de “favor não interromper”, nas viagens relâmpago e em todos os planos de dominar o mundo... Meus filhos Hamilton, Natã, Thaisa e Felipe, e Gabi, sempre presentes, cada um do seu jeito. Vocês foram fundamentais para que cada etapa fosse vencida.

Agradeço pela paciência da Turma Magali, dos meus queridos professores do Mestrado em Educação, dos servidores e amigos da Unidade III do CPAN, com os quais teria um livro a editar, sempre com muitas ‘cenas para os próximos capítulos’: prazos, editais, viagens, escadarias, alojamento, trabalhos famigerados e, claro, muito café e carinho.

Agradeço pela paciência daquelas que foram a extensão de mim nos momentos mais difíceis, literalmente na saúde e na doença, minhas sobrinhas Elis

Maria, Taysa e Tainara. Foram meus braços, pernas, ouvidos e coração. Obrigada, minhas lindas.

E saindo da paciência para abordar outra qualidade, a dedicação, agradeço aos membros da banca que, como pontos de luz, me mostraram aquilo que eu não conseguia ver. À professora Cláudia Araújo, por me apresentar os Direitos Humanos com a sensibilidade de quem luta diariamente pela consciência de se colocar no lugar do outro. Ao professor Manuel Pacheco, que aceitou prontamente o convite e, com a mesma disposição de outrora, me ensinou, mais uma vez, a buscar sempre aquilo que a Educação Física tem de melhor para a nossa vida.

E para falar de inspiração, preciso voltar a 2011, quando cheguei a Corumbá para começar uma nova etapa da vida. No meio de tantas incertezas de uma reestruturação administrativa, vi se levantar do nada uma gestão pedagógica que me fez entender como a teoria chega à prática na Educação. “E nem que eu não durma mais...”, uma a uma das barreiras foi vencida, com coragem e muito esmero. Aprendi o sentido de persistência e que, mesmo que não se vença sempre, é possível fazer melhor. Professora Márcia Sambugari, a agente dessa história é você. Talvez você nem saiba, mas muitas vezes eu me espelhei na sua competência. Muito obrigada! E agora em dobro, pois, além da acolhida, eu tenho mais dois sorrisos: Victor e Guilherme, a prova de que fé se materializa em milagre.

E além da paciência... sobre gratidão, parceria, joelhos no chão, dedicação e amor, agradeço à minha outra metade, Joel Dalarmi, que nem precisou ler todas as páginas desta dissertação para saber como foi cada dia de sua construção, cada sim e cada não, cada saída e chegada, cada angústia e aflição, cada objeto esquecido fora da mala, cada acerto e cada erro, cada quilômetro da estrada. Obrigada meu amor, por estar presente todo o tempo, com tudo o que tem: corpo, alma e coração.

Amém!

Os professores poderão não dar ao futuro o rosto desejado, mas ajudam a transportar essa esperança. Conquanto sejam capazes de levar à cena a sua função de homens de cultura, de profissionais da recriação do humano, de agentes estrénuos da dignidade e da liberdade do homem. De homens livres e criadores, portadores de uma Esperança para a noite de tantas desesperanças dos jovens, adultos e idosos nos dias de hoje.

Jorge Olímpio Bento

NOGUEIRA-DALARMI, Joelma de Souza. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, Corumbá, 2017.

RESUMO

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. Na fase adulta, a prática constante do esporte perdeu o lugar para o trabalho. No entanto, a prática não deixou de ser repassada. A reprodução continua no formato professor-aluno, porém os agentes são outros: o aluno/atleta de ontem é agora o professor. O espaço da Educação Física na EJA evidenciou um campo de luta social, no qual os interesses de dominação que norteiam as políticas de educação continuam segregando alunos e professores, que se encontram no mesmo ambiente e com o mesmo objetivo: atuação no mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Professores. Educação Física. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The case study aimed to investigate the teaching constitution of Physical Education teachers who work in Youth and Adult Education (EJA) in state schools of Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), based on their training and professional paths. The focus of the research was the teachers' views about their own performance in EJA, seeking to unveil the challenges faced in their pedagogical work, considering the peculiar configuration of the groups of students, as well as at school and in the relationship with their peers. According to many teachers, the work at EJA takes a backseat. Bourdieu's theoretical perspective was taken as reference. The analysis assumed that Physical Education teachers who work in EJA manifest different ways of thinking and reacting in contact with their students, due to their own life conditions: history, schooling and family formation. The qualitative approach included the mapping of EJA in the state of MS, highlighting the space occupied by Physical Education; the assessment of teaching projects designed for EJA teaching; and interviews with four teachers who work in Youth and Adult Education in state schools in Campo Grande, MS. The data demonstrated that the teachers have come from the lower strata of the middle class and have risen economically, thus transforming their background. The essence of the practical nature of Physical Education they experienced in basic education was largely reproduced in their initial formation. In adulthood, the constant practice of the sport gave way to work, but it is still regarded as important. The reproduction continues in the new shape, teacher-student, but the agents are different: the student/athlete of yesterday is currently the teacher. The space of Physical Education in EJA revealed a field of social struggle, in which the interests of domination that guide the education policies still segregate students and teachers, who share the environment and have the same goal: the world of work.

Keywords: Teachers. Physical Education. Youth and Adult Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matrícula por idade na EJA da Rede Estadual de Ensino/2014 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Projetos de Curso de EJA aprovados para a Rede Estadual de Ensino.....	28
Quadro 02	Recorte dos projetos em unidades comparáveis de categorização	29
Quadro 03:	Organização dos dados para análise.....	31
Quadro 04:	Levantamento Portal de Periódicos CAPES (2011-2015)	36
Quadro 05:	Recorrência das competências para o egresso.....	58
Quadro 06:	Organização da matriz do Ensino Fundamental Fase/Módulo 1.....	60
Quadro 07:	Organização da matriz do Ensino Médio Fase/Módulo 1.....	61
Quadro 08:	Recorrência dos conteúdos presentes no ementário	68
Quadro 09:	Formação continuada (FC) no Calendário Escolar Padrão SED/MS.....	74
Quadro 10:	Concentração temática da Formação Continuada em 2016.....	76
Quadro 11:	Calendário dos Períodos de estudos dos cursos de EJA em 2016	76
Quadro 12:	Situação pessoal e econômica dos sujeitos da pesquisa.....	79
Quadro 13:	Situação quanto ao acesso e práticas culturais na infância.....	81
Quadro 14:	Escolarização dos sujeitos da pesquisa.....	89
Quadro 15:	Preferências e dificuldades nas disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio.....	91
Quadro 16:	Formação profissional dos sujeitos da pesquisa.....	92
Quadro 17:	Informações sobre a opção pela docência.....	102
Quadro 18:	Informações sobre atuação profissional.....	105

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A:	Termo de autorização: SED/MS.....	134
Apêndice B	Normas e deliberações da SED/MS sobre EJA.....	135
Apêndice C:	Roteiro da primeira parte da entrevista os professores, sujeitos da pesquisa.....	137
Apêndice D:	Roteiro da segunda parte da entrevista com os professores, sujeitos da pesquisa.....	141
Apêndice E:	Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os professores, sujeitos da pesquisa.....	142
Apêndice F:	Levantamento da divulgação da Formação Continuada SED/MS em 2016.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA - Avanço do Jovem na Aprendizagem
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONFEF - Conselho Federal de Educação Física
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONPED - Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais
COPRAE - Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional
CPAN - *Campus* do Pantanal
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEMS - Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FEJA - Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul
Forprat - Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e práticas docentes
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
REE - Rede Estadual de Ensino
REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
SciELO - Scientific Electronic Library Online
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCBD - Universidade Católica Bom Bosco
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEI - Unidade Educacional de Internação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA.....	18
1.2	OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
1.3	APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	24
2.1	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	24
2.1.1	Abordagem metodológica	24
2.1.2	Levantamento bibliográfico	25
2.1.3	Campo de pesquisa e sujeitos	25
2.1.4	Mapeamento da EJA no Estado de Mato Grosso do Sul	27
2.1.5	Análise dos projetos de curso da EJA em Campo Grande, MS	27
2.1.6	Entrevista	30
2.1.7	Organização e análise dos dados	30
2.2	OS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EJA.....	33
3	A EJA EM MATO GROSSO DO SUL E O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3.1	O CENÁRIO DA EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE, MS.....	39
3.2	OS PROJETOS DE CURSO DA EJA.....	47
3.2.1	A proposta pedagógica dos projetos	49
3.2.1.1	Justificativa.....	49
3.2.1.2	Objetivos.....	51
3.2.1.3	Metodologia.....	52
3.2.1.4	Avaliação.....	54
3.2.2	Perfil do aluno: o estudante da EJA como público alvo dos projetos	55
3.2.3	Condição da Educação Física na organização geral do curso de EJA	59
3.2.3.1	A Educação Física na matriz curricular.....	59
3.2.3.2	A Educação Física e a ementa curricular.....	63
3.2.4	A formação continuada nos projetos de EJA	72
4	TECENDO OS PERCURSOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EJA	78
4.1	PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, PRÁTICAS CULTURAIS E ESPORTIVAS.....	78
4.2	PERCURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	92
4.3	PERCURSOS DA DOCÊNCIA: DESAFIOS, DIFICULDADES E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DIREITO.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

Quantos passos caberiam nos caminhos que me trouxeram até aqui? A resposta a essa pergunta desencadeia o desenho da trajetória que me motivou a investigar a constituição da docência do professor de Educação Física que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na tentativa de entender como esse profissional se posiciona diante do espaço reservado e ocupado pela Educação Física no ensino noturno, e de que maneira o percurso trilhado na sua formação reflete na sua prática pedagógica.

O primeiro passo deu-se no meu nascimento em 1978, no interior do Mato Grosso do Sul, numa realidade de famílias numerosas que sobreviviam da agricultura familiar em terras que foram doadas como parte da política da pequena propriedade, subordinada ao plano econômico do Estado Novo, no governo Vargas nos anos 1950, num movimento chamado Marcha para Oeste, que objetivava o progresso e o povoamento da região por meio da exploração da ervamate.

O vínculo com essa terra começou quando meu avô paterno requereu uma propriedade junto à Colônia Agrícola Nacional de Dourados¹, fixando residência no sul do estado de Mato Grosso. Cresci com a família paterna no Sítio Pena Branca, situado a 22km da cidade de Dourados. Vivi a infância feliz de uma criança de pés no chão, que usava toda a sua imaginação nas brincadeiras partilhadas com os seus seis irmãos, fazendo os próprios brinquedos e brincadeiras. Sem recursos eletrônicos à época, dormíamos e acordávamos muito cedo para aproveitar toda a plenitude do corpo à luz do dia.

A curiosidade foi a razão para aprender a ler e escrever. Depois de tanto insistir para que me contassem o que estava acontecendo nos poucos livros coloridos da biblioteca dos avós, fui alfabetizada aos cinco anos de idade pela tia caçula, que cursava o magistério no Distrito do Panambi. Suas tardes eram dedicadas a ensinar o segredo das letras, num ambiente escolar adaptado, tendo a traseira de uma colheitadeira como quadro negro. Depois disso, apropriei-me dos dizeres do meu avô materno – analfabeto, que obrigou todos os filhos

¹Parte da história da Colônia Agrícola Nacional de Dourados foi registrada por Ana Paula Menezes em 2011, no Mestrado em História da Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível para consulta na Revista História em Reflexão: Vol. 5 n. 9 – UFGD - Dourados jan/jun 2011.

aprenderem a ler – quanto a passar a enxergar, pois “quem não sabe ler, vai tateando igual cego: chega num lugar e não consegue mais saber aonde ir”.

O próximo passo após aprender a ler foi a escola rural multisseriada, que oferecia até a quarta série. Como não tinha idade para me matricular, acompanhei meus irmãos que estavam em idade escolar. Era grande a vontade de aprender, mesmo sem ter ideia do que significava a tão repetida expressão “ser alguém na vida”. E o tempo passou. A quinta série do primeiro grau² se aproximava e não havia perspectivas de continuar, pois não tinha recurso de transporte para chegar à escola do distrito mais próximo. Foi então que outra tia paterna se dispôs a ser minha tutora em Dourados, para onde havia se mudado com o intuito de trabalhar e estudar. Com a anuência dos meus pais, que acreditavam no meu sucesso e na possibilidade de ascensão pela escolaridade, aceitei o convite para estudar na cidade, e um novo mundo se revelou.

Nessa etapa da caminhada, cheguei tímida ao novo ambiente. Ali era tudo muito grande. A sala de aula já não era mais dividida por fileiras. Os costumes eram outros, e havia um professor para cada matéria. Até a sirene da troca de aulas me encantou por algum tempo. Devido à sua construção em terreno acidentado, a escola tinha, no prolongamento do pátio externo, um setor de arquibancada descoberta, com uma escadaria que dava acesso à quadra poliesportiva. Aos meus olhos de criança, aquele era o palco de um grande espetáculo. O que ainda não sabia era aonde me levaria cada degrau daquela escada.

Pé ante pé, encontrei o handebol na quadra da escola. Esse esporte era o preferido do professor de Educação Física que atuava na minha turma, e logo se tornou o meu também. Naquele início dos anos 1990, período muito frutífero de discussão do pensamento científico da área pela construção de um referencial teórico da Educação Física que desse sentido às práticas pedagógicas das escolas (DAOLIO, 1997), conheci a Educação Física esportivista e tecnicista, que me servia muito bem. Além de não conhecer outra versão, com a minha predisposição para o esporte, acabei me integrando ao time da escola e viajando o estado todo para participar de jogos escolares. Até à conclusão do segundo grau, na rotina de treinos, viagens e medalhas, não enxerguei a exclusão que essa

² A organização dos currículos vigente nesse período estava contida nas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, aprovadas pela Lei 5.692/1971.

prática exercia sobre os menos propensos ao esporte, que assistiam ao belíssimo desempenho da equipe sempre à margem, sentados na arquibancada.

Com a conclusão do segundo grau em 1995, mesmo tendo o esporte como a primeira opção para a minha profissionalização, o sonho do ensino superior foi adiado. A Educação Física não constava entre as opções de cursos na Universidade pública da cidade. Pelo estigma da baixa remuneração dos licenciados, não justificava investimento em rede privada, de acordo com o meu núcleo familiar. Entre muitas tentativas de vestibular e concurso de bolsas, com sucesso na seleção de ingresso, mas fracasso na manutenção do curso, 13 anos se passaram entre a conclusão do ensino médio e a colação de grau no ensino superior.

Mãe, mulher, trabalhadora, divorciada... Mesmo sem nunca ter reprovado, vivi as dificuldades que as pessoas de baixa renda enfrentam para conseguir um diploma. Como tal, fiz parte da estatística de exclusão do país. Chegar ao curso superior fora da idade própria poderia indicar o fracasso, mas a configuração do meio social em que vivi confirmava o sucesso improvável.

Ao receber o diploma, olhei para trás e vi que, mesmo tardia, a conclusão da graduação quebrava um ciclo de uma descendência que viveu longe dos bancos escolares. Da família materna, a mãe, filha de pais analfabetos, que concluiu a segunda série primária. Dos seus 13 irmãos, dez aprenderam a ler e a escrever, mas não concluíram o ensino fundamental. Da família paterna, a avó que concluiu a terceira série, o avô que aprendeu a ler e fazer contas e meu pai, que concluiu a quarta série primária. Dos seus 15 irmãos (excetuando três que não sobreviveram à primeira infância e uma irmã com deficiência, que não frequentou escola), um fez o supletivo, quatro concluíram o ensino fundamental, dois cursaram o magistério, dois graduaram-se no ensino superior e outras duas obtiveram diploma em pós-graduação *lato sensu*, todos fora da idade escolar ideal.

Já entre meus irmãos, fomos um pouco além dos nossos ascendentes: dos seis irmãos, dois fizeram supletivo do ensino médio, dois abandonaram o ensino superior na metade do curso, um graduou-se em curso superior, uma cursou pós-graduação *lato sensu*, e eu resolvi dar mais um passo.

Depois dos quatro anos atuando no serviço administrativo, assumi vaga após concurso público na Prefeitura de Corumbá, MS. Na curta atuação iniciada

no ano de 2012, desse marco do que seria o primeiro exercício profissional da área da Educação Física, nasceu uma inquietação acerca do espaço ocupado pela disciplina na escola. Durante o exercício na EJA, no período noturno, identifiquei diferentes olhares sobre a prática da Educação Física: o olhar do aluno voltado para o esporte, em especial para o futebol; o olhar indiferente dos demais professores para a disciplina prática, onde se brinca e não se reprova; e o meu próprio olhar, que não encontrava o elo conceitual entre a formação inicial, as Diretrizes Curriculares da EJA e a prática pedagógica. Durante todo o tempo trabalhei buscando entender o que se espera da Educação Física na escola, o que era a modalidade de ensino EJA, e o que oferecer àquele público que não pôde efetuar os estudos na idade regular. Depois de sete meses, por motivos pessoais mudei de cidade. Exonerei-me do cargo e trouxe as dúvidas na bagagem.

Um diploma, um sonho ou uma paixão? Na minha acidentada trajetória escolar, a Educação Física foi a concretização da chance objetiva de êxito: a profissão. E na realidade escolar, o que era a Educação Física? Voltei para os livros, levei as dúvidas para a academia, e me atrevi a ingressar no Mestrado em Educação, por perceber que o meu currículo trouxe muito de esporte e pouco de escola³.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em busca de respostas para a Educação Física, no percurso da pós-graduação encontramos, no contexto nacional, a educação como dever da família e do Estado, pautada por princípios de liberdade e solidariedade humana, com a finalidade de preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, e uma Educação Física que teve seu espaço garantido como componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

Na EJA, como desenvolver essa difícil tarefa de lutar pelo reconhecimento e valorização da disciplina como uma necessidade do desenvolvimento humano?

No contexto escolar, a EJA desdobra-se entre a busca pela erradicação do analfabetismo e pela atuação no mercado de trabalho, podendo ser via educação profissional. A Constituição Federal (BRASIL, 1988a) prevê, no artigo 205, que

³Até aqui, adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da minha trajetória. Volto a usar o mesmo recurso nos quatro primeiros parágrafos das Considerações Finais, quando me refiro às impressões pessoais.

"[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família...", e ainda, no 1º inciso do artigo 208, que a "[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria", sustentando assim, como base legal, a oferta de novas turmas de EJA no Brasil.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que o índice de analfabetos entre pessoas de 15 anos ou mais de idade no país era de 8,3% em 2013, o que totalizava aproximadamente 13 milhões de pessoas que não sabiam ler ou escrever um bilhete simples no seu idioma (IBGE, 2014). Para Gadotti (2009), o analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, segregando jovens e adultos, que têm seus direitos negados duas vezes: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta.

No último levantamento sobre as escolas de Educação Básica, o Censo Escolar (INEP, 2015) registrou o total de 38.859 matrículas em 2015 na modalidade de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul. A Rede Estadual de Ensino de Campo Grande recebeu um total de 7.579 matrículas iniciais na EJA presencial, nas etapas referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em perímetro urbano e rural, o que representa 19,5% das matrículas realizadas em todo o estado. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam uma demanda nessa modalidade de ensino, que vem oscilando entre ascensão e declínio desde 2010, mas que ainda não foi suficiente para atender à necessidade educacional do estado com relação ao índice de analfabetismo e defasagem escolar.

A EJA é composta por um público diferenciado que, por motivos diversos, não acompanhou o desenvolvimento escolar como propõe o sistema de ensino. Mesmo com a garantia do direito à educação, por meio da oferta de vagas nas escolas públicas, não tem conseguido se desvincular da contínua sensação de recuperar o tempo de aprendizagem que passou da escolarização na idade certa. Nessa mesma condição está a oferta da Educação Física como disciplina, garantida por Lei como componente curricular obrigatório, mas mantida em segundo plano, por não ter encontrado articulação com as propostas educacionais dessa modalidade de ensino, conforme explicitado na subseção 3.2.3 deste texto.

Em termos legais, a constituição da Educação Física na EJA, ofertada quase em sua totalidade no período noturno, denota um tratamento desigual em

relação aos demais componentes curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, no artigo 26, trata a disciplina de forma ambivalente:

§ 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, 1996, grifo nosso).

Tornar a disciplina obrigatória, mas ao mesmo tempo facultativa, assemelha-se à atribuição de uma punição aos alunos e alunas da EJA que, de forma subjetiva e às vezes imperceptível, têm suas experiências corporais negadas no espaço social escolar. De acordo com Lira (2008), os dispositivos legais reproduzem as contradições nas concepções de homem e de sociedade que, por sua vez, definem os encaminhamentos da educação do país. No caso específico da Educação Física, mantém-se a concepção distorcida na relação entre teoria e prática, na qual o conhecimento se apresenta de forma fragmentada.

Ao longo dos anos, a definição da Educação Física como área do conhecimento responsável unicamente pelo corpo, seus hábitos e movimentos, fez com que fosse rotulada como uma disciplina apenas técnica que opta, na maior parte das vezes, por selecionar conteúdo específico, valorizando a excelência dos gestos de alguns esportes em sua forma competitiva, negando outras experiências corporais, principalmente para os grupos sociais que não vivem outras práticas fora do âmbito escolar (CARVALHO, 2013). Esse aspecto da disciplina agrava-se na EJA que, na rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, recebe um público heterogêneo no que se refere aos diferentes estágios de desenvolvimento humano e aos contextos sociais. É composto, na grande maioria, por jovens que, pelo fracasso da escola básica, são empurrados para o ensino noturno.

Em 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, diante da relevância da perspectiva mundial da Educação Permanente. Após a descoberta do valor da atividade física e da prática esportiva durante toda a vida

das pessoas, na Conferência de Ministros do Esporte e Responsáveis para a Educação Física, em 1976, em Paris, a carta foi lançada e praticamente passou a ser adotada por todas as sociedades, independentemente dos seus contextos (TUBINO, 2005). A proposta de regulação das atividades físicas/esportivas para todos alinha-se ao direito constitucional brasileiro de garantir a educação para todos, incluindo-se a Educação Física como um direito humano.

O esporte passou por uma mudança conceitual. A partir dos estudos de Bento (2013), é visto como um fenômeno sociocultural de múltiplas facetas. Segundo o autor, o esporte é um palco onde entra em cena a representação do corpo, com suas possibilidades e limites, de diálogo e de relação com a natureza interior e exterior, com a vida e com o mundo. Quer seja praticado por crianças, jovens, adultos ou idosos, por carentes ou deficientes, seja como rendimento ou como recreação, “[...] é em todos os casos instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida. Constitui uma esperança para a necessidade de viver” (BENTO, 2013, p. 82-83).

Essa visão de esporte como um fenômeno sociocultural, que não se limita apenas às práticas de modalidades esportivas, reflete-se em estudos de autores nacionais, que passaram a incluir as diferentes manifestações temáticas como danças, lutas, ginásticas e outras manifestações de movimento como caminhadas, corridas, aulas de musculação, desde que dotadas de intenção:

Esporte é um conceito plural, constituído por um conjunto de tecnologias corporais que exprimem valores culturais, dotado de exercícios físicos sistematizados, nos quais encontramos intencionalidade, regularidade e controle (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012a, p. 10).

Assim como o direito à educação e à saúde, o direito ao esporte também está assegurado na Constituição Federal do Brasil, no Artigo 217, como dever do Estado de promover práticas desportivas formais e não formais, na condição de direito de cada um, observada a destinação de “[...] recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional” (BRASIL, 1988a). Cabe destacar que direitos não são favores. São conquistas que foram além do plano idealista e alcançaram documentos oficiais no mundo todo. Esses direitos precisam ser operacionalizados no dia a dia das pessoas, em todos os ambientes por elas frequentados: em suas casas, no trabalho, nas escolas, nos locais de lazer e de

convívio social, pois esses espaços estão diretamente ligados às preocupações individuais e coletivas, necessárias ao bem-estar de todos os seres humanos.

Faz-se necessário, então, que a relação entre educação, saúde e esporte seja evidenciada na escola e que as aulas de Educação Física sejam reconhecidas como um ambiente propício para abordar os elementos sociais do fenômeno esportivo.

Levando-se em conta todos os elementos envolvidos na particularidade da Educação Física no âmbito escolar, e diante desse panorama relativo a documentos e saberes da área, muitas questões emergiram: quem é o professor de Educação Física que atua na EJA? Foi opção atuar em turmas de EJA? Qual a sua percepção sobre o ensino na EJA, considerando-se a peculiaridade do perfil dos alunos? Quais as suas dificuldades para trabalhar com a EJA?

Nosso foco, neste estudo, foi o olhar do próprio professor acerca da sua atuação na EJA, buscando desvelar os desafios vivenciados em seu trabalho pedagógico, atentando-se à configuração peculiar das turmas, bem como na escola, na relação com os seus pares, tendo em vista que, para muitos, o trabalho da Educação Física na EJA tem aspecto meramente recreativo.

Tomando como referência de análise a perspectiva teórica bourdieusiana, partimos do pressuposto de que os professores de Educação Física que atuam na EJA manifestam formas diferentes de pensar e reagir diante dos contextos vivenciados com os alunos, a partir das suas condições de existência vivenciadas em sua trajetória familiar, de escolarização e de formação.

As atuações e as maneiras de pensar do professor no ambiente de ensino trazem marcas da formação inicial, com modelos de ações e representações incorporadas à sua prática docente, de forma a conferir sentido ao ato educativo que, além de orientar a sua conduta em sala de aula, dá autonomia aos seus planejamentos e práticas pedagógicas. Pensando em mercado de trabalho, a exigência maior para a atividade profissional é conferida por um diploma, que habilita para a atuação a partir do conhecimento estabelecido em um currículo mínimo. Não obstante, o profissional, ao longo da sua trajetória de vida e das condições do convívio social, leva para o dia a dia muito mais que um registro juridicamente garantido. A qualificação intelectual oriunda da família ou dos sistemas educativos, definida como capital cultural (BOURDIEU, 2002), compõe o professor, que leva

para a prática pedagógica o seu *habitus*, que vai constituindo o *ethos* profissional, interferindo na sua forma de agir.

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa 'Formação do Educador e Diversidade' do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao projeto de Pesquisa 'Formação e Práticas Docentes em contextos escolares', do grupo de estudos e pesquisas sobre formação e práticas docentes (Forprat).

1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nosso objetivo consistiu em investigar a constituição da docência do professor de Educação Física que atua na EJA da rede estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, MS, a partir dos seus percursos formativos e profissionais.

Como objetivos específicos, buscamos: (i) conhecer a trajetória de formação dos professores de Educação Física que atuam na EJA, evidenciando a sua relação com a prática pedagógica e (ii) verificar os desafios e as dificuldades vivenciadas pelos professores em seu trabalho pedagógico no contexto da EJA.

1.3 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco seções, incluindo a introdução e as considerações finais. A introdução trata da origem, dos objetivos e da opção teórica da pesquisa. Na segunda seção, constam o percurso teórico-metodológico adotado, o processo de escolha e delimitação do campo e dos sujeitos selecionados e entrevistados, além do levantamento dos estudos realizados sobre professores de Educação Física na EJA. A terceira seção aborda o cenário da oferta dos Cursos de EJA da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, o relato do mapeamento dos Projetos de Cursos a partir de 2001 e a sua análise. Na quarta seção, há a discussão a partir da análise dos dados acerca dos percursos de vida, de formação e profissional dos professores. Encerramos com as considerações finais.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, expomos o percurso teórico-metodológico adotado, bem como o levantamento da produção sobre o professor de Educação Física que atua na EJA, tecendo uma revisão sobre os conceitos da perspectiva teórica que fundamenta a pesquisa.

2.1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1.1 Abordagem metodológica

Neste estudo de caso, objetivamos pesquisar a constituição da docência de professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, a partir dos seus percursos formativos e profissionais. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica, que busca conhecer um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, dando margem ao uso de múltiplas fontes de evidências.

Para o desenvolvimento, adotamos a triangulação de métodos, a partir de uma perspectiva qualitativa, com registros em arquivos para mapeamento da oferta da EJA; de documentação deliberativa estadual para a análise dos Projetos de Curso de EJA; e entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física que atuam nessa modalidade de ensino na rede estadual.

Yin (2005) define a opção por três ou mais formas de coleta de dados como triangulação de métodos. Consiste em utilizar diversas fontes e perspectivas para corroborar ou não com uma evidência para que “[...] assim, qualquer descoberta ou conclusão em estudo de caso provavelmente será mais convincente e acurada” (YIN, 2005, p. 126).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem enfoque substancial no processo e não apenas nos resultados ou produtos da investigação. Caracteriza-se pelos dados colhidos diretamente no local onde ocorre o fenômeno, em forma de palavras ou imagens, de maneira que possam ser descritos.

2.1.2 Levantamento bibliográfico

Conduzimos a revisão bibliográfica da produção escolhendo critérios para delimitar o universo de estudo de acordo com Lima e Mioto (2007), optando por quatro parâmetros: o temático, com obras que continham assuntos relacionadas ao objeto de pesquisa; o linguístico, com obras apenas em português; o de consulta, com preferência para obras publicadas em meios eletrônicos, e um parâmetro cronológico, delimitado aos últimos cinco anos (2011 a 2015) a partir dos seguintes descritores: “Educação Física”, “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA” e “trajetórias”.

Recorremos a sete bases de dados eletrônicas: os repositórios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Bom Bosco (UCDB); o acervo digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em particular o GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, os Anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o portal de periódicos e domínio público do Ministério da Educação (MEC); e a biblioteca eletrônica ScIELO de periódicos científicos brasileiros, além de bibliotecas e acervo pessoal. Após a localização da produção, organizamos as pesquisas para leitura e produção de texto acerca das suas contribuições.

2.1.3 Campo de pesquisa e sujeitos

O campo empírico é a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul de Campo Grande, MS, cidade escolhida por ser o nosso local de residência.

Os sujeitos são quatro professores de Educação Física que atuam em turmas de EJA. Para fins de seleção, adotamos os seguintes critérios: ter interesse em participar da pesquisa; ter curso superior em Educação Física; e estar atuando em turmas da EJA na rede estadual em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Na primeira etapa do processo da coleta de dados empíricos, solicitamos a autorização junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) em Campo Grande (Apêndice A). Em seguida, buscamos a relação das escolas com oferta ativa de EJA em Campo Grande no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e a cópia dos projetos de curso de EJA na Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais (CONPED).

De posse da documentação, estabelecemos o primeiro contato com as 19 escolas urbanas autorizadas para oferta de turmas de EJA em 2016, das quais cinco estavam trabalhando com o Projeto 'Conectando Saberes', 12 com o 'Projeto EJA IV', e duas com ambos os projetos. Pedimos autorização para acesso às escolas e enviamos por correio eletrônico, aos que solicitaram, o Projeto de Pesquisa, a autorização da SED/MS via Ofício n. 1.325/SUPED/SED e o Parecer Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob o número 1.518.951. Também coletamos informações sobre os horários das aulas de Educação Física, para visita posterior.

Os critérios utilizados na escolha das escolas visitadas foram:

- o aceite prévio da Direção/Coordenação em nos receber;
- a disposição dos horários de aulas de Educação Física por dia da semana;
- a localização geográfica da escola.

Visitamos, então, as escolas, para a apresentação do Projeto de Pesquisa e o convite aos professores, em busca dos que tinham o perfil estipulado. Das 19 escolas com projetos de EJA ativos, dez concordaram em nos receber. Durante as visitas às escolas, três professores consultados, que atuavam em regime de contrato, estavam trabalhando pela primeira vez na EJA e nenhum deles tinha horário disponível para a entrevista, por atuarem em várias escolas. Outros dois professores eram efetivos, mostraram-se dispostos a colaborar, mas não tinham disponibilidade de horário.

O sexto professor consultado fez muitas perguntas sobre o projeto, achou pertinente a pesquisa sobre uma disciplina que ele considerava marginalizada, mas se desculpou, justificando não se sentir à vontade em falar sobre isso na escola, por ser contratado e também por se sentir vigiado. Temia que o seu posicionamento quanto à condição da oferta da disciplina criasse problemas com o seu contrato na escola.

Na sequência, após o aceite dos quatro últimos professores, foram marcados data e horário para entrevista, conforme a disponibilidade de cada um.

Os professores receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes das entrevistas. Foram identificados com nomes fictícios de árvores do cerrado, para manter a sua identidade em sigilo: professor Cedro, professora Ipê Rosa, professor Buriti e professor Jacarandá. As visitas foram

efetuadas entre 29 de abril a 13 de junho de 2016. A última entrevista ocorreu em 29 de junho de 2016.

Os encontros sucederam-se na escola em que os professores trabalhavam, em espaços disponíveis no momento (biblioteca, sala de aula e laboratório de informática). Duas entrevistas se deram durante o período de hora atividade, sendo uma em turno diferente da atuação na EJA e duas em horário de intervalo entre aulas. Em todas elas, houve interrupção por alunos ou por outros professores.

Antes de iniciar as gravações, os entrevistados contaram um pouco das suas atividades nas aulas de Educação Física. Nenhum deles participou de pesquisas anteriormente.

Os sujeitos possuem entre 46 e 54 anos de idade. São três homens e uma mulher. Todos informaram trabalhar apenas na rede pública, nos três períodos de aula (matutino/vespertino/noturno), atuando tanto no ensino regular como na EJA, sendo que três atuavam no Projeto EJA IV e um no Projeto Conectando Saberes. Apenas um deles fez referência ao nome do projeto que estava sendo desenvolvido na escola. No geral, os participantes não demonstraram conhecer com propriedade o teor da proposta para a Educação Física.

2.1.4 Mapeamento da EJA no estado de Mato Grosso do Sul

Elaboramos um mapeamento da EJA no estado de Mato Grosso do Sul, salientando o espaço ocupado pela Educação Física, a partir de registros em arquivos públicos encontrados no site da SED/MS, como dados que faziam parte do Censo Escolar, outros divulgados pelo Setor de Estatística da Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional – COPRAE, além de publicações no Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul – DOEMS.

O objetivo do levantamento foi conhecer a oferta da EJA nas escolas estaduais em Campo Grande, para identificar de que maneira a Educação Física figura no cenário. Anotamos os números de atendimento da EJA no estado e estruturamos a organização de um banco de dados de normas e deliberações da SED/MS sobre EJA (Apêndice B), que balizaram a descrição do cenário da modalidade na Rede Estadual de Ensino (REE/MS) naquela cidade.

2.1.5 Análise dos projetos de curso da EJA em Campo Grande, MS

Nosso estudo incluiu a apreciação dos Projetos de Cursos de EJA da REE/MS na cidade de Campo Grande, MS. Baseamo-nos na descrição analítica como parte do procedimento da análise de conteúdo, que Bardin (2004) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Na pré-análise, encontramos sete Projetos de Curso destinados à EJA, aprovados e autorizados entre 2001 e 2016. Após a leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato com os documentos para conhecer o teor dos projetos, identificamos e relacionamos as mudanças estruturais significativas nos projetos no período.

O próximo passo foi conferir a vigência de cada um deles. Concentramo-nos nos projetos ativos, a fim de estabelecer uma linha de convergência entre as unidades comparáveis recortadas dos projetos com a realidade escolar dos sujeitos entrevistados:

Quadro 01: Projetos de Curso de EJA aprovados para a Rede Estadual de Ensino

Projetos	Autorização	Prazo	Vigência
Projeto de Curso de EJA	2001	4 anos	2005
Projeto de Curso de EJA Experimental	2005	5 anos	2010
Projeto EJA II	2011	5 anos	2016
Projeto EJA III	2012	5 anos	2017
Projeto EJA II - Renovado	2015	5 anos	2020
Projeto EJA IV	2016	5 anos	2021
Projeto Conectando Saberes	2016	5 anos	2021

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Embora nos documentos autorizativos, que serão listados na subseção 3.1, constassem prazos para funcionamento que indicavam cinco projetos ativos na rede estadual, lemos no Manual do Gestor Escolar, na página da SED/MS em 17 de dezembro de 2015⁴, a informação de que havia apenas três projetos ativos, o EJA

⁴ Manual disponível no link: <http://www.sed.ms.gov.br/?p=5072>.

III, EJA II - Renovado e o projeto piloto do Conectando Saberes. Na data da publicação do manual, ainda não existia o Projeto EJA IV.

De acordo com as páginas 72 e 73 do Manual do Gestor Escolar, o Projeto EJA III estava finalizando seu oferecimento, com funcionamento apenas em três escolas localizadas nos municípios de Douradina, Guia Lopes da Laguna e Naviraí; o Projeto EJA II - Renovado estava em desenvolvimento em 94 escolas, sendo 12 escolas no município de Campo Grande; e o Projeto Conectando Saberes estava iniciando a oferta ainda na condição de projeto piloto em 11 escolas, sendo cinco em Campo Grande.

Não havia informação sobre o Projeto EJA II. A versão do Projeto EJA II - Renovado foi desativada em maio de 2016. Assim, segundo o critério de vigência, restaram os projetos oficialmente aprovados para o exercício de 2016: EJA IV e Conectando Saberes.

Na exploração dos dois projetos selecionados para a pesquisa, recortamos as unidades e organizamos os itens em categorias:

Quadro 02: Recorte dos projetos em unidades comparáveis de categorização

Categorias	Itens relacionados
Proposta pedagógica do projeto	Justificativa, objetivo, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação e recuperação de aprendizagem, critério de avaliação.
Público alvo do atendimento	Requisitos de acesso, perfil do ingresso, perfil do egresso.
Organização geral do curso	Organização do curso, organização curricular, funcionamento, matriz curricular, ementa curricular.
Ações pedagógicas administrativas	Aproveitamento de estudos, adaptação curricular, classificação, conselho de classe, avaliação de curso.
Operacionalização técnica	Matrícula, transferência, agrupamento de estudantes, calendário escolar, certificação, organização da escrituração escolar.
Formação continuada	Períodos de estudos, formação continuada do corpo docente.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2016.

Não incluímos os itens que se enquadraram nas categorias ações pedagógicas administrativas e operacionalização técnica, por falta de pertinência com o nosso objeto. Constituíram o recorte de unidades comparáveis de análise as

quatro categorias restantes: proposta pedagógica do projeto, público alvo do atendimento, organização geral do curso, e formação continuada.

Na terceira etapa, o tratamento dos resultados, buscamos padrões, tendências e relações implícitas através de técnicas quantitativas e qualitativas, de acordo com o teor de cada categoria. Na categoria proposta pedagógica do projeto, comparamos cada um dos itens, com o intuito de identificar semelhanças e diferenças na estrutura das propostas, além de temas recorrentes. Na categoria público alvo do atendimento, descrevemos a proposta de atendimento para o aluno da EJA pela rede estadual.

Na categoria organização geral do curso, elaboramos o mapeamento da distribuição das aulas de Educação Física nas etapas de ensino, comparando a metodologia adotada na organização curricular, para identificar o espaço reservado à Educação Física na EJA. A partir da ementa, construímos uma tabela, com a recorrência dos conteúdos pensados para as aulas da EJA. Na última categoria, formação continuada, buscamos evidências da aplicação da proposta contida nos projetos de EJA.

2.1.6 Entrevistas

Conduzimos entrevistas com quatro professores conforme caracterizado anteriormente. Compusemos dois roteiros semiestruturados: o primeiro, a partir do instrumento produzido por Samburgari (2010), a fim de buscarmos os percursos de formação dos professores, bem como as suas práticas culturais e esportivas (Apêndice C), e o segundo, com questões referentes à situação do professor no ensino da EJA (Apêndice D). As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Os instrumentos da pesquisa contaram com a apreciação e a aprovação do Comitê de Ética, por meio do TCLE, a fim de assegurar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos (Apêndice E).

2.1.7 Organização e análise dos dados

Estruturamos os dados coletados nas entrevistas em três eixos, conforme especificado no quadro a seguir, agrupando as informações e os depoimentos dos

professores para visualizar as recorrências e as peculiaridades individuais, segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Quadro 03: Organização dos dados para análise

Eixos	Questões do primeiro roteiro	Questões do segundo roteiro
1. Percursos pessoais, de escolarização, práticas culturais e esportivas	1 a 34 51 a 87	-----
2. Percursos da formação inicial e continuada	35 a 43	1 a 7
3. Percursos da docência: opção, desafios, dificuldades e a educação física como direito	44 a 50	8 a 11

Fonte: Informações extraídas do roteiro do questionário elaborado para a pesquisa “Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular” (SAMBUGARI, 2010).

No eixo 1, ‘percursos pessoais, de escolarização, práticas culturais e esportivas’ aglutinamos as informações obtidas na entrevista referentes à situação pessoal e econômica (faixa etária, sexo, estado civil, naturalidade, mobilidade, autoclassificação da camada social⁵), situação familiar na infância (situação econômica e práticas culturais, condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais na infância); escolarização (escolarização na escola básica, tipo de dependência administrativa da escola na qual estudaram: período, sistema; disciplinas de que mais gostavam; as que menos apreciavam, aquelas em que tinham dificuldades, e tipo de curso realizado) e práticas culturais⁶ (condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais atuais).

No eixo 2, ‘percursos da formação inicial e continuada’, constam os dados acerca da formação profissional, ou seja, as referências e as influências sobre a opção pelo curso no Ensino Superior. Há informações quanto às perspectivas dos

⁵Para a elaboração das questões acerca do aspecto econômico, consultamos, como referência, a Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE (IBGE) e alguns elementos introduzidos por Pierre Bourdieu.

⁶Para a produção das questões acerca das práticas culturais, usamos como referência alguns aspectos abordados por Pierre Bourdieu e o Sistema de Informações e Indicadores Culturais 2003 (IBGE), bem como a realidade da cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

sujeitos com relação ao curso de Educação Física antes da graduação; as experiências positivas e negativas na formação inicial; os subsídios para a atuação na EJA na formação inicial; e as contribuições da formação continuada para a atuação na EJA. Estão agrupados também os dados referentes aos motivos de escolha e permanência na docência em Educação Física na EJA; e as situações vivenciadas na infância ou na adolescência que os levaram a gostar da Educação Física.

O eixo 03, 'percursos da docência: opção, desafios, dificuldades e a educação física como direito' inclui as informações sobre a condição profissional; o tempo de serviço; a área de atuação e a atuação em outros locais de trabalho. Estão agrupados os dados sobre a concepção pessoal quanto ao direito às aulas de Educação Física; as experiências positivas e negativas na atuação na EJA; as diferenças entre o professor que atua na EJA e o professor que atua em outros níveis de ensino; e a opinião acerca da área da Educação Física para a EJA nos Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul.

Os dados foram analisados sob a perspectiva sociológica de Bourdieu (2002a), dando ênfase às categorias *habitus* e capital cultural.

O capital cultural é um conceito construído por Bourdieu (2002a) para dar conta da desigualdade do desempenho escolar em diferentes camadas sociais. Embora não se limite apenas à questão educacional, o rendimento escolar acaba refletindo as formas do capital cultural previamente investido pela família, além do rendimento econômico e social também herdado. O capital cultural constitui-se assim, sob a perspectiva do autor, fator de diferenciação quase tão determinante quanto o capital econômico. Segundo Bourdieu (2002a), o capital cultural existe sob três formas: no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, sob a forma de diploma.

De acordo com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, o indivíduo recebe a formação inicial em um ambiente social e familiar, onde incorpora um conjunto de disposições para uma ação típica que passaria a conduzi-lo ao longo da vida e nos mais variados campos de ação. Em suas reflexões, Nogueira e Nogueira (2002) asseveram que essa bagagem herdada pelo indivíduo caracteriza a sua posição na estrutura social e que, pelo acúmulo histórico de experiências de sucesso e fracasso, mesmo que de forma inconsciente, os grupos sociais construiriam um

conhecimento prático daquilo que se alcança, ou não, dentro da sua realidade. Existem outros efeitos e construções sociais e de legitimidade que não são dados só pelo poder econômico ou pela certificação escolar, mas que são socialmente constituídos e que podem trazer uma grande influência na prática pedagógica.

A posição que o indivíduo ocupa na camada social identifica o campo de pertencimento, que apresenta, no seu interior, uma distribuição desigual de 'capitais' de diferentes tipos: 'capital econômico', constituído de diferentes fatores de produção, renda, patrimônio e bens materiais; 'capital cultural', um conjunto de qualificações intelectuais tanto do sistema educativo como do seio familiar; 'capital social', constituído do conjunto de relações sociais de que o agente dispõe; e 'capital simbólico', que se estabelece no conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento. A maneira de agir e de pensar do agente, como membro típico de um grupo situado numa determinada camada social nas diversas situações, depende da matriz de percepções engendradas no decorrer de sua trajetória pessoal e social, constituindo o *habitus*.

Conforme assinala Bourdieu (1989), o *habitus* se constitui de esquemas mentais e comportamentais, inconscientes da ação, da percepção e da reflexão do indivíduo, revelados por seu *ethos*, que se compõe de princípios, valores e da moral cotidiana; e por sua *hexis*, refletida pelo corpo, a imagem revelada pelas posturas. Surge então, com o *habitus*, um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais, mas que não explica, por si só, as relações de ensino. As interações dos elementos que constroem a realidade social (o espaço social, os campos e os tipos de capital) é que sustentam essa abordagem sociológica.

2.2 OS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EJA

Com a finalidade de conhecer mais sobre a produção na temática de trajetórias de professores da Educação Física na EJA, e com base em procedimentos metodológicos (PIZZANI et al., 2012; LIMA e MIOTO 2007; SEVERINO, 2002), estruturamos uma revisão de literatura a partir de quatro bases eletrônicas de dados: os repositórios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Bom Bosco (UCDB); o acervo digital da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sendo escolhido o GT18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas; e os Anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Como recorte temporal, adotamos um parâmetro cronológico, delimitando os últimos cinco anos, com o levantamento de obras publicadas de 2011 a 2015.

As primeiras buscas retornaram um número pequeno de trabalhos não relacionados com trajetórias de professores de Educação Física, o que levou à decisão de incluir na busca: o Portal de Periódicos CAPES; a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), e a biblioteca digital Portal Domínio Público, que serão descritos a seguir. O levantamento foi realizado entre 13 de outubro e 30 de novembro de 2015.

Na busca regional, encontramos no repositório da UFMS três dissertações que continham apenas um ou outro descritor isolado, sem articulação com o objeto de estudo. Na plataforma da UCDB, elencamos oito trabalhos entre 2011 e 2015, quatro dos quais continham o descritor EJA. Nos demais, havia o descritor Educação Física, mas sem articulação entre si.

Dentre os trabalhos regionais, destacamos o estudo documental descritivo de Silva (2010), que objetivou compreender como as políticas municipais de formação docente para EJA foram constituídas na Rede Municipal de Ensino (REME) no período de 2010 a 2013. Mesmo sem relação com as trajetórias dos professores, o estudo contribuiu com a visão histórica da modalidade na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), cuja política é análoga à da rede estadual.

A condição secundária que a EJA ocupa nas políticas educacionais em Campo Grande foi evidenciada na informação de que, até 2007, a rede municipal atuava apenas com a correção de fluxo e aceleração, oferecidos em período noturno, funcionando em anexos das escolas, igrejas e residências de pessoas, fato que levou a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a reestruturar a EJA em 2008. Porém, “[...] até o ano de 2009, o ensino para o público jovem e adulto aconteceu como ação social e não como política de governo” (SILVA, 2015, p. 41).

No levantamento do GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd, através dos descritores Educação Física e trajetórias, do total de 80 trabalhos publicados, não localizamos o assunto trajetória do professor de Educação Física na EJA. A maior parte da temática principal dos trabalhos, nos cinco anos de reunião, inclui políticas públicas, letramento, alfabetização, ensino de matemática,

currículo, relações de trabalho, Proeja, Pronera, Mobral, assentamentos e Movimento sem Terra, formação inicial de professores e situações de privação de liberdade.

O Conbrace, evento responsável pelos anais do CBCE, não possui um Grupo de Trabalho Temático (GTT) específico para a EJA, por isso a busca foi concentrada no GTT – Escola. No período em questão, listamos cinco trabalhos com referência à Educação Física e à EJA. Posteriormente, ampliando a busca para outros GTTs, selecionamos um trabalho que faz menção à temática no GTT Formação de Professores e Mundo do Trabalho, três no GTT Corpo e Cultura, e um no GTT Recreação e Lazer.

Estavam disponíveis para consulta eletrônica os textos publicados a partir de 2005. A última edição do congresso de setembro de 2015 ainda não havia disponibilizado os Anais, portanto concentramos a busca nas publicações de 2011 e 2013. Levantamos 10 trabalhos, mas nenhum deles tratava do tema trajetórias de professores de Educação Física na EJA.

Os textos versavam sobre outras perspectivas da Educação Física na EJA: a especificidade da EJA nos currículos de Educação Física (SILVA; GUNTER; 2011), a relação entre o mundo do trabalho e a Educação Física escolar (OJEDA, 2011), as dificuldades e possibilidades pedagógicas na sistematização de conteúdo do acervo da cultura de movimento (SANTOS; BARROS; DIAS 2011), a trajetória e as experiências de vida dos sujeitos da EJA, discutidas a partir da perspectiva lógico-histórica de Thompson (FERREIRA; PAULA, 2011), como a Educação Física está presente nos projetos de EJA, a partir do olhar do educador (PAULA; LINHALES, 2011), e uso do lazer como conteúdo nas aulas de Educação Física desenvolvidas na EJA, sob o olhar da pedagogia histórico-crítica (BASTOS; RAMOS; BOAIS 2011).

Nos estudos mais recentes, as discussões abordavam práticas corporais (PEREIRA et al., 2013 e ARAÚJO; COFFANI; GRANDO, 2013), a pedagogia do movimento na EJA (BARROS et al., 2013), e um relato de estágio com o uso do *slackline*⁷ como proposta de ensino (SOUZA et al., 2013).

A pesquisa no portal de periódicos da CAPES foi feita com dois descritores combinados, mantendo sempre o descritor Educação Física, ora alternando a

⁷*Slackline* é um esporte considerado radical, praticado sobre uma fita de nylon estreita e muito flexível. A fita é esticada entre dois pontos fixos a uma determinada distância do solo, o que permite ao praticante se equilibrar, andar e fazer manobras sobre ela.

combinação de Educação de Jovens e Adultos e EJA, ora trajetórias profissionais. Desconsiderando as repetições, anotamos três estudos com a temática, explicitados no quadro a seguir.

Quadro 04 – Levantamento Portal de Periódicos CAPES (2011-2015)

Título	Autores	Ano
A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal.	Santiago Pich; Mariana Purcote Fontoura	2013
Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Freireana.	Pereira, Ricardo Reuter	2013
As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos: os significados da Educação Física um estudo em uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	Reis, José Antonio Padilha dos	2011

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

Já na base de dados da biblioteca eletrônica SciELO, não houve retorno de textos com os descritores combinados. Entretanto, com o descritor EJA, elencamos uma pesquisa bibliográfica de Braga e Fernandes (2015) sobre temas, abordagens e proposições referentes à EJA disponíveis em periódicos brasileiros indexados na base SciELO no período de 2010-2014, do qual destacamos uma importante informação em relação aos poucos trabalhos encontrados sobre o objeto pesquisado:

A maioria dos artigos revela preocupações relativas à escolarização, pois além daqueles artigos voltados à Função Reparadora quase a totalidade dos artigos da categoria Trabalho, além de outros das categorias Sujeitos e Educação popular remetem à questão. [...] **Em relação a conteúdos**, destaca-se a concentração de artigos relativos à Alfabetização/Letramento/Leitura/Escrita e à Matemática, sem forte expressão de outras áreas. **O silêncio sobre Arte, Geografia, Educação Física e Tecnologias no currículo escolar também se destaca** (BRAGA; FERNANDES, 2015, p. 186, grifo nosso).

Na biblioteca digital Portal Domínio Público, utilizando o tipo de mídia “Texto” na categoria ‘Educação Física’, localizamos 27 trabalhos com o descritor ‘Educação

Física' no título. Não houve estudos com Educação de Jovens e Adultos ou EJA, nem contendo trajetórias no título. Já na categoria “Educação”, detectamos 21 investigações com o descritor Educação Física no título, 44 com o descritor Educação de Jovens e Adultos ou EJA, e quatro com trajetórias no título. Entre os trabalhos encontrados, não se fez referência às trajetórias de profissionais da Educação Física na EJA. Na pesquisa por Teses e Dissertações, não apareceram textos que contivessem os descritores da temática.

Selecionamos três estudos que mais se aproximaram do nosso objeto, entre eles o de Pich e Fontoura (2013), baseado no campo da cultura escolar, que trouxe o resultado de uma investigação da relação de uma professora de Educação Física com o universo do trabalho docente em uma escola pública em Curitiba, PR. A modalidade de ensino investigada foi a EJA, especificamente do ensino médio, no período noturno. Partindo da condição de componente curricular obrigatório, os autores fundamentam a discussão de que a legitimação da Educação Física na escola não se restringe apenas à questão legal, mas inclui também a mudança de outras dimensões constitutivas da cultura escolar, destacando as relações de poder entre as diferentes subculturas disciplinares. Segundo os pesquisadores, não houve participação dos professores na construção do projeto pedagógico. A cultura do “movimento pelo movimento” ainda é a expectativa que se tem da disciplina na escola. O diferencial das ações pedagógicas está ligado à formação inicial, continuada e formação cultural do professor.

O estudo de caso de Reis (2011) contou com a participação de oito alunos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Teve o propósito de compreender os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes trabalhadores da EJA. Utilizou o modelo interativo/dialógico, a fim de interpretar os fenômenos sociais a partir dos envolvidos. Conheceu, a partir do olhar dos estudantes, aquilo que é assimilado nas aulas de Educação Física. Sob a perspectiva Freireana, defendeu que a disciplina não precisava se basear na seleção e na exclusão, passando a ser um espaço/tempo para a afirmação de seres humanos, a partir da realidade do público que frequenta a EJA:

[...] desse modo torna-se necessário conhecer a especificidade desse público, suas necessidades, e mais do que isso, compreender que são estudantes que já passaram por experiências escolares não exitosas, por diversas razões. Nesse sentido, penso que é necessário um esforço em superar a visão de que na EJA “tudo pode” ou “qualquer coisa serve” por todos que nela trabalham e

passam a considerá-la como mais um campo educacional, diferente dos demais, mas não menos importante. Dizendo de outro modo, é preciso qualificar o atendimento destinado a essas pessoas. Essa qualificação passa, ou inicia, por saber de suas trajetórias de vida e fora dela (REIS, 2011, p. 19).

O autor concluiu que, segundo a percepção dos estudantes-trabalhadores, a representação da Educação Física escolar, ao longo da sua trajetória, estava ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor, e que a disciplina ainda não conseguiu superar a posição marginal no currículo escolar.

Partindo da concepção dialógica, Pereira (2013) visou a identificar como os professores de educação física concebem e efetivam as suas práticas pedagógicas, alicerçados na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA, utilizando a metodologia do grupo de discussão. A fim de aproximar os temas EJA, Educação Física e escola, e formação e saberes docentes, o autor detalhou o desafio de atuar na EJA, centrando a discussão na necessidade de entender quem é esse aluno e na formação inicial do professor para atuar nessa modalidade de ensino, que ainda é incipiente. Suas conclusões apontaram para a ausência de discussão sobre a modalidade na formação inicial e continuada, tão necessária para perceber a aula da EJA na composição de sua diversidade, e para o reconhecimento do diálogo como peça fundamental para o sucesso das aulas na ação pedagógica de alguns professores de Educação Física.

Quase que em sua totalidade, a produção acadêmica localizada sobre a Educação Física na EJA cita o Artigo 26 da LDBEN/1996 para embasar a discussão quanto às dispensas possíveis da participação na disciplina.

A revisão trouxe registros da condição secundária na história da EJA no município de Campo Grande e da condição geral da Educação Física, que ainda procura legitimação no espaço escolar, fato de vai além do aspecto legal, mas que passa pela questão do poder em diferentes subculturas. Retratou as práticas nas aulas de Educação Física baseadas na seleção e na exclusão. Destacou o reconhecimento da disciplina pelos alunos através da ação docente e, por fim, a ausência de discussão da modalidade na formação inicial e continuada, deixando lacunas quanto ao preparo para a atuação na EJA.

O número reduzido de publicações sobre o tema justifica a necessidade de estudos sobre a área.

3 A EJA EM MATO GROSSO DO SUL E O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

As perspectivas para a EJA no país apontam para uma nova configuração de um campo de direitos e de responsabilidade político-educacional, em virtude do envolvimento dos movimentos sociais nas últimas décadas, que difundiram a consciência sobre direitos humanos, sociais e culturais, trazendo um novo olhar para essa modalidade de ensino. Em busca do espaço ocupado pela Educação Física no ensino noturno, esta seção traz o mapeamento do cenário da EJA da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No primeiro momento, expomos a normatização adotada pela SED/MS para a EJA. No segundo momento, por meio de descrição analítica e quadros comparativos, discutimos os projetos de cursos adotados para o público jovem e adulto, atendido nas escolas estaduais urbanas da cidade de Campo Grande, e inserimos os números desse atendimento.

3.1 O CENÁRIO DA EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE, MS

O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul está pautado nos princípios e normas da Constituição Federal do Brasil, da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Dessa forma, a modalidade de ensino de EJA, assim como nos demais níveis da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento pleno dos educandos, com preparo para o exercício da cidadania e a convivência social; a capacitação para o engajamento nos movimentos sociais e para a qualificação para o trabalho; a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

No entanto, o caminho trilhado entre a determinação da Lei, a sua efetivação e os seus reflexos na prática pedagógica na escola, perpassa pelas Diretrizes Curriculares, o conjunto de normas que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, de forma a conduzir os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica.

Não foi tranquilo o caminho percorrido⁸ pela REE/MS no processo de definição do projeto político pedagógico, visando especialmente à realização de ajustes à nova LDBEN 9394/96 e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Sua construção, como toda política pública, sofreu pressões e consequências de disputas partidárias. As escolas envolveram-se em um processo denominado “Constituinte Escolar”, que propunha a democratização da gestão escolar, iniciando a construção coletiva do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino e a redefinição dos Regimentos Escolares, o que conseqüentemente alcançaria a revisão das práticas escolares, diante do projeto educacional que se implantava no governo de José Orcírio Miranda dos Santos.

Segundo Aranda e Senna (2005), o processo da Constituinte Escolar intentava passar por cinco momentos: a estruturação da proposta, o estudo da realidade escolar para definição de temas da política educacional, o aprofundamento dos temas levantados anteriormente, a elaboração e o fechamento do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino, e a implantação do plano ainda em 2001, o que não ocorreu, devido ao comunicado de afastamento do Secretário de Estado de Educação, estendido a toda a sua equipe de trabalho. De acordo com as autoras, a substituição do Secretário de Estado de Educação foi uma manobra que visava à recomposição do grupo político do governo na eleição interna do partido, contando com a estratégia de reeleição no ano seguinte. O novo Secretário de Educação era chave para a recomposição do grupo político do governador. Após a investidura no cargo, o novo Secretário desconsiderou e interrompeu as ações do antecessor, na tentativa de recuperar o espaço perdido na área da educação, impondo outro rumo ao plano educacional.

Sob a justificativa de cumprir o teor da Deliberação CEE/MS n. 6220/2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001a), pautada na democratização da gestão da Proposta da Escola Guaicuru⁹, foi aprovado, em agosto de 2001, o primeiro Projeto de Curso de EJA (MATO GROSSO DO SUL, 2001b) da rede estadual. Alguns dos seus objetivos foram reorganizar o currículo, reestruturar o espaço físico da escola e os materiais didáticos para oferecer um curso de EJA com

⁸Para fins de sistematização inserimos, no Apêndice B, um quadro informativo com a relação de normas e deliberações da SED/MS sobre a EJA.

⁹“Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição” foi um projeto político-educacional proposto pelo então governo do estado em 1999, com o propósito de reorganizar o processo de discussão, estudo e levantamento das temáticas que norteariam a elaboração do Plano de Educação.

qualidade social, voltado para a formação de sujeitos, ressaltando o seu papel de agente transformador social. A proposta trouxe, em sua organização, a opção de duas estruturas curriculares diferentes para cada turno (matutino/vespertino e noturno) e para cada etapa (Ensino Fundamental e Médio), ficando tal definição a cargo da unidade escolar.

Um princípio que foi preconizado pelo eixo Democratização da Gestão da Proposta da Escola Guaicuru foi a formação continuada do corpo docente e técnico, com a previsão de momentos e formas diferenciadas para capacitar, em serviço, os profissionais envolvidos com a EJA:

No decorrer do segundo semestre de 2001, a Secretaria de Estado de Educação estará produzindo textos e outros materiais com orientações teórico-metodológicas específicas para atender os educadores e técnicos que estarão envolvidos na operacionalização deste Projeto de Curso (MATO GROSSO DO SUL, 2001b, p. 42).

A responsabilidade pela formação docente foi dividida com a unidade escolar, que assumiu a incumbência de promover reuniões técnicas para estudos teórico-práticos, podendo organizar cursos, palestras, oficinas, etc., para a formação dos professores que atuavam no curso.

Na autorização de funcionamento deste primeiro projeto pela Resolução SED/MS n.1502, de 8 de agosto de 2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001c), foram credenciadas cinco escolas e um centro de cultura em Campo Grande para, num período de atuação de quatro anos, ofertarem as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2005, no mês de dezembro, outro projeto de EJA que reformulava o anterior foi aprovado pela Deliberação CEE/MS 7923/2005 (MATO GROSSO DO SUL, 2005a) sob a forma experimental. Na nova proposta do Projeto Experimental (MATO GROSSO DO SUL, 2005b) incluía-se entre os itens abordados a Ementa dos Componentes Curriculares e a previsão da Avaliação Institucional Interna. Outras mudanças significativas foram: a oferta de apenas uma estrutura curricular para cada etapa, independente do turno (matutino/vespertino/noturno); encolhimento da carga horária de 600 para 540 horas; redução da duração da hora-aula, de 50 para 45 minutos; diminuição de exigência da frequência total nas aulas ministradas, de 80% para 60%; e aumento do período de operacionalização do projeto para cinco anos.

A formação continuada foi mantida na proposta experimental, justificada pela necessidade de acompanhar os avanços tecnológicos e a rapidez das informações, que exigiam atualização contínua na formação profissional. A diferença estava na sugestão de, no mínimo, um encontro por período, sendo a responsabilidade de viabilizar os estudos um dever compartilhado entre todos os profissionais envolvidos na EJA:

A organização destes estudos contínuos poderá ser realizada pelo corpo docente junto à direção escolar e/ou em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2005b, p. 37).

Também estava previsto o assessoramento pedagógico aos docentes, para atendimento aos educandos inclusos com necessidades educacionais especiais em parceria com as Unidades de Educação, como parte da formação continuada. Os encontros deveriam estar inseridos na carga horária da reserva técnica do curso.

No início de 2006, foi aprovada a operacionalização do projeto experimental de EJA para o funcionamento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul (CEEJA/MS)¹⁰, também pelo prazo de cinco anos (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Após oito anos de vigência da Deliberação CEE/MS n. 6220/2001, foi emitida em maio de 2009, em reunião extraordinária do CEE/MS, a Indicação n. 60 (MATO GROSSO DO SUL, 2009a), com a proposta de reformulação da oferta da EJA. Com base no lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, no resultado das discussões dos Encontros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul (FEJA/MS), em 2006 e 2007, e na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, desencadearam ações no estado que puseram em cheque a política educacional anterior, centrada em entraves do funcionamento do sistema de ensino, principalmente em questões administrativo-burocráticas.

¹⁰Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs são instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada, com funcionamento específico destinado, preferencialmente, a atender alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. A proposta é viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola pela flexibilidade do tipo de ensino.

A Indicação n. 60 do Conselho trouxe à tona a discussão e a fundamentação legal para justificar a mudança na idade de ingresso. Também preconizou a formação continuada dos professores para atender às especificidades da modalidade; trouxe orientações quanto aos referenciais adotados, especificando um a um dos itens obrigatórios no Projeto Pedagógico do Curso, o que resultou na aprovação das normas para funcionamento da EJA e exames supletivos no sistema estadual de ensino, publicadas na Deliberação CEE/MS n. 9090, em maio de 2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009b).

O ano de 2009 foi um período de adaptações às mudanças propostas para oferta da EJA. Duas alterações nas normas de funcionamento foram publicadas. As Deliberações CEE/MS n. 9103 e 9160 entraram em vigor em junho e novembro, respectivamente, sendo que a segunda revogava a primeira (MATO GROSSO DO SUL, 2009c; 2009d).

As deliberações de alteração eram quase idênticas. A última tinha um artigo a mais, que tratava do funcionamento do curso, quanto à apresentação do documento comprobatório de conclusão do ensino fundamental para efeito de matrícula no Ensino Médio, com cumprimento de 1.200 horas. Os demais artigos abordavam as disposições gerais e transitórias: do ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental aos candidatos com 15 anos completos que não possuíssem escolarização formal e o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como prerrogativa das escolas mantidas pelo Poder Público; do aproveitamento de estudos anteriores somente se formais; e da permissão de continuidade da oferta dos cursos de EJA após a publicação da deliberação, apenas para atender aos alunos já matriculados.

Após as alterações, ainda em novembro de 2009, a Resolução SED/MS n. 2284/2009 foi publicada, normatizando o processo de credenciamento das unidades escolares estaduais para efeito de autorização e funcionamento da modalidade de EJA. Entre as condições, destaca-se a contraditória atribuição à SED/MS da prerrogativa de elaborar o projeto pedagógico do curso. Esse instrumento, que apresenta a estrutura pedagógica e organizacional do curso, articulada com a prática do estudante trabalhador e o seu cotidiano, de acordo com tal normativa passaria a ser elaborado/redigido/construído/pensado por uma instituição que não vive o dia a dia da escola:

Art. 7º Com exceção dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, da EE Pólo Profa Regina Lúcia Anffe Nunes Betine e da EE Pólo Profa Evanilda Maria Neres Cavassa, **os Projetos dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos serão elaborados pela Secretaria de Estado de Educação.** (MATO GROSSO DO SUL, 2009e, grifo nosso).

Na sequência, em dezembro de 2009, foi aprovado e autorizado pela Resolução/SED n. 2.313/2009 o credenciamento do Centro Ignês de Lamônica (CEEJA/MS), com sede no Município de Campo Grande (MATO GROSSO DO SUL, 2009f).

Em 2012, teve início um projeto de EJA nos moldes da Deliberação n. 9090/2009: o Projeto EJA II (MATO GROSSO DO SUL, 2011a), aprovado pela Resolução SED/MS 2498/2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011b), com o funcionamento estabelecido pelo prazo de cinco anos, a partir de 1º de janeiro de 2012.

Diferentemente dos projetos anteriores, que facultavam a oferta da Educação Física ao estabelecimento de ensino e também ao aluno do noturno, ou ainda, ofertavam a disciplina em apenas uma das fases, o Projeto EJA II garantiu uma hora-aula semanal em todos os períodos, em todas as fases do curso, registrando a necessidade de formação específica no componente curricular:

Na 1ª e 2ª fase da etapa do ensino fundamental será lotado um professor, cabendo-lhe assegurar o desenvolvimento dos conteúdos de todos os componentes curriculares, **com exceção de Educação Física e Arte, que contará com professores específicos.** (MATO GROSSO DO SUL, 2011a, p. 111, grifo nosso).

Essa mudança, ressaltamos, foi um aceno à operacionalização de direitos previstos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, já citados. Garantir esse espaço no ensino noturno é um avanço, pois proporciona ao aluno jovem e adulto, via aprendizagem e vivência de conhecimentos ligados à Educação Física escolar, autonomia nas escolhas de atividades que são praticadas, incorporadas e levadas para a vida toda.

Outra mudança relevante do EJA II foi em relação ao conteúdo a ser ministrado. No primeiro projeto de EJA, cabia aos professores “[...] selecionar os conteúdos e as estratégias considerando a carga horária deste Projeto de Curso” (MATO GROSSO DO SUL, 2001b, p. 22). Já na versão do Projeto Experimental,

foi proposta uma ementa curricular. Os itens que figuravam no componente curricular Educação Física eram os mesmos em todas as fases, repetindo-se inclusive nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com o agravante de ser a única disciplina que continha o item “atividades alternativas” no seu rol de atribuições: “Jogos populares, jogos cooperativos, ginástica, dança, jogos de salão, atividades adaptadas, fisiologia e saúde, **atividades alternativas**” (MATO GROSSO DO SUL, 2005a, p. 10, 13, 20 e 23, grifo nosso).

A repetição de temas nos conteúdos propostos é uma contradição. Se a fundamentação teórico-metodológica do projeto pretende formar cidadãos autônomos, reflexivos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, as aulas de Educação Física não podem ir ao sentido oposto, trazendo atividades descontextualizadas, com uma prática mecânica, separadas da proposta pedagógica do curso de EJA, que adota uma ideia de ser humano num contexto de complexidade e diversidade.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012b), formar é conceber, preparar e educar de tal maneira que o aluno compreenda o ser humano na sua totalidade, historicidade, e também como integrante de uma sociedade, sem fragmentações. A Educação Física, como qualquer outra disciplina, não pode expressar o conhecimento de forma dicotômica, com divisões inequívocas entre teoria/prática.

A ementa sugerida no Projeto EJA II trazia mais opções de conteúdos que, mesmo sem articulação entre as fases, se repetiam menos. A repetição de temas que refletem nos conteúdos trabalhados em aula é um problema a ser sanado, uma vez que os conteúdos estão sujeitos a transformações. Os temas e conteúdos fazem parte de uma cultura dinâmica, e por isso precisam ser renovados e ter novas interpretações permeadas pelos “saberes” de diferentes dimensões de conhecimentos, por “valores” presentes no mundo esportivo, a pelas “atitudes” expressas por todos os atores envolvidos nesse universo. São esses aspectos que integram o processo de formação dos educandos (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012b, p. 66).

Ainda sobre o EJA II, com relação à formação continuada, a única alteração foi a organização dos estudos contínuos, que nas propostas anteriores poderia ser feita pelo corpo docente, junto à direção escolar. Após a alterações nas normas para funcionamento da EJA, a organização deveria ficar a cargo da coordenação

pedagógica, junto à direção escolar e/ou em parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

Outra proposta teve início em janeiro de 2013, o Projeto EJA III, que passou a vigorar simultaneamente com o EJA II. Aprovada pela Resolução SED/MS 2604/2012 (MATO GROSSO DO SUL, 2012a), a nova proposta do EJA III trouxe indicadores que apontavam, em 2011, uma queda de aproximadamente 35,4% na matrícula de jovens e adultos no estado, em relação a 2006. Entre os motivadores, estava a Deliberação CEE/MS n. 9090/2009, que estabeleceu 18 anos para ingresso no Ensino Fundamental, o aumento da procura pela certificação via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 7).

O grande diferencial da proposta do EJA III estava na organização curricular, com uma fase para cada etapa de ensino. A fase era constituída por 12 Unidades de Ensino. Os períodos eram delimitados no calendário escolar, para a conclusão dos conteúdos propostos na ementa. As Unidades de Ensino eram ofertadas sequencialmente, ao longo do ano letivo. Para cada uma delas, havia um número pré-determinado de horas em cada componente curricular.

Ainda com relação à distribuição de carga horária, existia a determinação de que 50% das horas da disciplina fossem destinadas ao Atendimento Coletivo; a outra metade, para Atendimento Personalizado. Além dessa distribuição, estava previsto o Atendimento Direcionado, que oferecia ao aluno acesso a atividades como estudos orientados, trabalho, pesquisas e outros, de acordo com o desenvolvimento e aproveitamento individual.

Embora a proposta de mudança da ementa pelo Projeto EJA III estivesse com mais opções, não repetindo os mesmos conteúdos entre as fases, a Educação Física teve a oferta garantida apenas até a oitava Unidade de Ensino, com carga horária total de 80 horas no Ensino Fundamental e 50 horas no Médio, distribuídas entre as oito do total de 12 unidades.

A formação continuada passou a ser demarcada no Calendário Escolar da REE, assegurando-se as datas para os encontros pedagógicos.

No ano de 2015, após aprovação e autorização, respectivamente pelas Resoluções SED/MS n. 2936 e 2943/2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015a; 2015b), o Projeto EJA II - Renovado entrou em vigor em fevereiro, alterando a

proposta do seu antecessor, o EJA II. Apesar de propor renovação, ofereceu poucas mudanças estruturais: as aulas direcionadas do Ensino Médio foram retiradas, com diminuição da carga horária total do curso; alteração na matriz curricular do Ensino Fundamental, que recebeu mais um componente, Produções Interativas.

Mais uma vez o professor de Educação Física perdeu espaço, pois a disciplina ficou sob a responsabilidade do professor regente na 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental. O professor de formação específica voltaria a atuar na 3ª e 4ª fases, com uma hora-aula semanal (MATO GROSSO DO SUL, 2015c, p. 17-18). Em maio de 2016, o Curso EJA II - Renovado foi desativado pela Resolução SED/MS n. 3051/2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016a). Seu funcionamento foi suspenso em 14 escolas da Rede Estadual em Campo Grande.

Para o ano de 2016, a SED/MS aprovou, entre outras propostas, o Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA, pela Resolução SED/MS n. 3007/2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2016b). O objetivo do projeto era atender aos estudantes entre 15 e 17 anos com distorção de idade/série e que ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Segundo informação veiculada na página da SED/MS¹¹, o AJA ofereceu quatro mil vagas em 36 escolas de 35 municípios de Mato Grosso do Sul para atender aos jovens, inclusive aos que estavam nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIS).

Diante desse histórico de adequações, após várias tentativas de ajustar a oferta para jovens e adultos à demanda do estado, a SED/MS aprovou, para o exercício de 2016, os Projetos EJA IV e Conectando Saberes, que passaram a vigorar simultaneamente, credenciando, a princípio, 12 escolas para atuarem com o primeiro projeto, cinco escolas com o segundo, e duas escolas com a oferta concomitante de ambos (MATO GROSSO DO SUL, 2016c; 2016d). Os dois projetos em vigor fazem parte do objeto de estudo deste trabalho e serão analisados a seguir.

3.2 OS PROJETOS DE CURSO DA EJA

Nesta subseção, trazemos as considerações sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de EJA vigentes em 2016 na REE/MS, a partir do preconizado pelas

¹¹Matéria completa disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/?p=7678>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A finalidade da análise foi identificar semelhanças e diferenças na estrutura das propostas, encontrar o espaço reservado à Educação Física na matriz curricular de ambos, e conferir, nas ementas, os conteúdos pensados para as aulas da EJA.

Os projetos pedagógicos dos cursos foram construídos com base nas DCNs da EJA, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 1/2000. A resolução traz a orientação de que os componentes curriculares do modelo pedagógico próprio da EJA estejam pautados nos princípios, objetivos e diretrizes curriculares de cada etapa de ensino, incluindo a Educação Profissional de Nível Técnico, observado o caráter próprio dessa modalidade de educação.

Na capa e na contracapa dos projetos, vimos que ambos foram formulados para atender às etapas de ensino fundamental e médio, estão sob a mesma gestão de governo e foram elaborados e revisados pela mesma equipe técnica. Na autorização dos projetos, foi estipulado um prazo de funcionamento de cinco anos, a partir de 1º de janeiro de 2016, em escolas específicas, listadas no anexo de cada resolução de autorização.

O Projeto EJA IV foi aprovado em 5 de fevereiro de 2016 pela Resolução SED/MS 3018/2016 e autorizado pela Resolução SED/MS 3036/2016 para funcionar em 98 escolas do estado, sendo 14 em Campo Grande (MATO GROSSO DO SUL, 2016e; 2016f). O Projeto Conectando Saberes foi aprovado em 1º de março de 2016 pela Resolução SED/MS 3029/2016 e autorizado em seguida pela Resolução SED/MS 3030/2016, para execução em 13 escolas, sendo sete na capital do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2016g; 2016h). No total das 21 escolas relacionadas que passariam a operar com os novos projetos em 2016, as escolas Arlindo de Sampaio Jorge e Elvira Mathias de Oliveira constavam em ambas as autorizações, indicando funcionamento concomitante de projetos. Não havia, nas resoluções, menção à suspensão ou substituição dos projetos anteriores que estavam em funcionamento.

Comparando o sumário dos projetos, percebemos, no Conectando Saberes, 10 itens a mais que no EJA IV. Entre esses itens, o que tratava da Sala de Acolhimento e seus subitens estavam no sumário, mas não constavam como tópico no corpo do texto do projeto: Da seleção do acolhedor, Da capacitação, Das funções do cuidador, Das obrigações dos pais ou responsáveis e Das salas de acolhimento. Nove itens tinham o mesmo teor nos dois projetos: Objetivo geral, Da frequência, Aproveitamento de estudos, Da classificação, Da transferência, Do calendário

escolar, Da certificação, Da organização da escrituração escolar e Do plano para formação continuada para docentes.

O Projeto EJA IV traz base idêntica à usada no projeto de vigência anterior (EJA III), pautado nos compromissos firmados na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O principal autor da fundamentação teórica é Miguel Gonzáles Arroyo. No item Justificativa, aparece uma citação de Paulo Freire, apesar de o autor não constar das referências bibliográficas. Os conteúdos dos itens Do requisito de acesso, Do perfil do egresso e Da adaptação curricular estão contidos na íntegra no Projeto Conectando Saberes.

O Projeto Conectando Saberes foi descrito como um trabalho participativo entre os principais sujeitos da EJA: estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, além das Universidades e o Fórum Estadual de EJA. A fundamentação teórica traz a predominância dos autores Paulo Freire e Jussara Maria Lerch Hoffmann. Feita a apresentação geral dos projetos, passaremos aos itens que nos dispusemos a analisar.

3.2.1 A proposta pedagógica dos projetos

3.2.1.1 Justificativa

O projeto EJA IV resgata um breve histórico da EJA a partir da primeira CONFINTEA, em 1949, destacando o trabalho da UNESCO com os estados-membros para assegurar que os jovens, adultos e idosos usufruam do direito fundamental à educação. Traz um parágrafo sobre a institucionalização da EJA no Brasil pelos Jesuítas. Cita, na sequência a Constituição de 88, que assegurou que a Educação Básica deve ser ofertada inclusive àqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Com uma referência sobre a mesma garantia na LDBEN/96, o Projeto parte para a apresentação de números das ações de políticas públicas para a EJA em Mato Grosso do Sul, com a totalização do atendimento pelo Programa Brasil Alfabetizado de 2005 a 2010 e o número de matrículas na EJA entre 2006 e 2011.

Destacamos, dentre os objetivos do Curso EJA IV, orientar na promoção da formação cidadã, da pluralidade cultural e do fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos estudantes nas decisões dos assuntos que lhes são pertinentes. O projeto prevê que o atendimento da EJA deve garantir formação integral a estudantes com necessidades educacionais específicas, respeitando a

identidade cultural e a valorização do trabalho do estudante que vive no campo, do reconhecimento do universo cultural dos povos indígenas e do fundamento socioeducativo para inclusão social dos que estão privados de liberdade.

No projeto Conectando Saberes, o histórico retrata a educação de jovens e adultos desde o período da Brasil Colônia, as reformas educacionais do Brasil Império e a necessidade de alfabetizar adultos durante o período de desenvolvimento industrial nacional, até chegar à necessidade de aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo central no fim do governo Getúlio Vargas. Pelo relato, a educação de jovens e adultos definiu sua identidade após o declínio dos movimentos do processo de mobilização nacional, devido aos resultados insatisfatórios. Destacou-se, então, a delegação de Pernambuco, integrada por Paulo Freire, que foi além das críticas, apontando soluções: propunha uma maior comunicação entre o educador e o estudante, e uma adequação do método às características das classes populares.

Fundamentada na percepção de Paulo Freire, o projeto contextualiza que a educação e a alfabetização se confundem, contrapondo ao que apregoava a sistemática do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido durante o período militar, com foco na aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. A etapa seguinte referenciada foi durante os anos 1980, com a difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Depois veio a promulgação da Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Nos anos 1990, houve a pressão das conferências organizadas pela UNESCO, que fortaleceram a mobilização nacional, com a organização dos Fóruns Estaduais da EJA, presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros. De Mato Grosso do Sul, há dados das taxas de analfabetismo divulgadas pelo IBGE no Censo de 2010, com uma tabela com os municípios do estado. Fechando a justificativa, o último parágrafo trata de um dos objetivos da modalidade:

A educação de jovens e adultos, como modalidade educacional que atende aos(as) trabalhadores(as) estudantes tem como objetivos oportunizar a formação humana e o acesso à cultura geral, de modo que esses venham participar política e produtivamente das relações sociais e do trabalho, com comportamento ético por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (MATO GROSSO DO SUL, 2016d, p. 12).

Embora o objetivo destacado acima intente promover a formação humana, a fim de fazer com que o público jovem e adulto participe política e produtivamente das relações sociais, notamos que a própria implementação de projetos nem sempre acontece a partir da realidade e necessidade desses educandos. Mesmo trazendo os números de matrículas na EJA entre 2006 e 2011 e das taxas de analfabetismo nos municípios do estado, nenhuma das justificativas fez menção aos projetos anteriores ou a outro registro histórico da EJA ou de ensino supletivo em Mato Grosso do Sul.

A partir de 2000, quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer que embasou as Diretrizes curriculares para a EJA, a nomenclatura utilizada para a modalidade mudou de Ensino Supletivo para EJA, distinguindo assim o ensino de jovens e adultos da aceleração de estudos.

Depois da mudança do nome para EJA, com a aprovação do primeiro projeto em 2001 até os vigentes em 2016, tem-se 15 anos de execução dessa modalidade de ensino na Rede Estadual que não foram relatados no histórico da categoria justificativa, transparecendo que o público atendido nesse período e as adequações dos projetos e as avaliações dos cursos até então ofertados ainda não foram suficientes para constituir *corpus* e fazer parte da justificativa da oferta da modalidade em Mato Grosso do Sul.

3.2.1.2 Objetivos

Na Indicação n. 60/2009, cuja finalidade era orientar a SED/MS quanto aos referenciais adotados para a EJA no sistema Estadual de Ensino, os objetivos do projeto pedagógico deveriam ser estabelecidos de forma coerente com o perfil do egresso.

O objetivo geral de ambos os projetos analisados era idêntico. Previa promover a escolarização ou a complementação de estudos aos jovens, adultos e idosos no âmbito da educação básica, na modalidade EJA, nas etapas do ensino fundamental e médio. O mesmo aconteceu com os objetivos específicos, que praticamente se repetiram.

Dos 13 objetivos específicos, apenas três traziam pequenas diferenças na redação. A diferença mais relevante estava no primeiro item do projeto EJA IV. Dentre as especificidades do público jovem, adulto e idoso, incluía a previsão de

atendimento à população indígena e ribeirinha, aos afrodescendentes, às pessoas com necessidades educacionais específicas e aos trabalhadores rurais. As outras diferenças estavam no décimo item, que tratava do fortalecimento “dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para possibilitar o prosseguimento de estudos”, onde foi incluído o ensino médio. No décimo terceiro item, a palavra disciplina foi acrescentada após o termo componente curricular.

Dentre as ações que os projetos objetivam alcançar, identificamos dois temas distintos: um em relação ao dever social do Estado no atendimento ao público da EJA, e outro que diz respeito às ações pedagógicas de ensino.

Partindo dos mesmos objetivos, os projetos EJA IV e Conectando Saberes selam o compromisso do Estado com o atendimento de jovens e adultos, ao preconizar o direito à educação e o reconhecimento desse público como sujeitos capazes de elaborar e ressignificar o conhecimento. Assumem o compromisso de formular e executar propostas educativas que contribuam com a transformação social, oferecendo formação ética para desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico. Ressaltamos o uso de palavras-chaves que reforçam esse dever social: vínculo familiar, solidariedade humana, tolerância, trabalho, cidadania e valores sociais.

Quanto às ações pedagógicas e de ensino, começando pelo objetivo geral, proporcionar escolarização ou complementação de estudos, a proposta foca em alfabetização e letramento, com pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, consolidação de conhecimento e prosseguimento de estudos. A preparação básica para o trabalho surge entre as prioridades de ensino, enfatizando a continuidade do aprendizado e as concepções e relações pessoais nessa área.

De acordo com a Indicação n. 60/2009, o perfil do egresso é construído em conformidade com os objetivos propostos, marcando a necessidade de uma relação estreita entre os objetivos do projeto e as competências e habilidades desejadas do aluno concluinte do curso, que serão apresentadas na subseção Perfil de aluno.

3.2.1.3 Metodologia

Nesse item os projetos diferem-se substancialmente. Propõem formas distintas de trabalho, com um delineamento próprio para as práticas pedagógicas.

O EJA IV contém três objetivos para aprimorar as práticas didático-pedagógicas a serem cumpridos nas fases, sendo um para acesso e permanência nos estudos e dois voltados para o mundo do trabalho. Nove características da metodologia devem ser utilizadas pelos docentes, acompanhados pela coordenação pedagógica: superação da cultura do repasse; desmistificação da linearidade do conhecimento; acolhimento do estudante; inclusão social; interação entre a escola e a comunidade; momentos de reflexão; reconhecimento dos saberes populares e científicos; formação do estudante em cidadão; e avaliação.

Com relação ao papel dos conteúdos, o projeto prevê a abordagem em condições conceitual, procedimental e atitudinal.

O projeto Conectando Saberes é composto por três módulos, sendo dois referentes à etapa do ensino fundamental (Alfabetização e Intermediário) e um referente ao ensino médio (Final). Em sua proposta metodológica, traz a organização da ementa curricular por eixos temáticos. Cada um dos três módulos está subdividido em quatro partes. Cada uma delas é regida por um eixo temático: no módulo Alfabetização, estão os eixos Pluralidade, Identidade cultural; Cidadania e trabalho; Saúde e Meio Ambiente; e Tecnologia e sociedade. No módulo Intermediário, os eixos Sociedade e Meio Ambiente; Cidadania; Saúde; e Tecnologia e Mundo do trabalho. No módulo Final, os eixos Cultura e ciência; Sociedade e Trabalho; Meio ambiente, saúde e tecnologia; e Economia e globalização.

O objetivo da proposta metodológica é propiciar práticas diferenciadas para a EJA, de forma a inter-relacionar os eixos temáticos às competências e habilidades, e aos conteúdos específicos de cada componente curricular.

Quanto às características da metodologia a ser utilizada pelos docentes, o Conectando Saberes preconiza a promoção do conhecimento e a superação dos desafios, e a rede de relações que estabelece entre o objeto a ser apreendido e os demais objetos. Outro destaque da metodologia está no acolhimento do estudante e na interação entre o docente e estudantes para troca de experiências e tomadas de decisões. A proposta metodológica perpassa, ainda, pelo rompimento da barreira que separa os saberes e supervaloriza os saberes escolarizados em detrimento dos saberes construídos ao longo da vida, assim como pelo entendimento da educação como transformadora da realidade e pelo pensar a avaliação no contexto escolar.

No que tange à seleção dos conteúdos e das práticas diferenciadas, a proposta do projeto centra-se no processo de aprendizagem, mediado pela ação

docente junto aos estudantes da educação de jovens e adultos. Tal processo deve enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos.

3.2.1.4 Avaliação

O item avaliação, nos projetos, menciona um processo avaliativo-qualitativo de aprendizagem, com critérios que expressam quantitativamente o rendimento escolar, oferecendo a oportunidade de recuperação e consolidação da aprendizagem para aqueles que necessitam da retomada de conhecimentos não concretizados durante o período regular de aula.

Pensada para acontecer de forma processual, contínua e sistemática, visando a assegurar a organização do trabalho docente e o processo de aprendizagem do estudante, entende-se a avaliação nos projetos de curso da EJA como

[...] o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes, e o seu progresso e o oferecimento de práticas educativas diferenciadas a jovens e adultos, com vistas a sua maior integração na vida econômica e social, no mundo do trabalho e à participação ativa em relevantes questões atuais levam a um maior sucesso no processo de avaliação e este sucesso depende fundamentalmente das formas de avaliar e de acompanhar a aprendizagem do educando na aquisição de suas competências cognitivas (MATO GROSSO DO SUL, 2009a, p. 6).

Observamos que a avaliação é outro critério que se difere em alguns pontos nos projetos. No EJA IV, há uma apresentação sucinta das características que devem compor o processo avaliativo (ser contínua, ser democrática, ser diagnóstica, ser formativa e ser reguladora da aprendizagem). Com o intuito de vedar a aplicação de avaliação única, o projeto preconiza o uso de diferentes instrumentos ao longo do período letivo, de acordo com os objetivos previstos nos diversos conteúdos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Já no Conectando Saberes, a avaliação intenciona direcionar a prática pedagógica para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Também é prevista a avaliação no processo educativo de caráter diagnóstico, processual e somativo, ressaltando o cuidado com a avaliação e suas relações, buscando coerência entre o que se ensina, o que se faz e o modo que se avalia. O

projeto sugere 13 instrumentos avaliativos possíveis e os critérios aplicáveis em cada um deles.

A recuperação da aprendizagem do EJA IV é vista como a oferta concomitante ao processo de ensino. Ao aluno está garantida a oportunidade de realizar outras atividades significativas e se submeter a novos instrumentos de avaliação. Um dos objetivos da recuperação no projeto é diminuir o índice de evasão e repetência. No Conectando Saberes, a oferta também acontece ao longo do módulo, como uma recuperação paralela. A diferença está na oferta de um exame especial entre os módulos, caso o aluno fique retido em até três componentes curriculares. O projeto ressalva que não terão direito ao exame especial os estudantes que foram retidos nos módulos Inicial IV, Intermediário IV e final IV.

Quanto os critérios de avaliação, são iguais em ambos os projetos. Para aprovação, o aluno precisa alcançar média final 6,0, ter frequência de 75%, podendo se submeter ao exame final, que exige média 5,0. O projeto Conectando Saberes cita, ainda, a consolidação de aprendizagem, que é um período de sete dias antes do exame final para os professores retomarem os conteúdos.

3.2.2 Perfil do aluno: o estudante da EJA como público alvo dos projetos

O perfil de aluno da EJA atendido pelos projetos de curso EJA IV e Conectando Saberes foi delimitado nos itens requisito de acesso e perfil do ingressante. O requisito de acesso especifica as exigências legais e as delimitadas pela instituição de ensino, como idade mínima para ingresso e escolaridade prévia. Já o perfil do ingressante determina o foco do processo pedagógico, considerando questões étnicas e culturais, localização geográfica, condições de vida e de trabalho, entre outras.

Quanto ao requisito de acesso, a proposta é idêntica nos dois projetos, que recebem candidatos acima de 18 anos. O item traz como condição para os estudantes que concluíram os anos iniciais antes de completar essa idade que a matrícula seja feita no 6º ano do ensino fundamental regular. Os projetos também estabelecem uma exceção de matrícula para aqueles candidatos que tenham 15 anos completos, mas que não tenham domínio da leitura, escrita e do cálculo.

Outra condição para ingresso no Ensino Médio, nos projetos, é a avaliação aplicada pela equipe pedagógica da escola, nos casos em que o candidato não tenha documento que comprove conclusão do Ensino Fundamental. Uma

particularidade do Conectando Saberes é a equivalência dos módulos do curso com as fases do projeto EJA II – Renovado, para atendimento dos alunos que são egressos desse curso.

Com relação ao perfil do ingressante, o projeto EJA IV faz uma descrição sucinta do perfil, tratando da pluralidade da sua constituição no estado: jovens, homens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas com necessidades educacionais específicas e trabalhadores rurais. Reconhece a necessidade desse aluno, de buscar melhor qualificação profissional no contexto urbano, e daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho e desejam certificação ou ascensão profissional com o ingresso na educação profissional ou no ensino superior.

Já o projeto Conectando Saberes caracteriza o perfil do aluno de meio urbano como jovens com pouca escolaridade, em consequência dos processos de exclusão social. Esclarece que pensar no sujeito da EJA é trabalhar com a pluralidade da sua constituição: jovens, homens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas com necessidades educacionais específicas e trabalhadores rurais. Enfatiza a necessidade de melhor qualificação profissional desse público no contexto urbano, e daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam certificação ou ascensão profissional com o ingresso na educação profissional ou no ensino superior.

Buscamos, nos dados do Censo Escolar disponibilizados pela SED¹², os números no tocante ao atendimento de alunos da EJA em Campo Grande que confirmassem o perfil do ingressante descrito nos projetos. No entanto, nos dados divulgados no censo da EJA, só consta o total de matrículas (matrícula por etapa, comparativo de matrículas, número de matrículas por escola em área de assentamento, escola indígena e quilombola). Não estão divulgados dados como a faixa etária, o gênero, e o número de concluintes.

Após contato com o setor de Estatística/COPRAE/SED/MS, em 11 de julho de 2016, recebemos por correio eletrônico planilhas contendo o número de matrícula por idade na EJA em 2014 e a relação das escolas em Campo Grande com o total de matrículas por etapa de ensino em 2015. Nessa mesma comunicação, tivemos a informação de que, naquela data, a SED ainda não possuía a totalização referente à

¹²Planilhas SED do Censo Escolar 2015 disponível no link: http://www.sed.ms.gov.br/?page_id=1014.

Fonte: Dados oficiais do Censo Escolar de 2014, Estatística/SUPAI/SED/MS.

Outro item que compõe a análise do perfil do aluno nos projetos é o perfil do egresso. É constituído por um conjunto de habilidades e competências esperadas de quem concluiu as etapas da EJA. A intenção dos projetos é tentar desenvolver tais competências em conformidade com o que foi definido nos objetivos do curso. Observando esse item em cada projeto analisado, detectamos 15 competências no projeto EJA IV, todas inseridas no projeto Conectando Saberes, que totalizava 40 competências.

Para efeito de análise, tabulamos as 40 competências listadas no projeto Conectando Saberes por categorias temáticas. Os temas foram definidos a partir da capacidade principal pretendida em cada item, citada após o verbo. As capacidades foram agrupadas e totalizadas de acordo com a sua recorrência no texto:

Quadro 05 – Recorrência das competências para o egresso

Temas	Capacidades	Itens
Linguagem e comunicação	Cultura letrada; comunicação e expressão; oralidade e vocabulário; linguagens e suas diferentes formas; padrão da língua portuguesa; representação da escrita; leitura e escrita; fluência na leitura; escrita eficiente.	9
Desenvolvimento e sociedade	Desenvolvimento social; educação como desenvolvimento regional; problemas socioculturais; visão de mundo; atividade no meio social; homem e natureza.	6
Pesquisa e conhecimento	Construção do conhecimento; processo de construção de conhecimento; pesquisa na produção de conhecimento; pesquisa e campo de trabalho; conhecimento científico; ciências e artes como forma de conhecimento.	6
Raciocínio lógico matemático	Matemática como instrumento de interpretação; raciocínio matemático; comunicação matemática; noções matemáticas no cotidiano; resolução de problemas.	5
Desenvolvimento pessoal	Autonomia pessoal; desenvolvimento pessoal e profissional; valorização do saber; continuidade aos estudos; qualidade de vida e bens pessoais.	5
Formação ética	Ética, estética e compromisso; formação ética; consciência da diversidade; diversidade e cultura.	4
Criticidade	Capacidade de análise; debate de ideias; análise crítica de informações.	3
Domínios de tecnologias	Domínio das tecnologias; diferentes linguagens e seus variados recursos.	2

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

A totalização da recorrência (medida frequencial) foi utilizada para indicar a importância do elemento de acordo com a quantidade de vezes em que o tema foi afirmado. O resultado da análise do perfil do egresso aponta uma tendência dos projetos em priorizar competências relacionadas à linguagem e comunicação, seja escrita ou oral. Em seguida, estão as competências relacionadas à educação como desenvolvimento social e ao estímulo à construção do conhecimento associado à

pesquisa. A terceira colocação na tendência encontrada está relacionada ao raciocínio lógico matemático e ao estímulo da autonomia na busca pelo desenvolvimento pessoal do aluno.

Ressaltamos que o domínio de tecnologias não ocupa lugar de destaque entre as competências para o egresso. Considerando que a preparação básica para o trabalho surgiu entre as prioridades de ensino nos objetivos pedagógicos dos projetos, visando à melhor qualificação profissional desse público no contexto urbano, zona que também concentra maior público da EJA, não ficou claro para qual mercado de trabalho os alunos da EJA atendidos pelos cursos estariam sendo formados. No mercado de trabalho urbano há uma crescente necessidade de domínio dos recursos tecnológicos, e a educação profissional tecnológica tem crescido no Brasil, e ao que indica, não é para este mercado de trabalho urbano que os egressos dos projetos de EJA da REE serão habilitados a atuar.

Após passar pela proposta pedagógica dos projetos e conhecer sua justificativa, objetivos, metodologia e avaliação de aprendizagem, bem como os números do público que frequenta a EJA na rede estadual, intencionamos constatar o espaço que a Educação Física ocupa na proposta.

3.2.3 Condição da Educação Física na organização geral do curso de EJA

3.2.3.1 A Educação Física na matriz curricular

O item organização geral do curso menciona as áreas de conhecimento que serão objetos de estudo, descrevendo a forma de organização escolhida pela instituição de ensino, contendo turno de funcionamento e carga horária do curso, bem como a organização curricular.

Os projetos têm essencialmente a mesma organização curricular e de funcionamento. O EJA IV preconiza uma estrutura flexível, com conteúdos culturais relevantes e articulados com a realidade do estudante, vinculados ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias e à cultura, dentre outros.

O Conectando Saberes vai além. Propõe um processo de formação humana, articulado a contextos sócio-históricos, a fim de reverter a condição de exclusão do aluno da EJA. Constituído por uma proposta de estrutura flexível, destaca a especificidade da ação interdisciplinar entre os eixos temáticos.

Ambos os projetos preveem o componente curricular Ensino Religioso como facultativo no Ensino Fundamental. Ele não figura entre nenhuma área de

conhecimento. A Língua Estrangeira Moderna I e II está prevista na organização curricular do Ensino Médio, a primeira obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e a segunda facultativa para o aluno, dentro da disponibilidade de oferta da escola. O Ensino Fundamental tem oferta de quatro aulas durante quatro dias da semana, e três aulas na sexta-feira. Já o Ensino Médio tem a oferta de quatro aulas nos cinco dias úteis da semana. O quinto tempo das duas etapas fica reservado para a oferta dos componentes Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna II, que também pode ocorrer aos sábados.

O horário de início e término das aulas, o tempo do recreio e o turno do funcionamento são definidos “respeitando sempre que possível os interesses e necessidades dos/as estudantes”. Essa decisão é de responsabilidade dos segmentos escolares envolvidos, já listados nos projetos: a Coordenadoria de Políticas para Educação Básica, a Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais e a Direção Colegiada.

A organização curricular dos projetos está em consonância com as Diretrizes Nacionais. Inclui a base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, que não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Quanto aos componentes curriculares, as duas etapas dos projetos estão organizadas em quatro áreas de conhecimento. As disciplinas aparecem hierarquizadas pelo total de carga horária semanal atribuída a cada uma.

Quadro 06 – Organização da matriz do Ensino Fundamental Fase/Módulo 1

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	EJA IV	Conectando Saberes
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	2h	3h
	Matemática	Matemática	5h	4h
	Ciências Humanas	História	2h	2h
		Geografia	2h	2h
	Linguagens	Língua Portuguesa	5h	5h
		Arte	2h	2h
		Educação Física	1h	1h
		Língua Estrangeira Moderna	0	0

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática recebem o maior quantitativo de horas. No Conectando Saberes, têm a mesma carga horária.

A disposição das horas demonstra que a Educação Física consta na matriz na condição que lhe é garantida por lei. No entanto, na 1ª e 2ª fases do Ensino

Fundamental, ela é ministrada por professor regente, conforme claramente exposto no Projeto EJA IV:

Na 1ª e 2ª fase da etapa do ensino fundamental será lotado um(a) professor(a), cabendo-lhe assegurar o desenvolvimento dos conteúdos de todos os componentes curriculares, com exceção de Arte, que contarão com professor(a) específico(a). A partir da 3ª fase do ensino fundamental e do ensino médio, serão lotados(as) professores(as) com habilitação específica para cada componente curricular ou disciplina, respectivamente (MATO GROSSO DO SUL, 2016c, p. 111, grifo nosso).

O mesmo acontece no Ensino Médio, que mantém o predomínio de maior concentração do número de horas no componente Matemática no EJA IV, seguidos por Português, Química Física e Biologia. No Conectando Saberes, existe um equilíbrio entre os componentes Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química e Física. Os demais componentes estão com uma hora-aula semanal cada:

Quadro 07 – Organização da matriz do Ensino Médio Fase/Módulo 1

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	EJA IV	Conectando Saberes
	Linguagens	Língua Portuguesa		2h
Literatura			1h	1h
Arte			1h	1h
Educação Física			1h	1h
Língua Estrangeira Moderna I			1h	1h
Língua Estrangeira Moderna II			1h	1h
Ciências Humanas	História		1h	2h
	Geografia		1h	2h
	Filosofia		1h	1h
	Sociologia		1h	1h
Matemática	Matemática		4h	2h
Ciências da Natureza	Química		2h	2h
	Física		2h	2h
	Biologia		2h	2h

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora, 2016.

Os resultados encontrados nas análises da organização da matriz curricular sugerem uma predominância da formação teórica intelectual, em detrimento das disciplinas de vivências práticas. Disciplinas como Português e Matemática ocupam, na matriz curricular, um lugar de importância em relação às disciplinas de Arte e Educação Física, caracterizando campo de disputa:

Em termos analíticos um campo, pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU, 1989, p. 72).

A noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade, como em um mercado que surge num momento em que os agentes pertencentes ao campo, que buscam possuir o capital necessário para dominá-lo, criam regras próprias de funcionamento, determinando condições para a produção e o consumo de bens. Da mesma forma, as disputas estão na escola, quando algumas disciplinas são preteridas em função de outras, tidas como mais valorizadas devido à sua representatividade como conhecimento para o campo do trabalho, já determinado pela cultura legítima dominante.

As diretrizes que norteiam os projetos de EJA, a distribuição da carga horária dos componentes curriculares e a seleção dos conteúdos resultam das relações de força entre grupos sociais, pois, a cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe. A predominância de determinadas áreas em detrimento de outras na escola foi denominada por Bourdieu (2003a) como a hierarquia no interior da elite escolar:

[...] são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas [...] como a matemática e a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres [...] até as disciplinas secundárias como a história e a geografia [...], e as disciplinas marginais, como desenho, a música e a educação física (BOURDIEU, 2003, p.238).

O mesmo acontece no campo da Educação Física, que vai se caracterizando como espaço social de disputas, demarcadas sempre que normas educacionais são construídas a partir de determinadas concepções legitimadas. Para Bourdieu, a predominância de esporte e lutas na matriz curricular de Educação Física, por exemplo, não é uma escolha baseada apenas no quesito de preferência, mas uma consequência da imposição de um arbitrário cultural. A suposta preferência vem de um ideário de consumo gerado pela visibilidade do esporte e das lutas no meio social:

O universo do esporte não é um espaço fechado em si mesmo. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema. Há boas razões para se tratar às práticas esportivas como um espaço relativamente autônomo, mas não se deve esquecer que esse espaço é o lugar de forças que não se aplicam só a ele (BOURDIEU, 1989, p. 210).

Priorizar o consumo em detrimento da identidade cultural corporal dos alunos é uma desigualdade que se reproduz na escola quando o fator educativo do esporte é substituído pelo fator espetáculo. Concordamos que o esporte é um conhecimento inerente à Educação Física e que jovens e adultos têm direito de acesso à sua prática como um conhecimento para a vida.

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012a), o esporte é o que for feito dele, aquilo que as sociedades desejam. Segundo os autores, na estrutura social atual, na lógica do lucro, em que o atleta vale o que rende, o esporte de rendimento do “corpo perfeito” tem ofuscado a prática esportiva do “corpo possível”, quando se confundem no âmbito escolar. Essa confusão contribui para a existência e a manutenção da exclusão nas aulas de Educação Física, privando de práticas esportivas os corpos considerados menos habilidosos, os idosos, os com sobrepeso, os diabéticos. Por muito tempo mantiveram-se à margem o corpo da mulher e os corpos deficientes.

É no espaço marginalizado da hierarquia escolar que nasce a urgência da definição de corporeidade¹³ e do compromisso da Educação Física em disseminar o conhecimento esportivo como um elemento cultural, praticado por um corpo unitário inserido num contexto social e dotado de capacidades motoras, cognitivas, afetivas e de sensibilidade.

Partindo, então, do espaço reduzido na proposta para a EJA, com a carga horária de uma hora-aula semanal, elencamos, a seguir, as temáticas da cultura esportiva escolhidas para compor a ementa curricular dos projetos analisados.

3.2.3.2 A Educação Física e a ementa curricular

Para avaliar o espaço ocupado pela Educação Física no ensino noturno, tendo como referência a ementa curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de

¹³ O conceito de corporeidade adotado neste trabalho foi o estabelecido por Daolio (2007a), de que o corpo que não pode apropriar-se de si mesmo, mas, se apropria dos objetos e ideias incorporados culturalmente. Por isso, a corporeidade é mutável e transforma-se a cada nova vivência de acordo com o meio em que se está inserido, sem abandonar as anteriores. Os hábitos, os costumes do meio em que se vive vão influenciar na maneira de pensar o corpo e na construção da corporeidade.

EJA, reputamos como necessário trazer um breve histórico das condições legais na busca pela legitimação da disciplina.

Desde a Carta Magna do Estado Novo¹⁴, a Educação Física estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte, saudável e disciplinado, segundo padrões militares. Castellani Filho (1998) explicita que a disciplina estava subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, com a ação pedagógica centrada na atividade física, o fazer por fazer.

Os motivos dessa disposição residiam no processo de industrialização, que se apoiava na necessidade da capacitação física do trabalhador, mais precisamente do adestramento de corpos, como previsto na Constituição de 1937:

Art 131 - **A educação física**, o ensino cívico e o de trabalhos manuais **serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias**, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, grifo nosso).

O adestramento físico proposto na disciplina apenas como condicionamento, sem conteúdo genuinamente educativo, reduzia o corpo aos seus limites biológicos, visando apenas ao rendimento motor e à obediência. Realçamos que o ato educativo não se conclui em um processo de fora para dentro. A educação só se completa se provocar mudanças no comportamento. Saviani (2009, p. 46) faz menção ao processo de “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”.

É por intermédio dessas transformações que se atende à finalidade do processo educacional, tornando as pessoas mais humanas. Preocupados com o ser total e pleno, na tentativa de romper com a ênfase ao físico e à fragmentação do ensino, Medina et al. (2010) criticaram a prática adestradora, defendendo a significação existencial da motricidade humana na Educação Física.

¹⁴Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.

Os autores ressaltam a extrema coerência entre o ser, o pensar, o acreditar e o sentir do ser humano com aquilo que se expressa por meio de pequenos gestos, atitudes, posturas ou movimentos mais amplos. A valorização dessa totalidade humana precisa compor a proposta da Educação Física:

[...] centrada numa antropologia, numa verdadeira ciência humanizadora, precisa enxergar além, transcender o rendimento motor. Embora, no esporte, seus objetivos possam estar concentrados no saltar mais alto ou mais longe, no correr ou nadar mais rápido, no marcar mais gols ou mais pontos, **o sentido humano dessas atividades deve ser preservado. A integridade humana não pode ficar comprometida.** Os objetivos esportivos ou profissionais não devem seguir caminhos diferentes daqueles necessários para que o homem, como ser imperfeito, se aperfeiçoe como indivíduo e como ser social (MEDINA et al, 2010, p. 87, grifo nosso).

Depois da Constituição de 37, a oferta da disciplina mudou durante as reformas educacionais brasileiras, mas continuou presa ao velho paradigma de atividade curricular. A fragmentação dualista que marca a Educação Física numa disputa de corpo e alma ainda caminha dividindo a disciplina entre prática ou teórica, obrigatória ou facultativa e, no legislativo nacional, entre sanções e revogações, oscilando principalmente no ensino noturno.

A divisão do homem ao meio, em corpo e mente, ganhou força na filosofia de René Descartes, pensador francês que viveu entre 1596 e 1650. Uma marca dessa concepção dicotômica é a desigualdade com relação às partes, pois o incorpóreo (mente) se sobrepõe ao concreto (corpo). Pacheco Neto (2012) fez um relato histórico da concepção dogmática do homem fragmentado dicotomicamente. Registrou que essa maneira de pensar diminui ou adjetiva pejorativamente a corporeidade humana.

O autor buscou, na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a contraposição da hegemonia das faculdades mentais sobre as aptidões corporais, tão presentes no paradigma corpo/mente, ao demonstrar cientificamente que a motricidade humana é um saber, ou seja, o próprio corpo expressa conhecimento através da identificação da inteligência cinestésico-corporal:

A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida [...] O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. (GARDNER, 1993, p. 15)

Reconhecer essa pluralidade do intelecto e trazer para o contexto educacional a importância igualitária de todas as potencialidades humanas é uma medida essencial para mudar essa concepção fragmentada da Educação Física escolar para que, talvez assim, ela esteja sempre presente e se torne desnecessária a imposição de uma medida regulamentar sobre a facultatividade da disciplina em algumas etapas de ensino.

A obrigatoriedade da disciplina entrou em pauta na LDBEN de 1961 (BRASIL, 1961), quando a prática da Educação Física nos cursos primário e médio se tornou obrigatória até a idade de 18 anos. Em julho de 1969, via Decreto-Lei n. 705/1969 (BRASIL, 1969), passou a ser compulsória em todos os níveis de escolarização, inclusive no ensino superior, com predominância esportiva. Esse destaque esportivo no período da ditadura militar mascarava o objetivo da desmobilização política dos estudantes, conforme explica Castellani Filho: “Nesse cenário, coube à Educação Física o papel de [...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 29).

A dispensa da prática da Educação Física passou a figurar na legislação em 1971, no mês de julho, pouco antes da aprovação na nova LDBEN. Os cursos noturnos passaram a ter a prerrogativa de serem dispensados da prática da Educação Física pela Lei n. 5664/71 (BRASIL, 1971a).

Na sequência, a LDBEN de 1971 (BRASIL, 1971b) manteve a obrigatoriedade da disciplina nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Em novembro do mesmo ano, o Decreto 69.450 (BRASIL, 1971c) facultou a participação nas atividades físicas programadas aos alunos do curso noturno que trabalhassem, os maiores de 30 anos, os que estivessem prestando serviço militar, e os portadores de doença infecciosa.

Já em dezembro de 1977, a Lei n. 6503 (BRASIL, 1977) tornou facultativa a prática da Educação Física em todos os graus e ramos de ensino aos alunos nas mesmas condições do Decreto 69.450. Em 1988, foram acrescentadas duas condições facultativas à prática da disciplina: o aluno de curso de pós-graduação e a aluna com prole, de acordo com a Lei 7692/88 (BRASIL, 1988b).

Com a LDBEN de 1996, a Educação Física tornou-se componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, mas ainda

facultada aos cursos noturnos. Esse trecho da lei sofreu mais duas alterações, uma em 2001 (Lei n. 10.328), quando a disciplina passou a ser componente curricular obrigatório, e em 2003 (Lei n. 10.793), retornando às condições da prática facultativa vigentes atualmente (BRASIL, 2001; 2003).

Para os projetos de curso de EJA, a Educação Física chegou, então, na condição de componente curricular obrigatório. A ementa curricular dos projetos foi constituída pelo bloco de conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo.

O bloco de esportes, jogos, lutas e ginásticas é o mais vasto em opções de conteúdos, considerando que cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que pode agregar muitas formas de esportes com regras, pré-desportivos, populares, coletivos, e manifestações de lutas e ginásticas. Já o bloco de atividades rítmicas e expressivas inclui as manifestações da cultura corporal de características de expressão e comunicação, mediante gestos, na presença de estímulos sonoros, que são referência para o movimento corporal. Por fim, o bloco de Conhecimentos sobre o corpo concentra os que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros blocos, a fim de propiciar recursos para o indivíduo gerenciar a sua atividade corporal de forma autônoma. Cada projeto compreende uma organização diferente dos blocos.

O projeto EJA VI insere diretamente a ementa de cada período das fases contidas nas etapas de ensino. Destacamos a repetição dos temas esporte e lutas como sugestão de conteúdo em todos os períodos das fases do Ensino Médio. Para o 3º período da 1ª fase dessa etapa de ensino, há uma observação sobre o aquecimento global:

O Tema “Aquecimento Global” e suas consequências deverá ser abordado como conteúdo da disciplina, sendo as atividades práticas de forma leve e de baixa intensidade, devido à baixa umidade relativa do ar, característica da época (MATO GROSSO DO SUL, 2016c, p. 129)

O Conectando Saberes traz o componente curricular, contendo: visão geral do componente curricular, objetivo geral e específicos, as orientações pedagógicas e de avaliação. Depois da introdução, relaciona os eixos temáticos, com a descrição das habilidades e competências pretendidas dos conteúdos de cada componente curricular.

Para analisar as ementas curriculares dos projetos, utilizamos como indicadores os temas que foram listados como conteúdos para Educação Física. A regra de enumeração adotada foi o número de vezes que esses temas apareciam no item conteúdo, logo após o título, totalizando as repetições no corpo do documento. Os títulos compostos foram desmembrados para a soma do número total de vezes, sem considerar artigos e preposições.

Na contagem, usamos a combinação de mais de uma palavra quando, associadas entre si, formavam um item do componente curricular, como no caso de “qualidade de vida”. Se consultadas separadamente, trariam resultado diferente do esperado:

Quadro 08 – Recorrência dos conteúdos presentes no ementário

Projeto EJA IV	N. Vezes	Título	Conectando Saberes	N. Vezes	Título
Esporte	44	10	Esporte	23	6
Lutas	26	8	Ginástica	19	4
Danças	17	5	Jogos	19	6
Trabalho	14	1	Lutas	11	3
Jogos	13	4	Rítmica expressiva*	11	5
Ginásticas	12	4	Tabuleiro	11	4
Lazer	9	1	Lazer	10	3
Brincadeiras	5	1	Dança	6	1
Saúde	5	2	Exercício	6	0
Corpo	4	2	Exercício físico*	6	5
Alimentação	3	1	Trabalho	6	1
Atletismo	3	2	Laboral	5	1
Danças populares*	3	3	Práticas	5	3
Exercício	3	1	Saúde	5	1
Tabuleiro	2	1	Atividade física*	8	2
Basquete	1	1	Brincadeira	4	1
Exercícios físicos*	1	1	Cooperativo	4	1
Fisiologia	1	1	Corpo	4	2
Futebol	1	1	Corporais	3	3
Futsal	1	1	Alimentação	1	1
Musculação	1	1	Ergonomia	1	1
Ping Pong*	1	1	Qualidade de vida*	1	1
Qualidade de vida*	1	1			
Rítmicas	1	1			
Xadrez	1	1			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

*Combinações de palavras que, associadas entre si, formam um item do componente curricular.

A medida frequencial foi empregada para indicar a importância do elemento de acordo com o número de repetições, uma vez que a Educação Física só dispõe

de uma hora-aula semanal e, conseqüentemente, precisa optar pelas atividades que serão trabalhadas em aula.

A presença do tema esporte entre os conteúdos é predominante em ambos os projetos, seguidos por lutas, ginásticas, jogos e danças. Essa disposição pode ter influência do bloco ‘esportes, jogos, lutas e ginásticas’, devido ao número maior de opções que oferece.

Dos números apontados na Tabela 05, verificamos, no projeto EJA IV, uma alta incidência de conteúdos voltados para o trabalho (14) e baixa expressividade do futebol e do futsal, que apareceram como título de conteúdo uma única vez. No Conectando Saberes, o destaque está na alta incidência dos conteúdos tabuleiro (11) e lazer (10).

Com relação à baixa expressividade do futebol, Castellani Filho (1998) cita o equívoco da ‘desesportivização’ que vem acontecendo nas escolas. Em nome do combate da pseudo monocultura esportiva do brasileiro, centrada no futebol, tem sido negado o acesso do conhecimento desse esporte ao aluno. O autor defende que o futebol, como manifestação cultural corporal, é uma prática social que não deve se deter apenas no saber jogar, no saber ensinar a jogar, mas que precisa ter seu acervo cultural reconhecido, ao ponto de entender como o Brasil chegou a ser identificado pela expressão “pátria de chuteiras”, demonstrando estar no futebol “[...] uma espécie de reafirmação do espírito brasileiro, de sublimação dos seus problemas, da sua capacidade de luta e de seu desejo de marcar a sua posição no cenário internacional” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 45).

Daolio (2006) também reconhece o quanto a prática social do futebol é indispensável na educação dos brasileiros. O autor considera o futebol como prática social, como um esporte que é mais que um conjunto de regras, técnicas e táticas, que consegue expressar a cultura brasileira, com todas as suas características:

[...] o futebol faz parte da sociedade brasileira de uma maneira mais efetiva do que podemos supor à primeira vista. A sociedade brasileira – não é exagero dizer – está impregnada de futebol, e o maior exemplo disso pode ser visto no nascimento de uma criança – homem, de preferência -, quando ela recebe um nome, uma religião e um time de futebol. Time esse que ela vai aprender a gostar, compartilhando com ele momentos de glória e sofrendo com ele períodos ruins, sem jamais pensar em substituí-lo por outro (DAOLIO, 2006, p. 108).

Discernindo o espaço que o futebol ocupa na vida dos brasileiros, em seus estudos sobre o esporte, o autor identificou quatro aspectos do futebol que se relacionam diretamente com as características da população nacional: a igualdade existente no futebol, porque os dois times têm as mesmas condições durante a partida; o fato de ser praticado com os pés, membro inferior que também é destaque na capoeira, no samba, então, outra facilidade histórico-cultural para essa prática no Brasil; o drible, que burla a defesa e alcança o objetivo máximo, que é tido como a atitude esperta para sobrevivência; e, por fim, a expressão individual pois, mesmo sendo um esporte coletivo, permite e espera o brilho da jogada individual.

Concordando com Castellani Filho (1998) e Daolio (2006) quanto à construção histórica do futebol no Brasil, que faz desse esporte um fenômeno sociocultural, autenticamos a escola como um espaço para sua prática social, e não apenas como palco para reprodução dos objetivos próprios de uma instituição esportiva. No caso particular da EJA, admitindo as limitações que essa modalidade de ensino enfrenta nas aulas de Educação Física, além da prática do futebol, é fundamental facultar a teoria sobre esse esporte, suas implicações históricas, culturais, sociológicas e outras abordagens possíveis, observada a realidade desse público.

Com relação à seleção dos conteúdos programáticos, dos saberes e conhecimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física para cada etapa de ensino, Nista-Piccolo e Moreira (2012a) justificam a primordialidade de evidenciar o ensino de conhecimentos diferenciados sem um sequencial pré-determinado, pela necessidade de se construir o conhecimento junto a cada grupo, em cada etapa, respeitadas as fases. Para os autores, a proposta não pode ser estanque, fechada e limitada. Deve trazer conteúdos ampliados no reconhecimento das temáticas e nas dimensões analisadas, combinados de diferentes formas de manifestação cultural.

A partir dos dados ponderados até aqui, retomamos a declaração feita anteriormente, sobre o fato de a Educação Física não ter encontrado articulação com a proposta educacional da EJA, e como isso fez com que a disciplina figurasse em segundo plano nessa modalidade de ensino.

Começando com os conteúdos, uma das propostas dos projetos é trabalhar com “conteúdos culturais relevantes articulados com a realidade do estudante”. Não

obstante, encontramos baixa expressividade do futebol na ementa. Não seria o futebol um tema para se trabalhar dentre os conteúdos culturais relevantes?

O próximo bloco também expressivo dos conteúdos é o esporte. Apreciando a recorrência apontada pela Tabela 05, temos: esportes (44), lutas (26), ginástica (19), jogos (19), dança (17) trabalho (14), tabuleiro (11), rítmica expressiva (11) e lazer (10). Diante desse resultado, como se desenvolvem as propostas dos conteúdos de maior recorrência em uma hora-aula semanal?

Olhando para a realidade dos alunos, lembramos que o perfil do ingressante do EJA IV descreve um aluno “em busca de melhor qualificação profissional” e, dos que já estão inseridos no mercado de trabalho, alunos que “buscam certificação ou ascensão”. Embora não tenhamos conseguido encontrar o número de alunos trabalhadores no Censo Escolar da SED/MS, sabemos que, em 2014, 40,8% dos matriculados na REE em Campo Grande tinham mais de 30 anos. Logo, os ingressantes na EJA somavam duas condições potenciais para a dispensa das aulas de Educação Física, conforme o § 3 do Artigo 26 da LDBEN/1996: de trabalhadores e com mais de 30 anos.

Fica evidente, assim, que o tratamento facultativo que a Educação Física recebe a remete a uma condição de mera recreação compensatória do trabalho diário ou, ainda, compensatório das outras disciplinas. A efetivação da Educação Física como uma área de conhecimento implica a superação do rótulo de componente curricular obrigatório que se faz presente na escola apenas por força de lei, pelo reconhecimento de que a disciplina faz parte da formação do ser humano.

Sublinhamos, também, a intenção do projeto Conectando Saberes de superar o desafio de desenvolver processos de formação humana, a fim de “reverter a condição de exclusão” do aluno da EJA. Partindo dessa proposta, como formar um cidadão total e pleno, rompendo com a fragmentação do ensino, sem dar a devida atenção à corporeidade? Empregamos, aqui, o termo corporeidade sob a perspectiva de Nista-Piccolo e Moreira (2012b), como uma atitude e uma visão em relação ao corpo que caminha na direção de conceitos dinâmicos e transversais, reforçando que ele é peça chave na articulação entre conceitos educacionais e vivências pedagógicas.

Resumida em uma hora-aula semanal, concorrendo com o cansaço físico do aluno do ensino noturno e o seu desejo de recuperar o tempo perdido que busca na EJA ao mesmo tempo a educação geral e formação profissional, a Educação Física

acaba assumindo o papel de “perda de tempo”. Da forma em que está citada, a disciplina não se articula com a proposta dos projetos de cursos de EJA, que tem como prioridades desenvolver competências relacionadas à linguagem e comunicação, desenvolvimento social e construção do conhecimento associado à pesquisa, e raciocínio lógico-matemático. A Educação Física figura como um componente contrário aos objetivos imediatos dos alunos.

Todos esses elementos são complicadores e concorrentes da formação integral do aluno da EJA. Pensar na contrapartida da Educação Física para a formação de jovens e adultos, dentro da proposta pedagógica dos projetos, implica articular o trabalho com a realidade do público atendido e os objetivos do projeto, além de criar condições para que compreendam a prática de esportes em sua totalidade e historicidade, inseridos e contextualizados na sociedade, sem fragmentações.

Veremos, a seguir, como a formação continuada foi proposta para os cursos de EJA da rede estadual.

3.2.4 A formação continuada nos projetos de EJA

A valorização dos profissionais da educação via aperfeiçoamento profissional continuado é um direito previsto na LDBEN/1996. A Lei prevê, no Artigo 80, que cabe ao poder público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

A formação continuada passa por uma condição de que o professor assuma uma identidade docente, supondo ser sujeito da formação e não objeto dela (IMBERNÓN, 2010). É indispensável que a formação favoreça uma visão crítica do ensino, em que prevaleçam o encontro e a reflexão entre pares sobre aquilo que é feito como elemento fundamental na relação educacional. Para esse fim, de acordo com o autor, os professores precisam assumir a condição de serem sujeitos da formação e compartilhar seus significados com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, desenvolvendo, do pessoal para o coletivo, a identidade profissional.

Em sua reflexão sobre o histórico da formação continuada, Imbernón (2010) defendeu a mudança do conceito das formas de ver a formação dos professores. Nos anos 1980, a formação era um produto assimilável de forma individual,

mediante conferências ou cursos. Nos anos 1990, a proposta para a formação era assimilar estratégias para mudar esquemas pessoais e práticos, através de seminários e oficinas.

Ainda segundo o autor, nos anos 2000 o objetivo da formação era a criação de espaços e recursos para a construção de aprendizagem, utilizando projetos de inovação e intercâmbios nas escolas, e processos de prática reflexiva. Atualmente, a formação caminha à procura de novas alternativas, e também de novas formas de ver o conhecimento formador nos professores, para que auxiliem na construção coletiva de projetos de transformação, com a intervenção de todos os agentes sociais.

Na realidade de Campo Grande, com relação à valorização dos profissionais do magistério, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS, aprovado pela Lei 4621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), acentuou como atribuição da formação continuada a prática docente com foco formativo, mantendo contato com a realidade escolar do início ao fim do curso. Antes de retratar os pontos frágeis da conjuntura educacional do estado, o Plano Estadual trouxe uma crítica ao espaço que a educação básica ocupa no currículo das licenciaturas:

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a educação básica esteja presente na agenda de prioridades das universidades. Os currículos das licenciaturas poucos tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De forma geral, pretende-se, com a formação continuada, suprir as lacunas da formação inicial (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 92).

Foi suprindo lacunas que a formação continuada alcançou os cursos de EJA que, desde o primeiro projeto, já previam a participação do corpo docente e dos técnicos-administrativos. Porém, nos projetos para 2016, essa formação passou a ser direcionada apenas para os docentes. O texto que descreve o item formação continuada traz igual teor nos dois projetos. Ambos ressaltavam a importância da aplicação e socialização pelo docente dos conhecimentos adquiridos junto à comunidade escolar.

Pela previsão dos Calendários Escolares aprovados para os anos letivos de 2013 a 2015, a formação continuada acontecia juntamente com as jornadas pedagógicas. Embora as resoluções previssem entre dois ou três dias para a jornada, o Anexo Único trazia, na organização do calendário, um período entre

quatro e sete dias para os encontros de formação. Essa configuração mudou em 2016. A formação continuada passa a constar no item “sábado letivo”, com três encontros previstos ao longo do ano:

Quadro 09 – Formação continuada (FC) no Calendário Escolar Padrão SED/MS:

Aprovação	Exercício	Situação FC	Datas previstas
Resolução SED n. 2492/2011	2012	Anexo único	16/março; 22/maio; 29/agosto; 8/novembro
Resolução SED n. 2598/2012	2013	Jornada pedagógica	14/março; 21/maio; 28/agosto; 6/novembro
Resolução SED n. 2803/2013	2014	Jornada pedagógica	12/março; 28/maio; 13/agosto; 24/outubro; 12, 15 e 16/dezembro
Resolução SED n. 2908/2014	2015	Jornada pedagógica	9/março; 26/maio; 12/agosto; 23/outubro; 14, 15 e 16/dezembro
Resolução SED n. 3014/2016	2016	Sábado letivo	21/maio, 20/agosto; 22/outubro

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Explicamos que, embora o início e o término dos cursos oferecidos pela EJA devam estar em consonância com o calendário escolar da REE, a configuração da duração das fases ou módulos não corresponde ao mesmo período dos bimestres letivos do ensino regular. Cada escola elabora um calendário para atender às especificidades da oferta dessa modalidade de ensino. Uma aparente alternativa para essa adequação no calendário da formação docente são os Períodos de Estudos, que constam nos projetos em item separado daquele que trata da formação continuada. Os períodos de estudos estão localizados na organização curricular. Mesmo tendo objetivos idênticos aos da formação continuada, não aparecem no calendário escolar padrão da Rede.

Para os períodos de estudos, são garantidos pelo menos dois dias não letivos, destinados ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas do corpo docente. O objetivo é assegurar, em serviço, momentos de estudo, análise, reflexão e planejamento de ações, visando à superação dos desafios da rotina escolar:

Além disso, nos dias destinados a períodos de estudo, a escola deve assegurar atividades compartilhadas entre todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) na educação de jovens e adultos, por meio de estudos, formações continuadas em serviço, oficinas, webconferências, elaboração de projetos e ou sequências didáticas, trocas de experiências, entre outros, que abordem temas relevantes para a educação de jovens e adultos (MATO GROSSO DO SUL, 2016d, p. 23).

Os estudos acontecem preferencialmente no início de cada período que compõe a fase e/ou o módulo. A organização dos estudos na escola é de responsabilidade da Coordenação Pedagógica, junto a Direção, ou em parceria com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica. No final de cada um dos períodos de estudos, é preciso encaminhar o planejamento das atividades e a lista de frequência para a Coordenadoria responsável.

Ainda que as propostas contidas nos projetos avaliados quanto à Formação Continuada e aos Períodos de Estudos partam do mesmo pressuposto formador, a SED faz distinção entre as ações das formações continuadas previstas nos calendários, que abordam temas de interesse da Rede Estadual de Ensino como um todo e que são de responsabilidade do Núcleo de Coordenação Pedagógica, e os períodos de estudos, que são formações com temas específicos dessa modalidade de ensino, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Políticas para Educação Básica.

Como a inclusão de datas para formação continuada no calendário escolar foi prevista como uma proposta para a EJA, dedicamo-nos a saber quais discussões foram levadas às escolas dentro da especificidade dessa modalidade de ensino nos últimos dois anos.

O ano de 2015 foi marcado pela transição de governo estadual. Conseqüentemente, houve pouca divulgação dos cursos de formação continuada. No segundo semestre do ano, a formação “SED vai às escolas” viajou por todo o estado do Mato Grosso do Sul. A iniciativa marcou a retomada dos cursos de Formação Continuada da nova gestão de governo. Com a palestra proferida pela Secretária de Estado de Educação, intitulada “Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em Mato Grosso do Sul”, para professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários administrativos das escolas estaduais, um novo plano de ação foi estabelecido para 2016.

Então, em 2016, a oferta da formação continuada foi além dos sábados letivos previstos no calendário escolar. A EJA figurou entre os temas. Já a Educação Física não foi diretamente abordada entre os tópicos, conforme consta no Apêndice F, organizado a partir de levantamento da divulgação de Formação Continuada disponível na página da SED/MS.

Foram divulgadas 20 formações, seis no primeiro semestre e 14 no segundo. As formações foram oferecidas por Coordenadorias diferentes da SED, cada uma

com uma duração específica, e algumas com uma parte da carga horária cumprida a distância. A prevalência do formato das formações foi ‘curso’, dez no total, seguido por ‘estudos coletivos’ e ‘palestras’. Também aconteceram ‘debates’, ‘oficinas’, ‘seminário’ e ‘encontro para trocas de experiências’ entre os participantes. Dentre os temas abordados nas formações, havia projetos, áreas de conhecimento específicas, etapas de ensino e temáticas de inclusão:

Quadro 10 – Concentração temática da Formação Continuada em 2016:

Temática	Áreas
Projetos	Projovem, Conectando Saberes, Seguindo em Frente, AJA, Família e Escola.
Áreas de conhecimento específicas	Artes, Educação Profissional, Educação Quilombola, Geografia, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto, Tecnologias.
Etapas de Ensino	Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Inclusão	Deficiência Visual, Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Paralela à programação da formação continuada, os períodos de estudos dos projetos de EJA aconteceram com calendário específico para cada projeto, conforme informação eletrônica recebida da equipe do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos em 28 de novembro de 2016:

Quadro 11 – Calendário dos Períodos de Estudos dos cursos de EJA em 2016:

Projeto EJA IV	Data	Conectando Saberes	Data
Tema escolhido pela escola	22 a 26/JAN	Tema escolhido pela escola	22 a 26/JAN
Pesquisa enquanto metodologia	29/ABR	Tema escolhido pela escola	05/MAR
Planejamento	08/JUL	História e Identidades	09/ABR
Problematização	23/SET	Pesquisa enquanto metodologia	07/MAI
**_*_*_	_*_*_*_*_	Tema escolhido pela escola	21/MAI
**_*_*_	_*_*_*_*_	Avaliar para cuidar	04/JUN
**_*_*_	_*_*_*_*_	Planejamento e avaliação do Projeto	26 a 29/JUL
**_*_*_	_*_*_*_*_	EJA – Possibilidades Pedagógicas I	06/AGO
**_*_*_	_*_*_*_*_	EJA – Possibilidades Pedagógicas II	20/AGO
**_*_*_	_*_*_*_*_	Problematização	23/SET
**_*_*_	_*_*_*_*_	Sequência Didática	07/OUT
**_*_*_	_*_*_*_*_	I Seminário Conectando Saberes	23/OUT
**_*_*_	_*_*_*_*_	Tema escolhido pela escola	05/NOV

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados cedidos pelo NEJA/SED/MS.

O panorama que encontramos de formação continuada na EJA sugere que os Períodos de Estudos sejam formação em serviço. Segundo Alarcão (1998), a formação em serviço difere da formação continuada, por acontecer de forma contínua, dentro do dia a dia da escola, surgindo das próprias situações do cotidiano escolar. A autora elucida que a iniciativa da formação em serviço pode ser tanto individual quanto coletiva, mas que, em ambas os tipos, os participantes arcam com as responsabilidades por sua formação. Essa responsabilização foi expressa nos dois projetos analisados:

[...] é importante que o docente aplique e socialize os conhecimentos adquiridos junto à comunidade escolar. **A responsabilidade de viabilizar estes estudos deve ser compartilhada entre todos os profissionais envolvidos na educação de jovens e adultos.** A organização desses estudos contínuos deverá ser realizada pelo coordenador pedagógico, junto à direção escolar e/ou em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2016d, p. 196, grifo nosso).

A formação continuada foi uma lacuna apontada na revisão de literatura, demonstrando uma fragilidade no preparo do docente para atuar na EJA. Abordaremos, na próxima seção, como a proposta de formação em serviço da REE tem contribuindo para a atuação docente, segundo a percepção dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa.

4 TECENDO OS PERCURSOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EJA

Nesta seção, discorreremos sobre os dados acerca dos percursos dos professores de Educação Física, sujeitos deste estudo, que atuam na EJA na rede estadual de ensino em Campo Grande, obtidos por meio de entrevistas. Discutimos, primeiramente, os percursos de escolarização, práticas culturais e esportivas dos professores. Em seguida, abordamos a trajetória da formação inicial e continuada, bem como a motivação da opção pela docência. Por fim, constam as análises dos dados relativos aos percursos da docência dos professores, focalizando o tempo de atuação profissional, especialmente na EJA, as dificuldades encontradas na atuação docente e a Educação Física como direito.

4.1 PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, PRÁTICAS CULTURAIS E ESPORTIVAS

Os dados relativos aos percursos de escolarização, práticas culturais e esportivas categorizaram a composição da família atual, as condições de moradias e o nível socioeconômico, por meio da autotaxonomia. Na sequência, relacionamos e analisamos as práticas culturais da infância, a situação de escolarização, e as preferências e dificuldades de estudos dos sujeitos.

Conforme exibe o Quadro 12, referente à situação pessoal e econômica dos sujeitos da pesquisa, os professores têm entre 46 e 54 anos de idade. Dois são sul-mato-grossenses e dois são paulistanos. Atualmente, moram na cidade em que trabalham e não precisam se deslocar para outro município.

O casamento fez parte da vida de três deles. Apenas um permanece casado. Dos casamentos vieram os descendentes: dois e três filhos. Três participantes conquistaram a casa própria, e um voltou a morar com os pais.

Os que são proprietários do imóvel em que residem são também os principais provedores. A renda familiar mensal varia de quatro a 20 salários mínimos, de acordo com o número de moradores. Essa situação socioeconômica, na percepção da maioria dos participantes, coloca-os na condição de classe média. Reconhecem uma mudança significativa para melhor com relação ao tempo de infância, quando ainda dependiam dos pais.

Quadro 12: Situação pessoal e econômica dos sujeitos da pesquisa

<i>Indicadores</i>	<i>Sujeitos</i>			
	Prof. Cedro	Profª Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
Idade	46	46	52	54
Cidade em que mora	Campo Grande	Campo Grande	Campo Grande	Campo Grande
Cidade em que nasceu	Campo Grande	Areado	Flórida Paulista	Tupã
Mobilidade	Morou em outras cidades de outros estados	Areado, Bandeirantes e Campo Grande	Flórida Paulista, Avaré e Campo Grande	Tupã, Miranda, Terenos, Campo Grande
Quantidade de irmãos	2	9	4	3
Posição de Nascimento	2º	8º	2º	2º
Estado civil	Desquitado	Solteira	Casado	Divorciado
Número de filhos	2	Não tem	3	3
Moradia/Localização	Casa dos pais; bem localizada	Casa própria em condomínio fechado; bairro afastado	Casa própria, bem localizada	Em casa alugada até a conclusão do apartamento próprio, bairro afastado
Renda Mensal familiar	20 salários mínimos	4 salários mínimos	15 salários mínimos	12,5 salários mínimos
Autoclassificação do nível socioeconômico	Classe média	Classe baixa	Classe média	Classe média-alta
Principal provedor	Pai	A própria	O próprio	O próprio
Considera atualmente a família pobre	Não	Sim	Não	Não
Situação social e econômica hoje com relação à dos pais quando era criança	Igual	Mudou muito, para melhor	Mudou muito	Ótima, deu um grande salto

Fonte: Informações extraídas das entrevistas, em 2016.

*Referência Salário Mínimo quando da elaboração da entrevista, em 2016: R\$ 880,00

A maioria é proveniente de famílias pequenas, com exceção de uma participante, que veio de família numerosa. Nenhum deles ocupou o lugar de primogênito ou caçula, o que costuma reduzir pressões e cobranças em relação aos cuidados com os pais ou expectativas de investimento futuros no núcleo familiar, comuns em relações de submissão afetivas que se dão através da dominação simbólica, produzidas por valores e princípios reconhecidos no seio familiar.

O professor Cedro é desquitado. Mora com os pais e um dos seus dois filhos em bairro bem localizado. Na infância, residiu em muitas outras cidades, dividindo as mudanças com uma irmã mais velha e um irmão caçula, que nasceu no dia do seu aniversário. É o irmão do meio, posição que ele próprio satiriza, classificando-se como “o injustiçado”.

Com uma remuneração que permite viver em uma condição tranquila, por possuir duas cargas horárias, o professor ponderou que o seu padrão socioeconômico é diferente do padrão da casa onde mora, cujo principal provedor é o pai. Somando-se os rendimentos das quatro pessoas da mesma casa, atinge-se o

que ele classifica como classe média. Não vê diferença entre o padrão social de hoje e o vivido na infância:

Mesma coisa, continua mesma coisa. Ahn... é... mesmo com todas as crises e todas... todos os planos que nós já passamos pelo Brasil ai, né? Depois que voltou a democracia, não... Não tem assim uma alteração significativa. (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

A professora Ipê Rosa é solteira e não tem filhos. Mora com o seu animal de estimação, a Minnie. Vinda de uma família numerosa, ocupa a 8ª posição entre os dez irmãos. Mesmo considerando a família pobre, pensa que, hoje, vive em condições bem melhores às da infância. Fala com reservas sobre essa fase da vida. Em seus relatos, observamos que a realidade enfrentada pela família no campo não proporcionou muitas vivências fora do contexto da escola:

Não, sem dúvida que mudou, por conta que na época que nós, é... vivíamos todos juntos, é, nós eramos pobres, porém o provedor era só o pai, né. Minha mãe não trabalhava pra fora, ficava em casa, trabalhava em casa, cuidando da família, e era mais difícil, mas nunca passamos fome, nunca fomos miseráveis, graças a Deus. Então, mas hoje é muito melhor as condições da família, melhorou [...] (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

O professor Buriti reside, com a esposa e os três filhos, numa casa de terreno amplo, com espaço para plantar árvores frutíferas. Assim como aconteceu na relação com seu pai, Buriti também influenciou a opção dos filhos pela prática do basquete, esporte de que gosta muito. É o segundo dos cinco irmãos. Ficou o único homem entre as três irmãs, depois do falecimento do seu outro irmão. Considera-se numa situação econômica 'remediada', porém melhor do que a infância:

Olha, hoje a gente vê que a dificuldade que a gente enfrentava antes era muito grande. No entanto eu, com 6 anos de idade, já trabalhava né. Já engraxava sapato, meu irmão já vendia sorvete, a minha irmã já era pajem. Então, todo mundo tinha que trabalhar para o sustento da família, né. Hoje eu tenho um filho de 20 anos que tá no quinto semestre de engenharia civil, ele já tá com 21 anos de idade né, aliás 20 anos, e ele não trabalha, só estuda, né (Professor Buriti – Entrevista, 2016).

O professor Jacarandá é desquitado. Mora sozinho em residência alugada até a entrega do imóvel novo. Os três filhos estão em outra cidade; cada um reside em sua casa própria. Atualmente, possui outro trabalho remunerado além das aulas. Define-se como pertencente à classe média alta, mas relatou que nem sempre foi assim. Oriundo de uma família de quatro irmãos, comentou sobre sua situação

econômica atual, que é muito melhor que a vivida na infância, que considera precária:

[...] *minha mãe ganhava bem. Meu pai era encanador. Ganhava bem, mas meu pai faleceu quando eu tinha 16 anos. Aí a minha mãe passou ser mãe e pai, e ela não deixava faltar nada, mas infelizmente os livros eram caros. Eu fui obrigado a trabalhar com 16 anos, com 14 anos eu já estava trabalhando, e com 16 anos eu enfrentei serviço árduo mesmo* (Professor Jacarandá – Entrevista, 2016).

A condição pessoal e econômica dos participantes refletiu no acesso e nas práticas culturais na infância. O Quadro 13 concentra as informações sobre situações que concorreram para a construção de um reconhecimento cultural, produto de um processo educativo ambientado na realidade social individual.

De maneira geral, o acesso a livros e jornais, jogos de tabuleiro, palavras cruzadas e contato com a leitura foi alcançado por dois participantes. Mas quando se tratou de condições para a aquisição de livros e revistas, dos jogos de tabuleiro, de frequentar clubes e cinemas, apenas o participante que tinha a família menos numerosa e a situação socioeconômica melhor pôde ter acesso com regularidade.

A maioria dos sujeitos frequentou biblioteca pública, exceto a professora que residia em localidade que não dispunha do serviço. Outro ponto que ressaltamos foi a participação da maioria em igreja ou grupo religioso. O entrevistado com a melhor situação socioeconômica optou por não frequentar, conforme vemos a seguir.

Quadro 13: Situação quanto ao acesso e práticas culturais na infância

<i>Indicadores</i>	<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
A família participava frequentemente de igreja e/ou grupo religioso.		Não	Sempre	A mãe e os filhos	Muito
Tinha acesso a livros, revistas e jornais frequentemente em família.		Sim	Não	Sim	Não
Brincava frequentemente com jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas).		Todos	Não	Não	Sim
Tinha contato com a leitura frequentemente.		Sempre	Não	Sempre	Não
Brincava com palavras cruzadas frequentemente.		Sim	Não	Não	Sim
Eu frequentava bibliotecas.		Públicas e a da escola	Não	Pública	Municipal e da escola
A família tinha condições financeiras de frequentar teatros e cinemas.		Sobretudo cinema	Não	Não	Não
A família tinha condições financeiras de frequentar clubes.		Sim	Não	Não	Não
A família tinha condições financeiras de comprar livros, revistas e jornais.		Sim, assinante	Não	Não	Não
A família tinha condições financeiras de comprar jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas).		Sim	Não	Não	Não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

As atividades ligadas à cultura estiveram sempre acessíveis ao professor Cedro, em sua infância. Frequentava cinema, clubes e viajava a passeio com os

pais. Às vezes iam a cidades vizinhas só para conhecer; almoçavam fora e voltavam no fim da tarde. Não costumava frequentar igrejas na infância, seus pais deixaram livre essa opção. Os jogos de mesa e tabuleiro eram uma paixão: ele os tem guardados até hoje. Quadrinhos, palavras cruzadas, revistas e jornais são hábitos que o acompanham na vida adulta. Os pais, preocupados com os estudos, sempre incentivaram a leitura. Compravam livros, assinavam revistas e jornais. Uma forte lembrança da infância do professor Cedro são os trabalhos escolares feitos a partir das pesquisas em enciclopédias, item que não podia faltar em sua casa. Caso precisasse de outras fontes, frequentava as bibliotecas públicas, mas só para trabalhos escolares.

Das práticas culturais regulares, o professor Cedro contou que assiste à TV, principalmente documentários, programas esportivos e filmes. A leitura do jornal impresso é ainda obrigatória, ainda mais por ter um filho jornalista. As revistas também estão entre os hábitos de leituras que permaneceram. Os livros ficaram apenas para pesquisas específicas. Para trabalho cotidiano, utiliza o computador e a internet. Acessa os e-mails e participa de redes sociais por aplicativos de celular. Dos esportes, restou a prática do futebol nos fins de semana e o treinamento necessário para o preparo físico da arbitragem.

Mesmo dizendo ter condições econômicas de participar de atividades culturais da cidade, o professor Cedro só tem ido a bailes nos finais de semana e frequentado cinema, o clube do sindicato e a igreja católica. Novelas e programas de rádio não fazem parte das suas preferências.

A professora Ipê Rosa sempre foi à igreja com a família, o que continua a fazer. O lazer que vivenciou veio das brincadeiras de criança e da recreação na escola. Os jogos de tabuleiro não fazem parte da sua realidade:

Não, isso não existia na minha época, não tinha isso aí. Se eu tenho 46 anos, a minha realidade onde eu morava não existia. Existia as brincadeiras de corda, pula corda, é... jogar peteca, a gente construía a própria peteca [...] (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

Viveu a particularidade da vida na zona rural, por isso a professora Ipê Rosa não conheceu cinema na infância. Não havia biblioteca na escola. Não comprava jogos de tabuleiro, livros ou revistas. Conheceu o mundo pelas aulas na escola e pelas ondas do rádio:

Não, jornal não, porque nós morávamos em sítio, o único meio de [...] tirando da escola, a gente tinha uns livros, acesso a livro normal, didático que era usado na escola, que a gente sempre frequentou a escola. Mas jornais, televisão, não tínhamos, e tinha um rádio (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

Sobre as práticas culturais regulares, a professora Ipê Rosa assiste à TV, principalmente programas esportivos e torneios de tênis. Ainda ouve os programas de rádio quando está no carro, inclusive a Voz do Brasil, noticiário que pensa ser importante. Gosta de ouvir músicas em casa, em especial música popular brasileira e flashback. Tem lido jornais eletrônicos, livros de romance e economia. Os livros de estudos perderam um pouco de espaço com a internet, local comum para suas pesquisas. Não tem comprado livros, prefere emprestar. Trabalha com regularidade com computador, usa e-mail e participa de redes sociais pelos aplicativos do celular. Também aprecia fotografias, embora ultimamente tenha feito isso pelo celular.

No tocante às condições econômicas para frequentar as atividades culturais da cidade, a professora Ipê Rosa disse que todas lhe são acessíveis, embora só tenha participado de peças teatrais e espetáculos de dança, e frequentado o clube de campo do sindicato e a igreja católica. Programas televisivos de auditório e noticiários das rádios locais, transmitidos no horário do almoço, não fazem parte das suas práticas.

O professor Buriti narrou sobre a assiduidade da mãe na igreja, mas o pai nunca foi. Realçou a importância da leitura, tão cobrada pela mãe, e o valor das tarefas escolares. A leitura e o futebol marcaram a sua infância. Mesmo dividido entre o trabalho e a escola, ainda conseguia um tempo para jogar bola:

Tinha uma biblioteca na escola. Toda semana a gente tinha que ir lá, buscar livros e ler livros, né. Ler os livros e escrever história do livro pra depois a mãe olhar pra ver se realmente é aquela que a gente leu, né. Pra ver se realmente a gente leu, né. Então, em termos de leitura, né, a família cobrava muito, né, a leitura, cobrava muito as tarefas de casa, né, pra não ter que falar: “ah não tem tarefa”... Então não existia isso. Já chegava, fazia as obrigações, aí depois você jogava bola. [...] Então, a parte da manhã eu trabalhava, né, aí à tarde eu estudava. Quando chegava da escola, que sobrou alguma coisa, eu tinha que vender e depois jogar bola. Mas dava tempo de ir jogar bola, né. Então era, depois da escola era a diversão maior (Professor Buriti – Entrevista, 2016).

O professor Buriti continua ativo em suas práticas esportivas. Trabalha nos três períodos e frequenta academia. Joga futebol duas vezes na semana e, sempre

que pode, participa de provas de corrida de rua. Em suas práticas culturais regulares, estão os programas esportivos da TV. A liga de basquete ocupa mais espaço em sua preferência que os campeonatos de futebol. Ouve programas de rádio só quando está no carro, e músicas só quando está em casa. Lê diariamente os jornais impressos na escola. Trabalha no computador com regularidade, por ser uma ferramenta indispensável para quem quer ficar atualizado. Lê e responde aos e-mails e faz pesquisas na internet. Não tem comprado livros ou revistas. Só adquire aquilo que for realmente necessário para estudos relacionados ao trabalho.

O professor Buriti explicou que todas as atividades culturais da cidade são acessíveis à sua família, em termos de condições econômicas. Tem selecionado ir a bailes e shows de artistas cujo gênero musical o agrada. Tem assistido a algumas peças de teatro e, esporadicamente, tem ido ao estádio local. Com mais regularidade tem participado das ações do sindicato e frequentado o clube da associação dos professores e a igreja. Não faz parte das suas práticas o uso dos aplicativos do celular, por achar que viciam e tomam muito tempo. Não acompanha programas de auditório ou novelas televisivas.

Na infância, o professor Jacarandá foi coroinha¹⁵, e tinha laço forte com a igreja. Frequentava os clubes da cidade, por ser atleta. Jogava profissionalmente – com a renda ia ao cinema e pagou a faculdade. Participava de todos os esportes oferecidos na escola. Gostava de tudo, mas o contato com os livros, os jogos de tabuleiro e as visitas à biblioteca só aconteciam no espaço escolar. Referiu-se com paixão aos jogos de tabuleiro, e apresentou um jogo que ele mesmo fabricou e usa nas aulas, o ‘futprego’, semelhante a um jogo de futebol de botão. O futebol esteve em todas as etapas relatadas da sua vida: na escola, como trabalho e na motivação da escolha da profissão. Atualmente, o esporte ainda surge nos jogos de tabuleiro e nas equipes da ‘gurizada’ que treina nos sábados.

Quanto às práticas culturais regulares, o professor Jacarandá falou sobre os jogos de futebol, noticiários, programas esportivos e filmes de ficção a que assiste na TV. Sobre a leitura, comentou sobre o jornal impresso, com passagem obrigatória pelo caderno das palavras cruzadas. Gosta de livros de ficção, tenta comprar e ler um livro desse tema por ano. Com regularidade, compra revistas de palavras cruzadas. O trabalho com computador, para ele, é mais uma obrigação que um

¹⁵ Coroinha é uma atividade de auxílio ao sacerdote durante as missas e vivência de oração na igreja católica.

hábito – prefere participar das redes sociais por aplicativos do celular. Procura sempre um tempinho para jogar futebol e tirar fotos. As preferidas são as *selfies* que faz pelo celular, já que não trabalha mais profissionalmente com fotografia.

O professor Jacarandá disse que possui condições econômicas para frequentar as atividades culturais da cidade. Tem optado por assistir às peças teatrais e aos shows de artistas de renome nacional. Também tem acompanhado as partidas de futebol no estádio do campeonato local. Participa com mais frequência do sindicato, do clube dos bombeiros; vai às missas de domingo na igreja católica. Relatou que gosta de desenhar, por pura diversão. Programas de rádio e de auditório não fazem parte de suas práticas.

A família e a escola seriam as instituições responsáveis pelo desenvolvimento de certas preferências, que Bourdieu definiu por capital cultural incorporado. Trata-se de uma dimensão do *habitus* de cada entrevistado, que se assemelha a uma pré-disposição para gostar de determinados produtos da cultura. Dessa forma, acaba se construindo uma identificação, de forma até imperceptível, com determinado esporte, estilo de música, alguns jogos ou gêneros literários.

No caso dos sujeitos professores, há uma identificação esportiva com o futebol, que aparece em várias fases da vida: na condição de esporte praticado pelo pai, presente nas brincadeiras de infância e na escola, em campeonatos estudantis e em clubes de categoria profissional, além das práticas rotineiras, como assistir a programas esportivos e jogos de futebol na televisão. Outros esportes foram citados como opção de prática esportiva, como a corrida, no atletismo, o tênis e o basquete. O futebol, porém, predominou nos relatos dos participantes.

Partindo da concepção de Daolio (2006), segundo quem, no Brasil, o futebol é uma prática social, destacamos três fatores que contribuíram para essa identificação esportiva dos entrevistados. O primeiro fator, já citado na seção anterior, é o título que o esporte ostenta de ser a “paixão nacional”. Isso se comprova pelas designações frequentemente recebidas pelo brasileiro já no nascimento, especialmente se for do sexo masculino, quando ganha um nome e um time de futebol.

Em decorrência dessa associação de futebol e mundo masculino, o segundo fator de identificação com o esporte foi o fato de termos 75% de participantes do sexo masculino. Na condição de única mulher no grupo de entrevistados, a professora Ipê Rosa também foi a única a não relatar vivências com o futebol, nem

mesmo a prática de frequentar o estádio ou acompanhar pela televisão o São Paulo, seu time do coração. Fizeram parte do histórico esportivo da professora as práticas de pular corda, jogar peteca, participar de corridas e de recreação. Na fase adulta, incorporou o tênis.

Para Daolio (2006), a reprodução da cultura sexista nas práticas esportivas ao longo do tempo favorece que o sexo masculino se torne mais hábil em termos motores, elegendo, por exigência de habilidade, certas atividades esportivas como “masculinas” ou “femininas”. O futebol é uma delas.

A associação vem desde as chuteiras penduradas na porta do quarto de um menino, que sinalizam que o acesso ao mundo do futebol é restrito ao mundo masculino e, por muito tempo, não foi permitido às mulheres. A situação descrita por Castellani Filho (1998), sobre a realidade puramente técnica das aulas de futebol nos cursos de Educação Física nos anos 1970, com a participação maciça de homens, contribuía para essa cisão também na formação inicial, realidade que ficou evidente nas palavras do professor Buriti:

*[...] a turma assim era excelente, né, então... o ambiente assim da escola, a estrutura da escola, era muito boa, né? Então assim, né... a parte negativa é... **só tinha turma masculina, né... e só feminina, em poucas aulas que era misturado...** Mas assim, uma coisa negativa que não atrapalhou a aula, né... **mas, era mais turmas do mesmo sexo, né.** (Professor Buriti – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Já o terceiro fator para a recorrência do futebol é o acesso ao esporte que, de modo geral, está ao alcance de todas as camadas sociais. Para a sua prática, é preciso apenas um pedaço de chão, pés dispostos e uma bola, que não precisa nem ser a oficial. Uma simples bola de meia é suficiente para exercitar as habilidades e garantir a satisfação de fazer parte do jogo.

O acesso ao futebol que os participantes tiveram na infância e a forma como foi incorporado, condizem com a realidade do capital social e econômico de que dispunham para o consumo do “produto desportivo” possível às suas condições sociais. Para Bourdieu (2003b), o futebol torna-se mercadoria de massa quando é revestido da condição de esporte-espetáculo, passando a operar de acordo com os interesses de consumo dos envolvidos. A sua popularidade assume outro papel, voltando às massas na função de consumo passivo:

Assim por grande que seja importância que se reveste a prática dos desportos – em particular dos desportos coletivos como o futebol –

para as adolescentes das classes populares e médias [...] são “populares” mas no sentido de que se reveste este adjectivo sempre que é aplicado aos produtos materiais ou culturais da produção de massa, automóveis, móveis ou canções. Em suma, o desporto, que nasceu dos jogos realmente populares, quer dizer *produzidos pelo povo*, regressa ao povo, à maneira da *folk music*, sob a forma de espetáculos *produzidos para o povo*. (BOURDIEU, 2003b, p. 191, grifo do autor).

Com a popularidade alcançando todas as classes sociais, mesmo que por interesses diferentes, seja como espetáculo, projeto de governo, lazer ou brincadeira de criança, o futebol passou a ser o produto desportivo possível e desejável dos entrevistados do sexo masculino. A mudança da realidade econômica de um dos participantes levou-o a avaliar, na fase adulta, o lugar que o futebol e o atletismo detinham no seu contexto social anterior:

Esses jogos de hoje em dia, né, na nossa época não... só quem tinha acesso... se realmente existia, só quem tinha acesso era os ricos né, pobre não tinha acesso. Até porque, na escola, pobre não jogava vôlei, nem basquete né. Era só futsal e correr, né. Então, era o que sobrava pra gente. O resto era só elite [...] (Professor Buriti – Entrevista, 2016).

Outras duas situações recorrentes no relato do histórico familiar dos participantes foi a presença marcante da mãe na escolarização de três dos professores, e a convivência social na igreja, que, na vida adulta, estava presente entre as práticas culturais regulares de todos os entrevistados.

A cobrança das mães dos participantes no cumprimento das tarefas escolares implicou o desejo de ascensão através dos estudos, mesmo que de forma implícita. Bourdieu (2002b) define que as mesmas condições objetivas que determinam as atitudes dos pais e influenciam as escolhas importantes da carreira escolar acabam regendo a atitude das crianças em relação às mesmas escolhas e, conseqüentemente, a sua atitude em relação à escola.

A história de mães como a do professor Cedro, que “marcava em cima”, do professor Buriti, que pedia para contar a história lida, ou a da professora Ipê Rosa, que não entendia o que havia sido pedido na tarefa, mas, mesmo assim, queria ver se havia sido feita, aparecem como contraponto para estimular, nos filhos, a ascensão cultural e a independência econômica através da escola. Para Bourdieu

(2002b), as escolhas, em geral, orientam-se pelas forças objetivas que as determinam:

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social [...] (BOURDIEU, 2002b, p. 49).

Nas histórias dos entrevistados, a dominação simbólica deu-se por meio do reconhecimento dos princípios implícitos no âmbito familiar, apoiados na aceitação do papel da mãe como responsável pela casa e os filhos, e foi sendo exercida em nome de um jogo de dádiva e retribuição. A dedicação das mães em cobrar as leituras, o cumprimento das tarefas, de manter o dever antes do lazer, exigindo bom desempenho, foi recebida como cuidado. Tal gesto assinala o desencadeamento de uma vontade dos filhos de se empenhar para obter boas notas e alcançar o sucesso, materializado na aprovação.

Identificamos, na questão do acesso às práticas culturais, a recorrência do convívio social na igreja, que se verificou na infância de três professores e se manteve na fase adulta. Destacamos a peculiaridade do professor Cedro, que não tinha o costume de frequentar a igreja na infância – passou a fazê-lo depois de adulto. Seus pais deixavam livre a opção da crença dos filhos, frisando sempre que o importante era ter fé e professá-la, independentemente da forma:

Meus pais sempre nos deixaram à vontade para gente seguir aquilo que a gente julgasse que fosse o melhor pra gente. Então, eles deram essa liberdade. Mas cada um fez a sua escolha, né?! Seguiu o seu caminho... Eu, por exemplo, segui o catolicismo, minha irmã seguiu o catolicismo, meu irmão já segue outra religião evangélica, né? A minha mãe hoje é evangélica, o meu pai não. É uma coisa bem... [...] vamos dizer assim, bem misturada. (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

Segundo Bourdieu, (2013) a crença é definida pelo desconhecimento do crédito que ela confere ao seu objeto. Assim, contribui para a manutenção dos poderes que o objeto tem sobre ela, como notoriedade, cultura, distinção, prestígio, reputação, honra, ou ainda dom, talento e inteligência, entre outros. Para o autor, o mundo social da crença é um universo de pressuposições: as hierarquias e as preferências que são impostas, o conjunto das condições tácitas de pertencimento, o

que parece óbvio para quem está dentro, e que é investido de valor aos que querem fazer parte do núcleo social.

A convivência social dos entrevistados na igreja era mantida no seio familiar na mesma forma do jogo de dádiva e retribuição, o que Bourdieu (1996) chamou de economia de troca simbólica, obedecendo a uma lógica de reciprocidade:

Se os agentes podem ser, simultaneamente, mistificadores de si próprios e dos outros, e mistificados, é porque eles foram imersos, desde a infância, em um universo no qual a troca de dádivas é socialmente *instituída* em disposições e crenças e escapa, assim, aos paradoxos que criamos artificialmente quando [...] colocamo-nos na lógica da consciência e do livre arbítrio de um indivíduo isolado (BOURDIEU, ANO, p. 161, grifo do autor).

A crença que os professores vivenciaram desde a infância foi relatada como valor de apreço e de preocupação em praticar a fé. Essa socialização foi produzida primeiramente nas relações e práticas familiares, mas alcançaram também outra agência de socialização, a igreja, com a participação regular na missa aos domingos, ou ainda, como no caso do professor Jacarandá, que relatou ter sido coroinha.

Na sequência, o Quadro 14 exhibe os dados relativos à escolarização dos professores.

Quadro 14: Escolarização dos sujeitos da pesquisa

<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
<i>Indicadores</i>				
Estabelecimento de ensino em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Médio.	Parte do Fundamental na rede pública, demais na rede privada	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Período em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental.	Tarde	Tarde	Tarde	Metade de manhã e metade a tarde
Período em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Médio.	Manhã	Noite	Tarde	Noite
Sistema de ensino em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Médio.	Privada	Público	Privada	Pública
Pais exigentes com a nota.	Sempre	Sempre	Muito	Não precisava
Sempre estudou na cidade em que mora.	Sim	Sim	Não	Sim
Ficou retido em alguma série.	7ª série	5ª série	1ª série	Não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

Pelos dados, verificamos que todos os professores conseguiram cumprir a educação básica na idade própria; a maioria, na rede pública de ensino. Três dos sujeitos enfrentaram a reprovação em uma série, mais isso não os impediu a dar sequência aos estudos – dois deles seguiram sem interrupções para o Ensino Superior.

Nos dois casos de conclusão tardia do curso superior, aparece a diferença do capital econômico e do capital cultural, que trouxe uma consequência idêntica, mas por motivos opostos. Para a professora Ipê Rosa, a dificuldade financeira, refletida no acesso às vivências culturais, criou uma barreira de acesso ao ensino público com ingresso via vestibular e, posteriormente, o custeio do curso superior na instituição privada. O professor Cedro, por sua vez, enfrentou constantes mudanças de cidade, motivadas pelas transferências da família militar, que interrompiam os estudos e dificultavam a sua continuidade, quer em as instituições públicas ou privadas.

O fato de sujeitos de condições econômicas diferentes alcançarem resultados iguais confirma a teoria de Charlot (2014), ao defender que a posição social do sujeito não é determinante direto do fracasso ou do êxito escolar. Embora a situação socioeconômica possa produzir efeitos indiretos pela história pessoal individual, a questão da vinculação com o saber precisa ser elucubrada, uma vez que a relação da origem social dos estudantes e o fracasso ou êxito escolar não significa determinismo.

O valor atribuído ao sucesso escolar dos entrevistados estava marcado na cobrança da figura da mãe quanto à realização das atividades escolares, não apenas no investimento financeiro. Todos citaram a contribuição dos pais para que as tarefas fossem feitas, os livros fossem lidos e que as boas notas fossem alcançadas, dentro do que era podiam proporcionar aos filhos. Todos os sujeitos conseguiram concluir os estudos de forma regular, sem precisar recorrer a exames supletivos ou à EJA. Mesmo que com alguma reprovação ou interrupções entre o ensino médio e a graduação, o percurso seguiu marcado por probabilidades de êxito.

No quadro a seguir, vemos os dados referentes às preferências e dificuldades nas disciplinas cursadas pelos participantes no Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 15: Preferências e dificuldades nas disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio

<i>Indicadores</i>	<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
Disciplina de que mais gostava		Matemática	Geografia	Português	Educação Física
Disciplina de que não gostava		Português	Não havia	Inglês	Matemática
Disciplina em que tinha mais dificuldade		Português e Inglês	Matemática	Ciências	Português
Disciplina em que tinha muita facilidade		História, Geografia e Ciências	Português, Geografia, História	Matemática	Educação Física

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

O professor Cedro gostava de Matemática. Iniciou um curso de Engenharia e teve uma atuação temporária na área de Ciências Exatas. Mesmo não gostando de Português e encontrando certa dificuldade em Inglês, a facilidade que tinha nas disciplinas da área de Ciências Humanas o acompanhou até a conclusão da licenciatura em Educação Física. A Engenharia, para ele, era uma opção de profissão mais rentável, mas trocou de curso durante a graduação.

A facilidade em disciplinas da área de Ciências Humanas também foi nomeada pela professora Ipê Rosa, que gostava de Geografia, mas não pôde cursar uma graduação na área de sua preferência. Falou que a dificuldade em Ciências Exatas residia na falta de paciência para entender as disciplinas.

Já o professor Buriti gostava de Português. Aludiu ao fato de ter sempre sido muito cobrado quanto à leitura, em casa. Registrou, com orgulho que, no concurso para ingresso da REE, obteve uma pontuação em Português maior que muitos professores de Letras. A facilidade na Matemática ajudou-o no curso Técnico em Contabilidade, que fez para agradar o pai. Porém, o esporte se sobressaiu entre as suas preferências, e por isso confirmou a opção pela Educação Física.

O professor Jacarandá apreciava e tinha facilidade em Educação Física, o que poderia justificar a sua identificação com a atual profissão, não fosse pela declaração de que o curso de Direito seria a sua primeira opção. Não o cursou por estar fora do seu alcance financeiro no ano em que prestou o vestibular.

De maneira geral, a análise dos dados leva-nos a inferir que não há uma relação estreita entre a escolha profissional e as disciplinas de que mais gostavam ou em que tinham maior facilidade.

4.2 PERCURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Organizamos os dados relativos à formação inicial e continuada a partir da motivação da escolha da profissão e das vivências da infância que aproximaram os participantes da Educação Física. Assinalamos as perspectivas antes da graduação, os aspectos positivos e negativos que marcaram a formação inicial, e quais subsídios da graduação auxiliaram na atuação na EJA. Na sequência, descrevemos as intenções quanto à continuidade da formação profissional, e relatamos as contribuições da formação continuada para a EJA, além da exposição dos motivos para permanecer atuando na EJA. Fechamos com as informações e as análises sobre a opção pela docência.

Na formação inicial, dois dos participantes cursaram a graduação no ensino público e dois no ensino privado. Dois alcançaram a especialização, mas o investimento em mestrado e doutorado não faz mais parte dos planos de carreira de nenhum deles, como lemos no quadro 16.

Quadro 16: Formação profissional dos sujeitos da pesquisa

<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
<i>Indicadores</i>				
Nível Superior	UFMS – Formado em 2004	UCDB – Formada em 2005	ESEFA – Formado em 1989	ESEFAP – Formado em 1984
Especialização	Cursando	Não	IESF – 2005 Cursando a segunda	Não
Mestrado	Não	Não	Não	Não
Doutorado	Não	Não	Não	Não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

O professor Cedro iniciou um curso de Engenharia, mas não concluiu. Depois, resolveu investir na área de Educação Física, principalmente pela trajetória de ex-atleta e pela experiência pedagógica anterior, de aulas na área de Ciências Exatas:

[...] e aí resolvi juntar, né, a parte atlética, a parte de arbitragem, a pedagógica, num curso relacionado à área, que é Educação Física (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

As vivências da infância, principalmente as relacionadas ao futebol, construíram uma ponte para a profissão em Educação Física, com uma identificação esportiva:

Então digamos assim que, de certa forma, naquela época o governo conseguia meio que convencer a gente. Aquele negócio de esporte para todos, né, de transformar o Brasil em uma grande potência

olímpica... Essa fase foi a minha fase de infância e adolescência, né, dentro daquele regime militar que era imposto, que foi imposto, que nós vivíamos. Então, o acesso, né. Agora, assim, nunca tive a questão de querer ser um grande atleta, de ser um grande jogador de futebol, ser famoso, ganhar dinheiro. Não. Isso não, nunca tive essa visão, né. Fazia porque gostava, porque me sentia bem (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

Formado em Educação Física há 12 anos em universidade pública federal de Campo Grande, MS, o professor Cedro teve a vida escolar marcada por mudanças devido às transferências regulares do pai militar, daí a conclusão tardia do curso superior. Antes de iniciar a graduação, não teve grandes perspectivas no tocante à profissão:

Olha, eu... não via nada assim de tão especial, não. Porque a gente acaba se espelhando no professor que a gente tem. Então, a gente vê o professor dando aula e aí a gente se imagina, né, dando aula no lugar desses professores. 'É isso dar aula?', né, e aí: o que eu preciso pra dar aula? E aí, vai atrás da graduação (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

Durante a formação inicial, reputou como positivas as amizades, o conhecimento adquirido e a vivência de tudo o que a graduação lhe facultou. Como negativo, o serviço prestado por maus profissionais, que não davam a devida atenção ao aluno. Começou a trabalhar na área dois anos após a formação, depois de ser aprovado em concurso público na REE/MS. Iniciou uma especialização a distância em Educação Física escolar em 2014. Não tem intenção de fazer mestrado ou doutorado, talvez mais uma especialização na área da saúde.

O primeiro contato com a EJA foi na escola. Não teve subsídios para trabalhar com essa modalidade durante a formação inicial, por considerá-la uma coisa nova:

Não, até porque a EJA é coisa nova, né. Então, apesar de já existir a EJA quando eu conclui e entrei na rede, é... a formação do curso superior é a mesma pra todo mundo, não existia uma disciplina específica, nada voltado... Nem se comentava a Educação de Jovens e Adultos (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

Sobre a especialização em curso, relatou que não há disciplinas voltadas para a EJA, somente algo que se pode relacionar aos temas transversais. A formação continuada ofertada pela REE tem contribuído pouco para as práticas na escola. As sugestões são sempre algo difícil de alcançar, como o comparativo entre

a escola ideal e a escola real. Depois da entrevista, o professor Cedro expressou descontentamento com a situação da oferta da EJA, sob a forma de projetos, e também pela opção de constituir um corpo docente através de contratos temporários, motivo pelo qual havia sido remanejado do noturno. Aquela seria a sua última semana de atuação na EJA. Para ele, permanecer ou não nessa modalidade de ensino não tem sido uma escolha. O fato de ser efetivo na rede soa como uma barreira para atuar nos projetos de cursos da EJA.

A vontade da professora Ipê Rosa era cursar Geopolítica, mas por não ter oferta desse curso na cidade onde morava, deixou o sonho guardado. Seu pai queria que se graduasse em Direito, por sua qualidade de 'falar muito'. Entretanto, inspirada em alguns professores da educação básica, escolheu a docência:

Porque eu tive uma professora no quinto ano, na quinta série na época. Ela, [nome], pra mim, é uma referência, pra mim assim, porque ela...tinha uma visão de mundo diferente, ela é... A gente estava saindo na época da ditadura militar ainda, e ela tinha uma visão assim de...diferente de hoje, que você vê da questão política, do que se colocava aquilo, ali, sempre... Desde pequena, quem me conhece sabe, que eu sempre fui muito antenada [...], eu sempre gostei, então ela, pra mim, é uma referência. (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

A licenciatura em Educação Física veio como uma segunda paixão. Surgiu apoiada nas vivências esportivas, nas boas lembranças das aulas de recreação da infância na escola rural. A identificação com o esporte estava na competitividade, ligada ao sabor da vitória nas corridas:

[...] a educação física, pra mim, foi depois, por conta do envolvimento que eu sempre gostei de esporte. Eu sempre gostei, então sempre foi muito atrelado... Assim, Geografia, por conta dessa professora e por conta das aulas mesmo, que eu sempre gostei, que eu sempre fui muito participativa... e as corridas que o professor promovia, eu era a primeira a chegar, eu sempre vencia [...] Quando era adolescente, não saía da escola. Tinha o, a... não sei se é por conta, é o... meio de lazer que a gente tinha mais acessível na época, era a escola, era o professor de Educação Física que é um... mais acessível teoricamente, entendeu? Até por conta da sala de aula, dela ser diferenciada, né? Que é uma sala de aula, quadra, né? Então, espaço... sei lá, nunca tive dúvida disso. De que Educação Física ia ser minha profissão (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

A professora Ipê Rosa é formada há 11 anos em universidade privada em Campo Grande, MS. Seu ingresso no ensino superior foi marcado por tentativas. Na

primeira tentativa prestou vestibular em universidade pública, para o curso de Educação Física. Como não obteve sucesso, insistiu por mais cinco vezes. Tentou outros cursos ainda, como Biologia e Jornalismo, nos anos posteriores. Sem conseguir aprovação nas tentativas, a opção seguinte foi a universidade privada, onde ingressou tardiamente. Durante a formação, ponderou como positivos os bons relacionamentos com alguns docentes, e como aspecto negativo, a atuação de maus profissionais, de alguns professores que não tinham trato para se dirigir aos alunos. Ao longo do curso, transferiu-se para uma universidade pública, mas se deparou com uma longa greve, uma academia fechada, com laboratórios desfalcados, e um ensino público, ao seu ver, sucateado. Diante disso, decidiu retornar ao ensino privado, para concluir o curso.

Quando ingressou no ensino superior, a professora Ipê Rosa tinha a perspectiva de fazer diferente, de transformar a realidade escolar. Ao ir para a escola, porém, percebeu que a prática é muito diferente da teoria, principalmente no que tange à questão estrutural e material da escola pública.

Durante a graduação, a professora Ipê Rosa desejou muito cursar mestrado e doutorado. Teve um bom orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, com o qual participou de eventos e congressos. No entanto, depois de começar a trabalhar na área, viu diminuir a disponibilidade de tempo. Acredita que se acomodou um pouquinho, também. Falou sobre a intenção de iniciar uma especialização ainda em 2016.

Após se formar, ingressou na REE/MS por contrato. Atua como contratada até o momento. Com relação às formações continuadas oferecidas pela rede, opina que não contribuem diretamente para a prática de ensino, uma vez que tratam de planejamentos direcionados, sem nada específico da área de Educação Física. Um motivo que sobressaiu para permanecer atuando na EJA é a tranquilidade da turma do ensino noturno, que não se compara com a agitação das aulas do diurno, quando enfrenta inclusive a disputa pelo espaço físico, com constante divisão de turmas nas quadras poliesportivas.

Antes de iniciar a entrevista, a professora Ipê Rosa demonstrou grande descontentamento pela oferta da EJA sob a forma de projetos, sem compromisso com a continuidade das turmas. Posicionou-se contrária à opção do estado de

constituir um corpo docente que acaba refém de contratos temporários, se sujeitando a qualquer situação de trabalho em troca do seu sustento.

O professor Buriti chegou ao ensino superior com o certificado do curso Técnico em Contabilidade, cursado por exigência do pai, que sonhava em ter um filho formado. Mas nunca exerceu essa profissão. Em busca do sonho próprio, iniciou o curso de Educação Física, motivado pelas práticas esportivas do pai, que acompanhou durante a infância, e pelo próprio histórico com o futebol e o atletismo (corrida):

Olha, na realidade foi a... jogar futebol, a corrida né, que a gente gostava de correr, [...] E outra coisa, que assim... meu pai sempre foi esportista, sempre jogou bola né, aí meu irmão também, então assim, pra gente ter um, é... uma referência em casa né, então a gente acaba gostando mesmo da parte do esporte né. Então, o pai, assim, acho que influencia bastante de praticar um esporte, né (Professor Buriti – Entrevista, 2016).

Formado há 27 anos em faculdade pública municipal em Avaré-SP, logo após a conclusão do curso o professor Buriti já começou a dar aulas. Em 2006, fez a primeira especialização, em Educação Física Escolar, e está cursando outra na área de Gestão Pública. Não tem mais intenção de cursar mestrado ou doutorado, por estar próximo da aposentadoria e por não ter um retorno financeiro significativo.

A perspectiva antes da graduação era de que o curso de Educação Física significaria apenas jogar bola. Porém, encontrou uma base teórica, a anatomia, para os estudos do corpo. Passou a entender que é uma grande responsabilidade trabalhar com a formação de crianças e ser responsável por pessoas. Foi então que se conscientizou de que dominar só a parte do esporte não seria suficiente para ser um bom profissional.

O professor Buriti destacou como ponto positivo em sua formação inicial a excelência dos professores, por muitos deles serem atletas de alto nível, que dividiam suas vivências com os alunos. E como negativo, a prática de separar turmas por sexo, com raros momentos de aula com turmas mistas, sem que isso prejudicasse as aulas. Na graduação, não teve subsídio para atuação na EJA. Supôs que esse fato se deu por não ter tal clientela naquele momento.

Seu primeiro contato com essa modalidade de ensino foi na Rede Estadual. Tem buscado leituras para auxiliar nas aulas. Pensa que a formação continuada oferecida pela Rede ajuda, que tem dado pelo menos um suporte para as aulas, pois

os encontros propõem algo a ser construído, sem trazer respostas prontas. A motivação para continuar atuando na EJA está no reconhecimento do trabalho, com 100% de participação das turmas nas aulas.

O professor Jacarandá optou pelo curso de Educação Física por já mexer com esportes, por competir profissionalmente em clube da cidade. Identificou-se com o curso de imediato, porque competia pela faculdade. cursou pedagogia, fez cursos técnicos, já trabalhou em muitas áreas diferentes na vida.

Sobre as vivências da infância, falou que os esportes sempre fizeram parte do seu dia a dia: o futebol de campo, de salão, o vôlei, a natação individual, e, no atletismo, o salto e a corrida. Mas foi o fato de atuar profissionalmente no futebol de campo que fez com que gostasse de Educação Física.

Formado há 32 anos em faculdade privada em Tupã-SP, reconheceu como fato positivo durante a sua formação inicial a condição de ser um egresso satisfeito, e por manter o vínculo de amizade até hoje com o pessoal da faculdade. Relatou não registrar fatores negativos. Pôde pagar o curso com o seu próprio trabalho.

Não viu nenhum conteúdo que abordasse a EJA durante a formação inicial. Seu primeiro contato com a modalidade de ensino foi na escola, já em Campo Grande. Comentou sobre a distância que existe entre a teoria e a prática do “ser professor”:

A faculdade, ela mais é teoria. Teoria. A prática a gente aprende, nós aprendemos com a... com o tempo. A gente adquire com o tempo, principalmente quando fala da escola. A primeira vez que eu entrei na [nome do local de trabalho], perdi totalmente... teoria sabia bastante, aí fui aprendendo a prática, fui aprendendo, aprendendo, aprendendo... (Professor Jacarandá – Entrevista, 2016).

Sobre a formação continuada, relatou que, desde que entrou, não teve uma capacitação direcionada às práticas com jovens e adultos. Em sua opinião, a formação continuada oferecida pela Rede não tem nada a ver com a EJA:

[...] não contribuem nada, porque ali é mais, é... a formação continuada, a gente fala mais sobre currículo, mais sobre leis, né, inclusive até poesia, essas coisa toda [...] fala sobre o Ensino Médio, a gente fala sobre...a, a disciplina, entendeu? Sobre os conteúdos que é abrangente do currículo, tudo isso, mas o EJA foi falado no comecinho, mas foi falado só sobre a formação da EJA, só. (Professor Jacarandá – Entrevista, 2016).

Informou que atua na EJA apenas como complementação de carga horária, e que não ter motivação alguma, pois não gosta de atuar no ensino noturno.

A análise da trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa levou-nos a perceber que a inclinação pela opção profissional veio de vivências da infância, das práticas e da pré-disposição para o esporte. Os participantes declararam apreciar as práticas esportivas, e demonstraram ainda um certo sucesso nas atividades, como participar de competições, fazer parte do time da faculdade e atuar profissionalmente com futebol.

Outro fator evidenciado foi a ludicidade das aulas de Educação Física, que aplicam como atrativo. Com isso, criam uma identificação da aula com a profissão, uma relação entre o prazer proporcionado pela ação da vivência (esporte) e a receptividade do agente motivador (professor).

O esporte foi o elo entre os sujeitos e a graduação no curso de Educação Física. Cada um fez a sua trajetória singular, mas ao mesmo tempo inserido num contexto plural, de tal forma que os resultados alcançados se assemelham. Com muitas ou poucas expectativas com relação à graduação, quer seja transformar a realidade ou só jogar bola, todos estavam buscando uma profissão, uma formação para o trabalho, que já estava idealizada no incentivo e na cobrança da família pelos estudos.

O trabalho também é um dos motivos para que jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria voltem aos bancos escolares atrás daquilo que está consolidado como fator de mobilidade social, a educação. A necessidade de trabalho, que muitas vezes é o gerador do abandono da educação formal, é a mesma que exige o retorno à vida escolar, a fim de reverter o fracasso de uma ação problemática anterior, que não está centrada apenas no aluno, mas que envolve todo o processo educativo:

Esse modo de articulação entre educação e trabalho induz também efeitos no mercado de trabalho. Hoje em dia, a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que supostamente protege o trabalhador contra uma exploração exagerada de sua força de trabalho, viraram a maldição dos mais fracos: quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego [...] No Estado Desenvolvimentista, a educação, isto é, na verdade, o diploma, torna-se uma condição para trabalhar, e quem nem tem emprego é excluído da vida social considerada “normal” (LAHIRE, 1997, p. 40).

Os professores entrevistados estão inseridos no mundo do trabalho. Observamos, em seus relatos, a curiosa ausência do fator *status* conferido à profissão. Os participantes não fizeram menção sobre diferenças entre formação em ensino público ou privado, ou seja, não buscaram a melhor instituição de ensino, mas o que reputaram ser o melhor curso. Esse fato sugere que não era objetivo direto obter a melhor formação inicial, mas alcançar o melhor cargo possível.

A relação entre o diploma e o cargo e a conseqüente melhoria para a mudança de posição no espaço social é definida por outra relação, que se dá em outra esfera, entre o sistema de ensino e o sistema de produção. Bourdieu (2002c) classifica esse movimento como estratégias de reconversão de uma forma de capital em outra mais rentável, como no caso da família dos entrevistados, que investiram na educação dos filhos (capital cultural), para que alcançassem melhores salários (capital econômico). O objetivo da reconversão de capital foi alcançado. Vemos, na autodeclaração dos professores, a melhoria significativa da condição socioeconômica com relação à infância, após a conclusão do curso superior.

Alcançar o cargo de professor foi a concretização do objetivo que começou na infância. Mas as atribuições da profissão com dedicação em três turnos de trabalho, de certa forma, tornaram-se uma barreira para a continuidade dos estudos. Apenas a professora Ipê Rosa declarou que sentia vontade de ingressar em cursos de mestrado e doutorado, motivada pela boa experiência que teve na iniciação científica durante a graduação.

Os participantes não demonstraram ter a intenção de ingressar em curso *stricto sensu*, por estarem completamente absorvidos pela carga horária de trabalho. O curso de pós-graduação mais próximo da sua realidade é a especialização, porque o investimento nos níveis subsequentes não traria mudanças significativas na carreira ou no salário, como julgou o professor Buriti:

[...] então, a gente já não tem mais aquela perspectiva, né, de fazer o mestrado, de tá aí competindo no mercado de trabalho, né. Até porque financeiramente só vai me dar 5% a mais no meu pagamento. Então, é... não tem estímulo nenhum financeiro, né, nem compensação. E o resto... o tempo também fica escasso. Então, a gente hoje já não tem mais aquele tempo e a paciência também já, já foi (Professor Buriti – Entrevista, 2016).

A formação continuada foi outro fator recorrente nas entrevistas. Os depoimentos dos professores revelaram que o espaço principal para aperfeiçoamento na EJA está na formação continuada oferecida pela SED/MS. Embora tida como ineficiente pelos entrevistados, é o único espaço para discutir as práticas nessa modalidade.

Já estabelecemos, no Quadro 11, que os projetos de EJA em que os professores atuam oferecem formação em serviço em dias considerados não letivos, os chamados Períodos de Estudo. Em 2016, o EJA IV teve quatro encontros; e o Conectando Saberes, 13 encontros a para formação em serviço.

De acordo com o levantamento acerca da divulgação das ações de formação continuada, a EJA, especificamente o projeto Conectando Saberes, compôs o calendário de formação continuada da SED/MS em 2016 nos dois semestres do ano: no primeiro, sobre história e identidade, e no segundo, com os temas planejamento do professor, análise e avaliação do projeto, reorganização e aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme detalhado no Apêndice F.

A Educação Física não figurou entre as áreas de conhecimento específicas ofertadas na formação continuada, o que corrobora com as falas dos professores nas entrevistas. O fato poderia se remeter, também, à condição marginalizada que a disciplina ocupa na hierarquia da elite escolar, aludida na subseção 3.2.3.1, ao discutir a matriz curricular dos projetos.

Justificamos que a intenção destes apontamentos não é colocar a Educação Física como o grande problema da EJA, ou sugerir para a disciplina a criação de 'pacotes' de formações isoladas dos outros componentes curriculares. Os dados levam-nos a crer que a formação continuada, como está proposta, não tem contribuído com as aulas e os anseios dos professores que, muitas vezes, como opinou o professor Buriti, esperam respostas prontas.

Concordamos com Imbernón (2010) sobre a necessidade de garantir um espaço para reflexão, participação e problematização da realidade escolar de forma coletiva e colaborativa:

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática [...] A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar

evidências e informações e buscar soluções (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

A proposta para a formação continuada na EJA não é diferente de outros contextos educacionais. Assim como na experiência dividida pelo professor Jacarandá, logo após se formar, o professor egresso da universidade tem o aprendizado da graduação concretizado na prática. No entanto, o objetivo da formação não pode se restringir à obtenção de certificados, que até proporcionam gratificações salariais, mas não garantem mudanças significativas na atuação profissional. O próprio professor precisa ser um agente de mudança e trazer os problemas enfrentados para o grupo, a fim de que a formação não aconteça para a EJA, mas se concretize nela, junto a todos os agentes que fazem parte do ato educativo nessa modalidade e, quem sabe assim, interferir positivamente na condição das aulas e na qualidade do processo formativo.

Um fator que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a especificidade da EJA é a proposta do projeto de curso em Campo Grande vir pronta para as escolas, e não ser pensada e construída pelos agentes que atuam diretamente no atendimento desse público. Esse distanciamento colabora para que o professor, que já não teve subsídios para atuar na EJA em sua formação inicial, continue sem saber acolher e compreender a motivação dos alunos que buscam o resgate daquilo que não conseguiram concretizar anteriormente, por motivos diversos. Sem conhecer o público, sem articular com a realidade da escola, fica mais difícil propor ações de enfrentamento da problemática cotidiana. Talvez seja esse um dos motivos do desinteresse do professor em permanecer atuando na EJA.

Dos entrevistados, apenas a professora Ipê Rosa teve uma vivência na EJA, durante um estágio da graduação. Então, o primeiro contato da maioria dos participantes com esse público surgiu efetivamente quando foram para as escolas. Os professores Cedro e Jacarandá trabalham na EJA apenas como complementação de carga horária, sendo que o último declarou não ter motivação alguma, por não gostar de atuar no ensino noturno. Os professores Ipê Rosa e Buriti mostraram-se mais sensíveis, e reconhecem na EJA a especificidade de turmas mais tranquilas, mais participativas.

Outra questão recorrente foi o fato de os participantes informarem que a EJA não existia ou era muito recente quando estavam em formação. Sabemos que a partir de 2000, a nomenclatura da modalidade mudou de Ensino Supletivo para EJA. Embora um dos entrevistados tenha exposto que ouviu falar de supletivo, nenhum deles conheceu, durante a graduação, a proposta da aceleração de estudos para jovens e adultos.

Por não ser o objeto de estudo deste trabalho, não investigamos como a EJA tem figurado no currículo das licenciaturas desde a primeira CONFINTEA. Contudo, Di Pierro (2006) constatou que, em 2002, havia quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos, sendo que 40% não tinham formação superior. A autora levantou que quase não há cursos superiores dedicados a habilitar educadores para esse campo, embora os países signatários da Agenda para o Futuro tenham se comprometido a melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos.

Até aqui, apreendemos, nos depoimentos dos professores, que a maior motivação para a escolha do curso de Educação Física foi o esporte. Já para opção pela docência encontramos, de forma indireta, a figura do professor da infância.

O Quadro 17 revela que a escolha de ser professor foi uma opção pessoal dos sujeitos. Não gostariam de estudar outras coisas.

Quadro 17: Informações sobre a opção pela docência

<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
<i>Indicadores</i>				
Ser professor foi opção? Por quê?	Sim, gostava de dar aula	Sim, pelo envolvimento com o esporte, e por gostar muito	Sim, por ser corredor	Sim, por estar muito envolvido com o esporte
Gostaria de ter feito outro curso? Qual? Por que não fez?	Não	Sim, Geopolítica, não tinha oferta no MS	Não, por ser apaixonado por Educação Física	Direito, não fez porque era muito caro
Na família há alguém que é professor?	Não	Irmã caçula	Uma tia, esposa e o filho mais velho	Não
Alguém teve influência na opção pela docência?	Não	A professora de Geografia do ensino fundamental	A tia professora	Não
Gostaria de estudar outras coisas?	Não	Não	Não	Não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

Com relação ao desejo de ter estudado em outro curso, sobre a presença de professores na família ou profissionais que influenciaram na opção, as respostas se dividiram.

O professor Cedro relatou que não pretende estudar outras coisas fora da sua área de formação. Poderia ter escolhido qualquer outra profissão, mas optou por dar aula. Em sua família não havia professores. Embora tenha dito que não foi influenciado por ninguém na opção pela docência, admite uma identificação com os professores que teve:

Porque a gente acaba se espelhando no professor que a gente tem. Então a gente vê o professor dando aula e aí a gente se imagina, né, dando aula no lugar desses professores (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

A professora Ipê Rosa disse que não tem interesse em estudar outras coisas fora da sua área de formação, pois mudar agora seria complicado. Na sua família, só a irmã caçula era professora, mas lembra-se dos nomes e disciplinas ministradas por todos os professores que fizeram nascer nela a vontade de dar aula, em especial, a Geografia da quinta série.

O professor Buriti também não pretende estudar outras coisas fora da sua área de formação. Uma segunda opção, talvez, seria a Engenharia Agrônoma, por ter ainda a pretensão de trabalhar com a terra depois da aposentadoria, não mais com a finalidade de viver da remuneração desse trabalho. Lembrou da tia professora que o inspirou para a docência. A esposa e um dos filhos também são professores.

O professor Jacarandá chegou a ser aprovado no vestibular de Direito em faculdade particular. À época, não tinha dinheiro para fazer a matrícula. O curso era caríssimo, e não teve o apoio financeiro da família. Optou, então, pela Educação Física, mas avaliou que a advocacia teria sido um ‘caminho melhor’. Apesar de não ter se espelhado em ninguém na opção pela docência, lembrou-se, com muito carinho, da professora da terceira série, que o acompanhou em aulas domiciliares quando teve meningite. O auxílio e a sua disposição foram fundamentais para que ele não reprovasse naquele ano.

As narrativas dos sujeitos, mesmo que os professores Cedro e Jacarandá argumentem não terem sido influenciados por nenhum professor específico, confirmam existir uma idealização do professor na infância, situação descrita em estudo anterior, de Daolio (2007b):

Os professores afirmam que tiveram uma infância próxima da natureza, com espaço, áreas verdes e brincadeiras de rua. Falam de um corpo livre, que não tinha ou não se preocupava com técnicas rígidas, um corpo “natural” que brincava e sentia prazer. É com esse mesmo corpo “natural” que eles passam a gostar de esporte, alguns tornam-se atletas e são assíduos frequentadores das aulas de

Educação Física. Procuram uma faculdade que vai ao encontro dessas atividades esportivas e tornaram-se professores, assumindo o papel de antigos docentes, tidos como ídolos (DAOLIO, 2007b, p. 81).

A opção pessoal de ser professor desvela uma tendência em selecionar objetivos considerados atingíveis, que se adequavam às possibilidades objetivas de realização individual. Os professores Jacarandá e Ipê Rosa consideraram a sua primeira opção de curso 'impossível'. Então, passaram a desejar aquele que era acessível, ou seja, o mais 'provável', justificando essa 'escolha' pela identificação com o esporte.

Bourdieu (2002d) denominou a situação descrita acima de causalidade do provável. As famílias de baixa renda não vislumbram, para os filhos, um futuro distante do seu próprio presente, como num cálculo racional habilitado por uma espécie de finalidade objetiva:

[...] a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indicação prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 2002d, p. 91).

Foram as condições socioeconômicas da maioria dos participantes que os levaram a utilizar os recursos disponíveis, materiais e simbólicos, da forma objetivamente mais apropriada para a sua posição social. A decisão tomada pelas famílias de investir tempo, recurso econômico e cultural na escolarização dos filhos é direcionada em razão da quantidade e forma que os capitais se dispõem na trajetória do seu grupo social de origem. De forma inconsciente, os sujeitos tendem a investir na vida escolar aquilo que é mais adequado, transformando o provável em possível, ou seja, reconhecendo a chance objetiva de sucesso como uma escolha, passando, assim, a amar o que foi conquistado.

Entendemos que a escolha dos entrevistados pelo curso superior não se deu apenas pela paixão ao esporte, nem de forma neutra e isolada, ou ainda de forma racional e reflexiva. A seleção acontece, na maioria dos casos, de forma inconsciente, ou seja, adaptada pela herança cultural, pela trajetória de vida e relações sociais, e pelas experiências de sucesso ou fracasso escolar acumuladas.

Assim como na realização do pai do professor Buriti, que queria ter um filho formado, o investimento na carreira escolar é justificado de acordo com o que é possível. Contudo, esse investimento não visa apenas a alcançar um sonho ou a

realização pessoal. Independentemente de qual seja a classe social dos envolvidos, o seu objetivo maior é o retorno financeiro, simbólico e social.

4.3 PERCURSOS DA DOCÊNCIA: DESAFIOS, DIFICULDADES E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DIREITO

Para tecermos os percursos da docência dos professores, analisamos os dados referentes ao tempo de atuação profissional, especialmente na EJA, às turmas em que atuam, se exercem outra atividade remunerada e se gostariam de exercer outra profissão. Incluímos os apontamentos sobre as experiências positivas e negativas na EJA, as dificuldades enfrentadas, e a diferença entre atuar na EJA e no ensino regular. Finalizamos esta subseção com a visão dos professores sobre os referenciais curriculares adotados para a disciplina nos cursos de EJA, e a exposição da concepção pessoal no que tange ao direito do aluno de ter acesso garantido às aulas de Educação Física.

Conforme verificamos no Quadro 18, o tempo de atuação na REE entre os professores que demoraram mais tempo para se formar e os que concluíram o curso em tempo regular é de mais de 15 anos. Já a sua faixa etária é próxima, com oito anos de diferença entre o mais velho e o mais novo, o que não demonstra indícios de grande diferença geracional¹⁶.

Quadro 18: Informações sobre atuação profissional

<i>Sujeitos</i>	Prof. Cedro	Prof. Ipê Rosa	Prof. Buriti	Prof. Jacarandá
<i>Indicadores</i>				
Tempo de atuação na rede estadual de ensino	10 anos	10 anos	26 anos	30 anos
Turmas em que atua no momento	7°, 8° e 9° ano	Pré e 9°ano	3°, 5°, 7° e 9° ano	5°, Ensino Médio
Tempo de atuação como professor de Educação Física	10 anos	15 anos	21 anos, ficou 5 anos afastado	31 anos
Turnos em que atua	Nos três turnos	Nos três turnos	Nos três turnos	Nos três turnos
Instituições de ensino em que trabalha	Municipal e estadual	Municipal e estadual	Municipal e estadual	Municipal e estadual
Desempenho de outra atividade remunerada além da docência	Não	Não	Não	Sim, escolta armada
Caso fosse escolher outra profissão hoje, qual escolheria? Por quê?	Engenheiro, pela remuneração	Não mudaria, por ser convicta da profissão	Não gostaria de mudar, mas se possível, faria Engenharia Agrônoma	Não mudaria, por estar satisfeito

Fonte: Informações extraídas das entrevistas com os sujeitos, em 2016.

¹⁶O conceito de geração adotado aqui engloba o conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico.

Todos os participantes têm dois vínculos empregatícios (município e estado) e trabalham nos três períodos (manhã/tarde/noite). Apenas um deles atua no Ensino Médio, etapa de ensino com o maior número de atendimento da EJA pelo estado. Três professores são concursados nas duas esferas administrativas; apenas um declarou desenvolver outra atividade remunerada.

Os participantes, de forma geral, disseram estar satisfeitos com a profissão, e que não mudariam. Dois deles, não obstante, não tinham a Educação Física como primeira opção de profissão. O professor Cedro acredita que seria mais bem remunerado se tivesse concluído Engenharia. O professor Buriti gostaria de ter conhecimentos de agronomia para trabalhar com a terra durante a sua aposentadoria.

O professor Cedro acumula, de exercício profissional em Educação Física, os mesmos dez anos em que atua na REE, seis anos dos quais de experiência com as turmas de EJA. Ministra aulas nas redes municipal e estadual de ensino, nos três turnos, para as turmas do 7º, 8º e 9º ano. Disse não exercer outra atividade remunerada, mas atua como árbitro de futebol de campo. Não pensa em mudar de profissão. Está satisfeito com as aulas de Educação Física, mas lembrou que se tivesse seguido na Engenharia, teria hoje um trabalho mais rentável.

Dessa vivência com a EJA, o professor Cedro declarou gostar da troca de conhecimento e experiências com o aluno adulto, e de poder conhecer a realidade da prática de atividade física desse público. Por outro lado, encara como um desafio dar aulas para pessoas mais velhas que ele, o que acaba gerando conflito de ideias. Afirmou encontrar dificuldade de mudar conceitos trabalhando com adultos, e de propor práticas para faixas etárias muito diferentes na mesma sala. Da sua atuação, concluiu que a especificidade da EJA está na necessidade de o professor precisar ser mais flexível e respeitar o ritmo do aluno que está há algum tempo sem estudar, considerar o cansaço e a sua idade. Não vê diferença entre os conteúdos propostos para essa modalidade de ensino e o que é ministrado no ensino regular. A única recomendação é que se aplique de outra forma, mais devagar.

No que se refere aos desafios vivenciados em seu trabalho pedagógico no contexto da EJA, o professor Cedro sublinhou as questões postas no início, no “começar”, por ter que ir atrás, ter que bolar estratégias e pensar em atividades que vão ao encontro dos anseios dos alunos:

[...] porque, pra muitos, a escola é o momento do lazer dele, né. Então dar essa oportunidade pra ele ter, né, esse momento de descontração, sem exigir tanto dele, né, sem colocá-lo num ritmo ou numa situação que ele não se sinta bem, né. Principalmente com os mais velhos (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

O professor Cedro destacou, dentre as dificuldades enfrentadas, a resistência de vários alunos com relação à atividade prática em si, mesmo que seja um simples jogo de mesa, um jogo de tabuleiro:

[...] pra alguns ainda há tabus, né. Entra a questão também da religiosidade deles, né, que para alguns não é admissível [...] O aluno hoje, ele está assim, na escola ele não quer fazer nada, mas aí ele sai da escola e vai para a academia... Então, na escola, ele não quer jogar um vôlei, ele não quer fazer uma estafeta, mas ele sai da escola, ele vai para a academia, aí ele vai malhar, ele vai fazer a ginástica, ele vai fazer as lutas, mas na escola ele não quer fazer (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

Outro problema citado pelo professor Cedro são as turmas com alunos que acabaram de completar 18 anos estudando ao lado de pessoas com mais de 50. É muito difícil conciliar a ansiedade daquele que está plenamente ativo com a necessidade do outro, que já se encontra em uma fase mais tranquila.

Comentando sobre o direito às aulas de Educação Física, o professor Cedro fez relação ao fato de ser um componente curricular obrigatório, além do direito social dos cidadãos ao lazer e ao esporte:

Nós temos essa garantia ao lazer, à atividade física, ao exercício físico. Basta saber escolher. E eu acho que, para a EJA, a Educação Física ela entra dando essa oportunidade pra eles. Apesar de que muitos já conhecem, né. Mas mostrando pra ele que ele pode escolher o que ele quer fazer. Hoje também, no regular, a gente trabalha dessa forma, mostrando o leque de opções que tem, e deixando para que ele, de uma forma crítica, escolha o que ele quer, o que é o melhor pra ele (Professor Cedro – Entrevista, 2016).

O professor Cedro atua no projeto EJA IV, mas em suas respostas sobre o currículo, notamos que conhecia a ementa curricular, mas não conhecia a proposta metodológica do projeto em que estava inserido.

A professora Ipê Rosa que, também tem dez anos de atuação profissional, foi aprovada em concurso público na rede municipal em 2013 e passou a trabalhar em três turnos. Ministra aulas no pré-escolar e no 9º ano. Na REE, está sob o regime de contrato há 10 anos, sendo que o seu tempo de atuação na EJA é de seis

anos. Sobre o investimento na carreira, a professora pretende começar uma especialização ainda em 2016, mas mudar de profissão no momento não é sua intenção, e nem a considera viável.

Para a professora Ipê Rosa, a parte positiva de atuar na EJA é encontrar uma turma mais tranquila em comparação com o diurno. Também é positivo o fato de poder praticar a democracia nas aulas. A maior dificuldade que enfrenta nas aulas está na resistência dos alunos com as atividades que não sejam práticas. As aulas teóricas ou as que usam a sala de informática geram muita reclamação.

A professora considera-se briguenta, quando o assunto é o espaço da Educação Física. Faz questão de participar dos conselhos de classe. Achou que o Conselho da categoria se contentou com muito pouco, quando comemorou a garantia de uma aula semanal no turno noturno. Na sua percepção, a atuação do professor na EJA não é diferente do profissional do ensino regular, mas as atividades precisam ser diferentes para atender aos tipos diferentes de pessoas. Afirmou que a proposta de conteúdos para a disciplina é uma repetição: o referencial repete tudo em todos os bimestres (fases).

Como dificuldades, a professora Ipê Rosa salientou o pouco espaço que a disciplina tem no ensino noturno. Opinou não ser viável fazer um trabalho diferenciado, como propõem os projetos, com apenas uma hora-aula por semana, que não sabe quais critérios foram adotados para decidir que uma hora de Educação Física bastava, pois os professores não são consultados. Acrescentou que não adianta idealizar uma proposta extensa, se não há condições reais de viabilizá-la em uma hora, porque assim vai continuar existindo só no papel.

Outro desafio, sob a perspectiva da professora Ipê Rosa, é a questão social do público do ensino noturno. O acesso às quadras na escola pública é, muitas vezes, o único espaço para a prática do esporte que os alunos da EJA têm. Como a maioria trabalha em período integral, não tem tempo nem recurso financeiro para esse tipo de vivência no seu dia a dia. Por isso, quando perdem cinco minutos durante a chamada, já sobram reclamações. Finalizou dizendo que existe uma cobrança por inovação, mas sem uma contrapartida do estado; que se fala muito da questão da reprovação, do combate à evasão, mas não há nada de novo para a valorização do público adulto:

[...] mas ele mesmo [referindo-se ao estado] não faz alguma coisa pra valorizar os alunos, diferente... porque eu vejo assim: adulto é

diferente, ele já vem mais com um objetivo, é diferente de quando você manda um filho pra escola, quando você é adolescente, você acha que...“Ah, não precisava disso agora”[...] Mas o adulto, ele quer alguma coisa, ele quer sair com algum outro conhecimento. (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

A professora Ipê Rosa acredita que a Educação Física é um direito do aluno, e que é tão importante quanto qualquer outra disciplina. Ela trabalha no projeto EJA IV. Em suas considerações sobre o currículo, notamos que conhecia a proposta metodológica do projeto e a ementa a ser trabalhada.

Um ano depois de concluir a graduação, o professor Buriti entrou na REE/MS por concurso público. No ano seguinte, ingressou na rede municipal. Está há 26 anos na REE/MS, 21 dos quais foram dedicados à sala de aula. Já foi diretor e não tem mais intenção de se afastar das aulas para atuar na administração escolar. Atualmente, ministra aulas para as turmas do 3º, 5º, 7º e 9º anos.

O professor Buriti expôs que atuar na EJA é algo positivo, por participar da formação dos alunos, poder propor um trabalho que contribua para melhorar a qualidade de vida desse público, e contribuir com alguma coisa na vida deles. A única coisa que o entristece é a evasão – o nível de desistência é grande. Na sua atuação como professor na EJA, o que muda é o tratamento com essa clientela, a maneira de olhar, a maneira de fazer a atividade. Tem que ser cauteloso para não sugerir atividades que concorram com o desgaste físico do trabalho diário dos alunos. Explicitou que o referencial curricular utilizado para compor a ementa dos projetos da EJA é apenas um roteiro, precisa ser aperfeiçoado na prática. Frisou que, muitas vezes, os docentes esperam soluções através de uma ‘receita de bolo’, mas que não funciona assim. É preciso levar em consideração os anseios e a realidade dos alunos do ensino noturno. Ainda sobre sua atuação, o professor Buriti não fez críticas ou apontamentos que pudessem afetar a sua prática pedagógica. Relatou, apenas, que a EJA é composta por um público que precisa de professores com paciência e preparo. Então, o desafio consiste em conquistar e incentivar esses alunos para, talvez, diminuir a evasão.

O professor Buriti fez uma comparação com países mais desenvolvidos sobre o direito às aulas de Educação Física. Referiu-se ao destaque e à importância que se dá à atividade física e aos esportes nas escolas, com aulas de Educação Física praticamente todos os dias, e com uma ênfase muito grande na questão da

saúde. Defendeu que a presença da disciplina é primordial no currículo, de forma obrigatória sim, mas ao mesmo tempo significativa, para que o aluno leve o aprendizado construído para o resto da sua vida. Ele atua no projeto EJA IV e, em suas respostas sobre o currículo, constatamos que conhecia a proposta metodológica do projeto, embora não se prendesse à ementa.

O professor Jacarandá informou somar 31 anos de atuação como profissional de Educação Física. Está na REE há 30 anos, sendo que atualmente atua nos três turnos e dá aulas para as turmas do 5º ano até o Ensino Médio, e a EJA. Disse não pretender estudar mais ou mudar de profissão. Quer sair do turno noturno e se aposentar. Está satisfeito com a Educação Física, embora a sua primeira opção profissional tenha sido o curso de Direito. Veio trabalhar em Mato Grosso do Sul logo após concluir o curso e, ainda no mesmo ano, ingressou na REE por concurso público. Já foi diretor de escola e trabalha por escala em outro emprego nos finais de semana.

Como dificuldade de atuar na EJA, o professor Jacarandá elegeu a avaliação de aprendizagem, quanto à atribuição de nota, pressionado pela necessidade de conter índices de evasão, de avaliar sempre pela teoria e não pela participação, de ter que dar uma nota até para aqueles que faltam muito, que não vêm às aulas, mas recebem trabalhos enviados pela coordenação para fazer em casa. Como fator positivo na EJA, está a dedicação dos alunos que trabalham durante o dia inteiro e ainda buscam a escola à noite. Como fatores negativos, arrolou do uso constante de drogas, o fato de fazer avaliação semestral e de viver a pressão para que não haja reprovações na EJA, sobre qual falou com certa insatisfação:

[...] a Secretaria de Educação fala que não é pra reprovar jovens e adultos, porque eles tão num patamar maior, então eles querem que passem eles, e aí, como é que você vai avaliar um aluno que frequentou a aula durante 15 dias? (Professor Jacarandá – Entrevista, 2016).

O professor Jacarandá acredita que não precisa haver diferença na formação para atuar como docente de Educação Física na EJA, é igual a trabalhar no Ensino Médio. Mudam-se o calendário e a quantidade de provas, sem a exigência de cobrar a matéria, por ser uma aula mais relaxante, para desestressar, e tirar um pouco da rotina de dentro da sala de aula. O conteúdo a ser trabalhado

também não se altera. Só as turmas mudam, pois tática, técnica e fundamentos permanecem os mesmos.

O professor Jacarandá acredita que a manutenção do direito às aulas de Educação Física na escola deva ser pleiteada pelo professor. É dever do professor ir atrás para garantir ao aluno o direito ao lazer na escola, mais precisamente na EJA e no ensino noturno. Atuando no projeto Conectando Saberes, em suas respostas sobre o currículo vemos que sabia o nome do projeto, conhecia a ementa, mas não conhecia nem praticava a proposta metodológica.

O tempo de atuação profissional dos professores reforçou neles a identificação com a Educação Física. Isso ficou evidente nos relatos dos participantes, quando manifestaram falta de interesse em estudar coisas novas. Mais uma vez, reforça-se a ação da causalidade do provável, explicitada anteriormente: na fala dos sujeitos, temos a satisfação e a convicção da conquista possível.

De maneira geral, os participantes relataram que os aspectos positivos na graduação estavam ligados ao bom relacionamento pessoal, e os negativos se concentraram na má atuação de alguns docentes. Estudos divulgados anteriormente corroboram com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, indicando que a representação da Educação Física escolar na trajetória dos estudantes estava ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor, bem como ao diálogo durante a ação pedagógica, como um indicador de sucesso das aulas (REIS, 2011; PEREIRA, 2013; PICH; FONTOURA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa trazem marcas das ações dos professores durante toda a sua escolarização, como no caso da professora Ipê Rosa, que tinha a professora de Geografia como referência. A professora do primário tinha uma visão diferente de mundo, o oposto daquilo que ela encontrou em alguns professores da graduação, que não tinham bom trato com os alunos. A presença e a ausência do diálogo nas ações docentes ao longo da escolarização da professora Ipê Rosa refletiram na sua prática docente, fazendo com que ela prezasse pela democracia nas aulas da EJA, na manutenção de direitos e deveres, e no exercício de falar e de ouvir.

O fato de os professores entrevistados deixarem livre ao aluno a escolha das ações que permearão as aulas de Educação Física não é reflexo único do exercício da democracia, mas também uma lacuna na formação inicial, que não lhes forneceu subsídios para atuar com jovens e adultos. A EJA faz parte do ofício. Não foi opção.

Os relatos sobre a atuação docente nessa modalidade de ensino revelaram uma dificuldade de articular a Educação Física na proposta dos projetos e, em alguns momentos, até incertezas com relação a como desenvolver um bom trabalho com esse público.

Os sujeitos listaram algumas peculiaridades das turmas de EJA: um local de conflito de gerações; de turmas mistas, compostas por faixa etárias diferentes e que buscam objetivos diferentes nas aulas; de exclusão social, uma vez que grande parte dos alunos vem de uma realidade socioeconômica que acumula dupla jornada de trabalho, e de um público que precisa ser conquistado. A contradição revela-se quando, após identificar particularidades desse público, não conseguem precisar a diferença entre trabalhar com jovens e adultos no ensino noturno e no ensino regular.

Os professores Cedro e Jacarandá sugeriram não haver diferenças quanto ao que é ministrado; enfatizaram a questão da aula como momento de lazer. Os professores Buriti e Ipê Rosa relataram a necessidade de ocorrer uma mudança no olhar do professor, de adaptar a oferta da disciplina. Não apareceu, nas entrevistas como prática docente na EJA, a necessidade de se aproximar mais da realidade desse aluno:

[...] o profissional de educação física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo do seu trabalho a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimentos (BETTI, 1994, p. 55-56).

Um subsídio para fazer essa ponte entre os profissionais e a realidade da EJA é a formação continuada. Dois professores comentaram sobre as suas iniciativas para dar os primeiros passos nessa modalidade de ensino, com a busca por leitura do professor Buriti e a pesquisa do professor Cedro, que caracterizou como um desafio “o começar na EJA”. Após levantamentos da proposta de formação continuada pela SED e do relato dos professores sobre a sua ineficiência, discernimos alguns conflitos conceituais na oferta da formação e na expectativa dos professores sobre o encontro de formação.

Segundo Sambugari (2016), a oferta de cursos rápidos com contextos desconexos, reduzidos a palestras e encontros eventuais, reproduz um modelo de

formação em que o professor acaba se tornando o objeto da ação, e não o sujeito. Quanto à formação em serviço, já reconhecida nos Períodos de Estudos, da forma em que se delineiam nos projetos de EJA, estão mais próximos do processo reflexivo necessário na construção do saber docente. O equívoco que precisa ser revisto está na compreensão de que a formação continuada não é constituída por ações que tentam dar uma receita pronta aos professores, e que cabe a eles assumir sua identidade docente e atuar colaborativamente.

Outra recorrência detectada no depoimento dos professores foi a forma como são tratadas a reprovação e a evasão na EJA. Na percepção dos entrevistados, evitar a reprovação acabou se tornando o foco principal do processo ensino-aprendizagem. Ela é tratada como a maior responsável pelo grande índice de evasão na EJA. Apreendemos que a preocupação dos sujeitos está na falta de autonomia para avaliar seus alunos, o que acaba por centralizar o objetivo do processo de ensino na aprovação e não na aprendizagem:

[...] mas ele mesmo [referindo-se ao estado] não faz alguma coisa pra valorizar os alunos, diferente. (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

Ah, tem a questão da evasão, né, entristece muito, né.... [...] você tem aqui 53 matriculados, você conta aqui agora na sala... 13 né, aí num chega a 20 alunos no total. (Professor Buriti – Entrevista, 2016)

[...] a Secretaria de Educação fala que não é pra reprovar jovens e adultos [...] como é que você vai avaliar um aluno que frequentou a aula durante 15 dias? (Professor Jacarandá – Entrevista, 2016)

O que foi relatado pelos participantes é contraditório com a proposta de avaliação dos projetos analisados na subseção 3.2.1.4, que tem por objetivo valorizar as ações qualitativas e não quantitativas, prevendo como intenção principal do processo avaliativo buscar a coerência entre o que se ensina, o que se faz e o modo como se avalia. A evasão figurou como uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores na EJA. Trata-se de um indicador que desafia o professor a conquistar e incentivar os alunos do noturno e, ao mesmo tempo, uma forma de opressão que não permite ao professor avaliar o aluno conforme o seu desempenho ou a sua participação nas aulas.

Os desafios e as dificuldades vivenciados no trabalho pedagógico na EJA não são os mesmos para cada professor, pois estão ligados à percepção pessoal sobre aquilo que julga ser mais difícil transpor no seu dia a dia. Enquanto um

professor enfrenta a resistência da sua turma em participar das aulas práticas, a turma de outro reclama das aulas teóricas e se chateia por alguns minutos perdidos da aula, por causa da chamada.

As menções às dificuldades, de forma geral, estão ligadas ao fazer docente, mais voltadas à prática pedagógica do que às peculiaridades da EJA. Nista-Piccolo e Moreira (2012b) asseveram que as transformações são parte do fazer docente, na medida em que se busca atender à comunidade em que se atua, voltando a atenção para as características do público e não para um roteiro pronto de conteúdo. Novos caminhos vão se abrir e novas relações e conceitos serão aflorados:

Nós, professores, devemos estar preparados para as transformações sofridas, das indagações nascidas pelas dúvidas sobre os saberes acumulados que são apresentados e contestados, prontos para serem ressignificados. Se o que o ensinamos são conhecimentos fornecidos pela cultura esportiva e se toda cultura é dinâmica, esses conteúdos precisam sempre ser renovados, e isso se dá a partir das novas interpretações que deles fazemos (NISTA-PICCOLI; MOREIRA, 2012b, p. 63).

Ainda como parte da atuação pedagógica, os entrevistados engajam-se pouco na elaboração da proposta metodológica dos projetos em que atuam. Uma preocupação que precisa fazer parte do fazer docente é o envolvimento na construção e o comprometimento em desenvolver a proposta pedagógica da escola. A atenção dos professores com relação à proposta do projeto de curso da EJA estava centrada apenas no conteúdo da Educação Física, que nos projetos consultados estava pautado nos parâmetros curriculares da área.

Os PCNs instituíram parâmetros para subsidiar as práticas docentes. Embora tragam concepções de Educação Física embasadas em pressupostos epistemológicos que se opõem, podendo causar equívocos na elaboração de aulas, concordamos que a distribuição de orientações consolidadas como Diretrizes Curriculares Nacionais contribuiu para que a área ocupasse um novo patamar no âmbito escolar, na condição de componente curricular da Educação Básica. Nista-Piccolo e Moreira (2012a) assinalam que a sistematização dos saberes culturais contidas nos PCNs auxiliaram na organização de novas considerações sobre o contexto educacional. Foi a partir deles que as aulas de Educação Física começaram a ser repensadas, trazendo para as discussões os temas transversais e os princípios de inclusão.

Outro ponto que divergiu entre os entrevistados foi o direito dos alunos da EJA às aulas de Educação Física. Nas falas dos professores, não há um consenso sobre a responsabilização de pleitear e garantir o acesso às aulas da disciplina no ensino noturno.

Para o professor Cedro, todos têm um direito social ao esporte e ao lazer. O Estado é responsável direto por garantir esse acesso. A professora Ipê Rosa percebe como um direito individual do aluno. A responsabilização em garantir o acesso seria da classe, cabendo à representação da categoria primar pela manutenção da obrigatoriedade da oferta da disciplina na escola. O professor Jacarandá também entende que a manutenção do direito é uma responsabilidade da classe. Porém, tratou da oferta da disciplina como um direito político. O professor Buriti também acredita ser um direito individual do aluno, embora tenha avaliado como importantes os efeitos da atividade física na saúde, sugerindo, de forma indireta, o alcance da prática esportiva como um direito social e como um fator de saúde pública.

A confusão pairou sobre a definição do acesso universal a direitos sociais e políticos. A dúvida talvez esteja na abrangência do substantivo “todos”, contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “todos os homens nascem iguais em liberdade e direitos”. De acordo com Bobbio (2004), o significado dessa universalidade está no fato de que todos os homens nascem dotados de iguais direitos, no duplo sentido da expressão: de que os homens têm igual direito à liberdade, e de que têm direito a uma igual liberdade.

O autor explica que, mesmo sendo formulações do mesmo princípio, pelo qual deve ser excluída toda discriminação fundada em diferenças específicas entre homem e homem, entre grupos e grupos, essa universalidade (ou indistinção, ou não discriminação) para a atribuição e o gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais e os direitos políticos, para os quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente.

Assim sendo, retomamos, aqui, o entendimento de que o acesso às aulas de Educação Física é um direito social constitucionalmente assegurado. Como foi justificado anteriormente, o direito à educação, à saúde e ao esporte são conquistas que precisam ser operacionalizados no dia a dia das pessoas, por estarem diretamente ligadas a questões de trato individual e coletivo necessárias ao bem-estar de todos os seres humanos. Conhecer os direitos e as formas de

operacionalizar a sua efetivação, assim como entender o papel que cada um ocupa em um determinado grupo social, faz parte do empoderamento que precisa ser levado e discutido na escola como parte do exercício da cidadania.

Os professores narraram que são filiados ao sindicato da categoria, e afirmaram ser atuantes nos encontros e eventos de socialização com o grupo sindical, sendo esta uma prática cultural recorrente nas entrevistas. A professora Ipê Rosa foi a única que falou sobre a defesa da Educação Física no espaço escolar e da articulação política no ambiente de trabalho. Demonstrou insatisfação com relação às ações do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF:

[...] a minha briga é muito grande. Tem colegas que deixam isso bem claro, da importância: “Que Educação Física não é importante”. Um das primeiras brigas que eu tive, quando eu, quando eu comecei atuar como professora, foi isso, que nos primeiros conselhos: “Ah, professora, vai fazer um torneio” eu falei: “Opa, que professora vai fazer o torneio? Ah, outro professor, tudo bem, eu não, eu vou participar do conselho.” Porque que eu vou segurar turma pra conselho? Educação Física não é disciplina? Por que ela tá na grade curricular?” [...] Sou vista como encenqueira, briguenta. [...] é o mesmo direito do aluno, só que eu vejo, que está sendo negado, e o nosso Conselho [referindo-se ao CONFEF], que fala: “Ah, eu lutei, pelo menos tem uma aula.” Tá pouco! Contentou com muito pouco! (Professora Ipê Rosa – Entrevista, 2016).

Finalizando a análise sobre a questão do direito, com todos os pontos agrupados para delinear o percurso dos professores de Educação Física que atuam na EJA e distinguir, em seus relatos, os desafios, as dificuldades, e como é entendida a questão do direito à educação física, detemo-nos em três termos-chaves que permearam as entrevistas: a importância, o direito, e a obrigatoriedade.

No olhar dos sujeitos deste estudo, de forma geral, a Educação Física na EJA é importante para mudar o estilo de vida através da prática de atividade física, escolhida de forma crítica, em busca do bem-estar e da manutenção da saúde. É também um direito social de ter a garantia da prática do lazer na escola, e pelos dois motivos anteriores, é obrigatória e garantida por lei, cuja responsabilidade de manutenção do direito deve ser pleiteada pela categoria de classe.

Diante de tudo o que foi levantado, exposto e discutido até aqui, e antes que fosse possível fazer outros apontamentos a respeito do que foi encontrado nesse estudo de caso, um novo complicador veio integrar os desafios da Educação Física no ensino noturno.

O Brasil enfrentou, em 2016, uma crise política histórica, que resultou no impeachment da então presidente eleita Dilma Rouseff, e deixou um rastro de insegurança com relação as drásticas mudanças propostas no cenário da administração nacional. Sob protestos e manifestações que mobilizaram todo o país, entrou em pauta, na Câmara dos Deputados, a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016), que trata da reforma do Ensino Médio, instituindo a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, propondo alterações na LDBEN/1996.

Sob a justificativa de flexibilizar o ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular, a reforma propôs a ampliação progressiva da atual jornada escolar de 800 para 1.400 horas. A reforma muda a concepção de Ensino Médio, altera a carga horária total; a forma de financiamento; remodela a composição e a estrutura dos componentes curriculares, incluindo a obrigatoriedade de sua oferta; as condições de ingresso no ensino superior e, ainda, atinge a regulamentação da profissão docente, definindo que profissionais sem formação específica poderão ministrar aulas.

A medida provisória entrou em vigor em 23 de setembro de 2016, alterando o Artigo n. 26 da LDBEN/1996 e criando a possibilidade de não ofertar a Educação Física no Ensino Médio:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental**, sendo sua prática facultativa ao aluno: (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Além de a disciplina poder deixar de compor o Ensino Médio, outra mudança que afeta os professores de Educação Física é o fim da exigência da formação específica. De acordo com o recém-criado inciso IV no Artigo 61 da LDBEN/1996, profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino passam a ser admitidos para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação.

A luta pela legitimação da disciplina que permeou todo este trabalho ainda está longe de acabar. A mobilização que foi proposta por Castellani Filho (1998), diante de outro contexto histórico, retorna à cena, fazendo questionar o que está por trás dessa não obrigatoriedade da Educação Física, atingida pela reforma do Ensino Médio:

Seja no CBCE, no Partido Político ou no nosso local de trabalho – faculdade, escola, clube, administração pública... – enfim, seja lá onde for, devemos estar cientes de que é o nosso cotidiano que podemos e devemos construir as condições objetivas – na extrapolação dos limites impostos pelas reformas educacional e políticas imperantes -, tanto para a superação da forma atual de ser da Educação Física, quanto [...] da forma de organização social brasileira o que, em última instância, defendemos e almejamos (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 35-36).

A necessidade de ampliação do tempo escolar na educação básica, em todos os seus níveis, é uma realidade. Contudo, como vai ficar o atendimento aos alunos do ensino médio regular e da EJA que trabalham e, por isso, frequentam o ensino noturno? Seriam obrigados a optar entre os estudos e a sua contribuição na renda familiar? A exclusão social é uma realidade do Brasil que acaba destinando aqueles que não possuem certificação a viver num ciclo vicioso de pobreza que, segundo Gadotti (2005, p 32), “[...] é consequência inevitável de uma estrutura social injusta”.

A Constituição Federal determina igualdade de condições para acesso e permanência na escola como um dos princípios do ensino. Institui, no inciso IV do Artigo 208, o dever do Estado em garantir a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988a). O atendimento do ensino noturno ficou prejudicado pela medida provisória, que não previu como será a oferta do Ensino Médio nesse período, e ainda definiu como prioridade o investimento para escolas de tempo integral:

Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016).

Tendo sido publicada em novembro de 2016, a medida provisória ainda tramita no Legislativo Nacional. O relatório do senador Pedro Chaves dos Santos Filho (PSC-MS) acerca da Medida Provisória nº 746/2016 encontra-se na Câmara dos Deputados para votação em plenário, e teve sua vigência prorrogada pelo Congresso Nacional nos termos do § 7º do art. 62 da Constituição Federal, por mais 60 dias. Após encerrada a votação na Câmara dos Deputados, a matéria retorna ao Senado, para ser votada em plenária.

A partir das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2015, divulgada pelo MEC (INEP, 2016), estima-se que a reforma vai atingir mais de 1,9 milhões de estudantes

do ensino noturno no País, que representa cerca de 23% do total de alunos do Ensino Médio. No ano de 2015, 6,8 milhões de alunos do Ensino Médio foram atendidos pela rede estadual de ensino, que tem cerca de 84,4% do total das matrículas dessa etapa de ensino e concentra 97,1% dos alunos atendidos pela rede pública.

A Medida Provisória n. 746/2016 afronta a Constituição Federal e agrava o desamparo e a exclusão na EJA. A tramitação para a aprovação definitiva da medida provisória ainda não terminou, o que não permite prever como caminhará a oferta da EJA no Brasil daqui por diante. Mas de antemão não traz boas perspectivas quanto à configuração da Educação Física no ensino noturno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir o mestrado em Educação, para mim, representou sair da quadra e sentar na arquibancada para assistir a um jogo que tem vasto campo de disputas, com muitas regras simbólicas. A diferença entre esse jogo e os que estou acostumada a jogar é que ele não acaba, mas se modifica constantemente, seguindo uma ordem de interesses que estão em disputa, prevalecendo aqueles que têm um maior poder de dominação.

Foi estranho perceber que todos os dados que analisei não detinham a totalidade daquilo que buscava encontrar. Mas, ao mesmo tempo, descobri na limitação da particularidade deste estudo de caso, o quão significativa pode ser a realidade do objeto de estudo no auxílio da compreensão de hipóteses e na elaboração ou no aprimoramento de novas teorias e caminhos.

Encontrei, neste processo de construção de conhecimento, durante a investigação da constituição da docência de quatro professores de Educação Física que atuam na EJA da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, MS, marcas de experiências passadas e presentes, confirmando que o *habitus* não é algo congelado. Bourdieu (2002b) aponta que nossas práticas e representações não são totalmente determinadas (os agentes fazem as escolhas), nem totalmente livres (essas escolhas são orientadas pelo *habitus*).

Deparei-me com professores de Educação Física que trouxeram as marcas da infância e das vivências esportivas desse período na concretização da sua profissão, marcas estas adaptadas pela herança cultural, pela trajetória de vida e relações sociais, e pelas experiências de sucesso ou fracasso escolar acumuladas. Trouxeram, ainda que de forma indireta, a representatividade da figura do professor da infância e também daqueles que fizeram parte da sua formação inicial para o exercício da sua profissão, para a sua prática pedagógica, permanecendo aquilo que foi positivo e retirando o que foi negativo no processo de formação.

Comprendemos que essa identificação profissional foi direcionada de forma inconsciente, imperceptível para os sujeitos, que desvelaram o investimento da família em sua escolaridade com aquilo que foi mais adequado, e que transformou o provável em possível. E então, a chance objetiva de sucesso materializou-se em uma escolha de sucesso: professor de Educação Física.

A partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, de forma geral, percebemos que os desafios e os obstáculos vivenciados não são os mesmos para cada professor. As dificuldades enfrentadas estão ligadas à percepção pessoal sobre aquilo que cada um visualiza como mais difícil transpor no seu dia a dia, mas de forma geral as barreiras estão ligadas à prática pedagógica. Detectamos, nos relatos, lacunas da formação inicial com relação à atuação com jovens e adultos, e equívocos conceituais na formação continuada, quanto ao que esperar da formação continuada em serviço e como construir a identidade docente.

No tocante ao espaço da educação física diante da especificidade da EJA, confirmamos aquilo que foi revelado na revisão bibliográfica: um espaço reduzido para formar um cidadão total e pleno, com a devida atenção à corporeidade. Encontramos a Educação Física em conflito com a obrigatoriedade no ambiente escolar, ainda buscando superar a sua condição marginalizada na matriz curricular.

A realidade da EJA, traduzida em números contidos nos documentos do censo escolar, aponta para um processo recente na busca por soluções para a erradicação do analfabetismo no estado, fato que ainda está longe de alcançar o objetivo proposto no último PNE. A falta de continuidade dos cursos de EJA e a sua curta duração, com vigência de quatro a cinco anos, podendo ter a oferta suspensa caso não haja procura por vagas, dificultam a avaliação dos impactos da metodologia proposta no meio social atendido. A forma como são organizados os projetos, elaborados pela instância administrativa que não é a responsável pela sua execução, colabora para manter a modalidade como um tema desvalorizado.

A comparação da matriz curricular dos projetos trouxe uma visão do reduzido espaço ocupado pela Educação Física na escola. Mas é necessário outro estudo para conhecer como essa proposta se desenvolve no cotidiano escolar, qual o real perfil dos alunos da EJA em Mato Grosso do Sul, quais são as suas expectativas com relação à Educação Física, e como são atendidas no ambiente escolar.

Registramos a necessidade de estreitar o relacionamento das escolas e das Universidades, assim como ficou explícito na crítica ao pouco espaço que a educação básica ocupa no currículo das licenciaturas. Acreditamos que seria um salto na discussão conceitual para a formação continuada a aproximação das duas esferas da educação. Outra aproximação que faz necessária é a discussão da Educação Física como direito humano, seja entre as interfaces da educação, seja

como tema transversal, ou ainda como proposta interdisciplinar entre agentes escolares.

Saber ler para poder enxergar o mundo ainda é o maior objetivo da EJA nos projetos de curso apreciados. Decifrar códigos para poder dar os primeiros passos rumo à cidadania e empoderar-se para garantir direitos fundamentais é um direito humano que precisa ganhar espaço na escola, fazer parte da realidade da EJA e, conseqüentemente, marcar presença nas aulas de Educação Física que, como em todas as outras áreas, é um fator social que não se exclui de responsabilidades diante das grandes questões contemporâneas da humanidade.

E agora, diante da reforma do Ensino Médio, à Educação Física resta continuar na luta pela legitimação da disciplina no espaço escolar sem, contudo, se distanciar do questionamento constante do que está por trás da sua não obrigatoriedade.

REFERÊNCIAS

Legislação e Normatizações:

BRASIL. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências Brasília: 2016. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo: Brasília, DF, 23.09.2016, seção 1- edição extra, n. 148, p. 1-2, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Lei n. 10.793 de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo: Brasília, DF, 02.12.2003, Ano CXL, n. 234, seção 1, p. 3, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 10.328 de 12 de dezembro de 2001. Introduce 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. Brasília: 2001. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 13.12.2001, Ano CXXXV, n. 237, seção 1, p. 1, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1988, Ano CXXVI, n. 191-A, Seção I, p.1-32, 1988a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 7.692 de 20 de dezembro de 1988. Dá nova redação ao disposto na Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que "dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino". **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 21.12.1988, Ano CXXV, n. 241, Seção I, p. 24881, 1988b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7692.htm Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 6.503 de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Brasília: 1977. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 16.12.1977, Ano CXV, n. 239,

Seção I, p. 1, 1977. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6503.htm Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 5.664 de 21 de junho de 1971. Acrescenta parágrafo único ao artigo 1º do Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, que altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.06.1971, Ano CLX, n. 117, Seção I, p. 4769, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5664.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 12.08.1971, Ano CLX, n. 203, Seção I, p. 6377-6380, 1971b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 69.450 de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo: Brasília, DF, 03.11.1971, Ano CLX, n. 208, Seção I, p. 8826-8827, 1971c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo: Brasília, DF, 28.07.1969, Seção I, p. 6401, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10705.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, de 27.12.1961, Seção I, p. 11429, retificado em 28.12.1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Constituição. Constituição dos Estados Unidos do Brasil.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, de 10.11.1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil em síntese**. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 19 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo> Acesso em: 1 fev 2016.

_____. **Censo Escolar 2015**. Notas estatísticas. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2016.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). Resolução/SED n. 3.051, de 3 de maio de 2016. Desativar o funcionamento do curso de educação de jovens e adultos – EJA II RENOVARADO, etapas do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.157 de 4 de maio de 2016a.

_____. Resolução/SED n. 3.007, de 15 de janeiro de 2016. Autoriza o funcionamento do curso AJA – MS, Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, em escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.086 de 18 de janeiro de 2016b.

_____. **Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA IV**. Campo Grande: SED/MS, 2016c. (mimeo).

_____. **Projeto do curso de educação de jovens e adultos – conectando saberes**. Campo Grande: SED/MS, 2016d. (mimeo).

_____. Resolução/SED n. 3.018, de 5 de fevereiro de 2016. Aprova o projeto pedagógico do curso de educação de jovens e adultos – EJA IV, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.101 de 10 de fevereiro de 2016e.

_____. Resolução/SED n. 3.036, de 10 de março de 2016. Autoriza o funcionamento do curso de educação de jovens e adultos – EJA IV, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, identificadas no Anexo Único dessa resolução. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.123 de 11 de março de 2016f.

_____. Resolução/SED n. 3.029, de 1º de março de 2016. Aprova o projeto pedagógico do curso de educação de jovens e adultos – conectando saberes, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.116 de 2 de março de 2016g.

_____. Resolução/SED n. 3.030, de 8 de março de 2016. Autoriza o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, identificadas no Anexo Único dessa resolução. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.121 de 9 de março de 2016h.

_____. Resolução/SED n. 2.936, de 25 de fevereiro de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio – EJA II – RENOVARADO, da Secretaria de Estado de

Educação/MS. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.869 de 26 de fevereiro de 2015a.

_____. Resolução/SED n. 2.943, de 11 de março de 2015. Autoriza o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos EJA II – RENOVADO, etapas do ensino fundamental e do ensino médio em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.880 de 13 de março de 2015b.

_____. Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA II - RENOVADO. Campo Grande: SED/MS, 2015c. (mimeo).

_____. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.828 de 26 de dezembro de 2014. p. 6-15.

_____. Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012. Aprova o projeto pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio – EJA III – MS, na Secretaria de Estado de Educação/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.339 de 21 de dezembro de 2012a.

_____. **Projeto do curso de educação de jovens e adultos – EJA III**. Campo Grande: SED/MS, 2012b. (mimeo).

_____. **Projeto do curso de educação de jovens e adultos – EJA II**. Campo Grande: SED/MS, 2011a. (mimeo).

_____. Resolução/SED n. 2.498, de 13 de dezembro de 2011. Aprova o projeto pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II – MS, na Secretaria de Estado de Educação/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.089 de 15 de dezembro de 2011b.

_____. Indicação n. 60, de 15 de maio de 2009a. Dispõe sobre a oferta de Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60.pdf>. Acesso em 19 mar 2015.

_____. Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para os cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 7.480 de 17 de junho de 2009b.

_____. Deliberação CEE/MS n. 9103, de 9 de julho de 2009. Dispõe sobre a alteração dos arts 47, 49 e 50 da Deliberação CEE/MS n. 9090 de 15 de maio de 2009. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 7.505 de 22 de julho de 2009c.

_____. Deliberação CEE/MS n. 9160, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a alteração dos arts 11, 47, 49 e 50 da Deliberação CEE/MS n. 9090 de 15 de maio de

2009. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 7.592 de 27 de setembro de 2009d.

_____. Resolução/SED n. 2.284, de 26 de novembro de 2009. Dispõe sobre a autorização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 7.593, de 30 de novembro de 2009e.

_____. Resolução/SED n. 2.313, de 14 de dezembro de 2009. Credencia unidade escolar, aprova o Projeto sobre a autoriza o funcionamento dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof^a Ignês de Lamônica Guimarães – CEEJA/MS, com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 7.604, de 15 de dezembro de 2009f.

_____. Deliberação CEE/MS n. 7987, de 24 de janeiro de 2006. Aprova o projeto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio - Projeto Experimental, da Secretaria de Estado de Educação/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 6.661 de 1º de fevereiro de 2006.

_____. Deliberação CEE/MS n. 7923, de 8 de dezembro de 2005. Aprova o projeto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio, EJA-MS, Projeto Experimental, da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 6.633, de 23 de dezembro de 2005a.

_____. **Projeto do Curso de EJA-MS, sob forma experimental**. Campo Grande: SED/MS, 2005b. (mimeo).

_____. Deliberação CEE/MS n. 6220, de 1º de junho de 2001. Fixa normas para Educação de Jovens e Adultos e exames supletivos e revoga Deliberações CEE/MS n.5306/1998, 5726/2000 e 5836/2000, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 5.529, de 13 de junho de 2001a.

_____. **Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos**. Campo Grande: SED/MS, 2001b. (mimeo).

_____. Resolução SED/MS n.1502, de 8 de agosto de 2001. Aprova o projeto e autoriza o funcionamento do curso de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 5.569, de 10 de agosto de 2001c.

LIVROS E ARTIGOS

ARANDA, M. A.; SENNA, E. A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): Uma Proposta de Gestão Democrática da Educação. **Intermeio**. Campo Grande, MS, v. 11, n. 22, p. 66-87, 2005.

ARAÚJO, G. F. COFFANI, M. C. R. S. GRANDO, B. S. Os sentidos pedagógicos das aulas de Educação Física para os alunos do ensino médio do CEJA/ACFN. 2013. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5477/2890>. Acesso em: 20 de out de 2015. 3 p

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Edições 70: Lisboa, PT. 2004.

BARROS, J. M. A. et al. Buscando a Compreensão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, a partir da Pedagogia do Movimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5374/2586> Acesso em: 20 de out de 2015. 3 p

BASTOS, R. S. RAMOS, R. C. R. BOAIS, R. S. O estudo do lazer como prática emancipadora: uma possibilidade para a Educação Física na modalidade de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-13, 2011. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3622/1454> Acesso em: 27 de out de 2015. 13 p.

BENTO, J. O. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte, MG: UNICAMP - Centro de Estudos Avançados, 2013.

BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, 1994. vol. 16. n. 1. p. 14-21.

BRAGA, F. M. FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). Campinas: **Cedes**. v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago, 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo. Jul., p. 105-115, 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf> Acesso em: 2 de out de 2016.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: perspectiva, 2003a.

_____. Como se pode ser desportista? In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003b. p. 181-203.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 70-79.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 39-64.

_____. Classificação. Desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002c. p. 145-183.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002d. p. 81-126.

_____. A economia dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 157-194.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALDEIRA, L. C. **Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA**. Campo Grande: UFMS, 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Educação).

CARVALHO, R. M. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Bananeiras: Lugares da Educação, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan-Jun. 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 60).

CHARLOT, B. **Da relação como saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2014.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007a. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Cultura: Educação Física e futebol**. 3ª ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

_____. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Campinas, SP [s.n], 1997. Tese (Doutorado em Educação Física).

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2 ed. p. 17-30. Brasília: 2006.

FERREIRA, L. O. F. PAULA, J. A. Um diálogo entre a Educação Física e a EJA: os corpos dos educandos e educadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE,

4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-12, 2011. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3075/1408>
Acesso em: 27 out 2015.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. Revista EJA em Debate. Florianópolis. Ano 2, n. 2. Jul. 2013. p. 12-29

_____. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-39.

GARDNER, W. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1993.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto alegre: Artmed, 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIRA, N. J. P. **Educação física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador**, 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

MEDINA, J. P. S., et al. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25 ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MOARES, F. C. C. **Educação Física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**, 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

NISTA-PICCOLO, V. L. MOREIRA, W. W. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012a. 159 p. (Coleção Educação Física Escolar).

_____. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Telos, 2012b. 158 p. (Coleção Educação Física Escolar).

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 78, v. XXIII, p. 15-36, 2002.

OJEDA, T. R. Relações entre corpo, trabalho e educação física na educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-8, 2011. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3204/1423>
Acesso em: 27 out 2015.

PACHECO NETO, M. **A Teoria das inteligências múltiplas na produção de conhecimento e na docência em Educação Física**. In: PACHECO NETO, M. (Org) Educação Física, Corporeidade e Saúde. Dourados: Editora UFGD, 2012., p. 65-88.

PAULA, J. A. LINHALES, M. A. **A educação física na educação de jovens e adultos: Práticas Pedagógicas de professores de Belo Horizonte**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-18, 2011. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2877/1522>
 Acesso em 27 out 2015..

PEREIRA, L. S. et al. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PIBID/UNEB/CAMPUS XII**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5415/2593>
 Acesso em: 20 de out de 2015. 3 p.

PEREIRA, R. R. **Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Freireana**, 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação).

PICH, S. FONTOURA, M. P. A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Revista Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2013.
<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n01a03/4311> Acesso em: 13 out 2015.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

REIS, J. A. P. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos: os significados da Educação Física um estudo em uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**, 2011. 216 f. (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**, 2010. 167p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. Políticas de formação continuada de professores: novos programas, velhos modelos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Políticas e Formação de Professores**. 1ed. Goiânia: PUC-Goiás, 2016, v. 2, 2016, p. 81-90. Disponível em:
<http://www.cpgss.pucgoias.edu.br/ArquivosUpload/14/file/Volume%202%20E2%80%93%20Pol%C3%ADticas%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em 27 out 2016.

SANTOS, A. P. BARROS, J. M. A. DIAS, M. A. A sistematização do conhecimento da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas da Rede Municipal de Natal-RN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2953/1491> Acesso em 27 out 2015.

SAVIANI, D. Valores e objetivos na Educação. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 42-50.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, G. N. GÜNTHER, M. C. C. **Formação de professores de Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3074/1607> Acesso em: 27 de out. de 2015. 8 p.

SILVA, L. A. P. **Políticas de Formação Continuada: Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos (2010-2013)**, 2015 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SOUZA, R. O. MACHADO, G. M. GEMENTE, F. R. F. Slackline: uma proposta de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5281/2566> Acesso em: 20 de out de 2015. 3 p.

TEIXEIRA, O. I. **O entre-lugar no discurso de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos: identidade e representação**, 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

TUBINO, M. O esporte, a educação e os valores: por uma ética nas atividades físicas e esportivas. **Fiep Bulletin**. v. 75 n. 1, p. 53-57, 2005. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2579/5048> Acesso em: 20 out 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO: SED/MS

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Solicitamos autorização para acesso aos documentos referentes à modalidade de ensino EJA na rede estadual de ensino de Campo Grande-MS, bem como acesso às escolas para realização de entrevistas com professores de Educação Física que atuam nesta modalidade. O contato com documentos e com professores tem como finalidade coletar informações para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do *Campus* do Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a orientação da Prof^a Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, intitulado provisoriamente: 'Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores'. A pesquisa tem como objetivo investigar a constituição da docência do professor de Educação Física que atua na EJA em Campo Grande-MS, a partir de seus percursos formativos e profissionais.

À oportunidade reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e pesquisas realizados.

Joelma de Souza Nogueira Dalarmi
e-mail: joelma.nogueira@ufms.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o acesso aos documentos e a entrada da pesquisadora Joelma de Souza Nogueira Dalarmi nas escolas estaduais de Campo Grande-MS para fins exclusivos da pesquisa intitulada: '**Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores**'.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo

APÊNDICE B - NORMAS E DELIBERAÇÕES DA SED/MS SOBRE EJA

Norma:	Ação Deliberada:	Vigência	Diário Oficial
Deliberação CEE/MS n. 6220, de 1/6/2001	Fixa normas para EJA e exames supletivos	Publicação	DOEMS 5.529
Resolução SED/MS n. 1502, de 8/8/2001	Aprova projeto e autoriza funcionamento de EJA na Rede Estadual de Ensino	20/8/2001	DOEMS 5.569
Deliberação CEE/MS n. 7923, de 8/12/2005	Aprova Projeto EJA Experimental para Escolas da Rede	Publicação	DOEMS 6.633
Deliberação CEE/MS n.º 7987, de 24/1/2006	Aprova Projeto Experimental de EJA para os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA/MS	Publicação	DOEMS 6.661
Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15/5/2009	Estabelece normas para curso de EJA e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino do MS. Revoga a Deliberação CEE/MS N° 6220/2001	Publicação	DOEMS 7.480
Deliberação CEE/MS n. 9103, de 9/7/2009	Dispõe sobre a alteração dos Arts. 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS n. 9090	Publicação	DOEMS 7.505
Deliberação CEE/MS n. 9160, de 11/11/2009	Altera os Arts. 11, 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS n. 9090. Revoga a Deliberação CEE/MS n. 9103	Publicação	DOEMS 7.592
Resolução/SED n. 2.284, de 26/11/2009	Dispõe sobre a autorização e o funcionamento da EJA nas Unidades Escolares da Rede Estadual	Publicação	DOEMS 7.593
Resolução/SED n. 2.313, de 14/12/2009	Credencia unidade escolar, aprova o projeto e autoriza o funcionamento dos cursos de EJA no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Profª Ignês de Lamônica Guimarães – CEEJA/MS, com sede em Campo Grande -MS	Publicação	DOEMS 7.604
Resolução/SED n. 2.498, de 13/12/2011	PPC do Curso EJA - II	1º/1/2012	DOEMS 8.089
Resolução/SED n. 2.604, de 20/12/2012	Aprova PPC EJA III	1º/1/2013	DOEMS 8.904
Resolução/SED n. 2.936, de 25/2/2015	Aprova o PPC do Curso EJA II – Renovado	2/2/2015	DOEMS 8.869
Resolução/SED n. 2.937, de 25/2/2015	Autoriza o funcionamento do Curso EJA II - Renovado, conforme anexo.	2/2/2015	DOEMS 8.869
Resolução/SED n. 2.942, de 11/3/2015	Torna sem efeito a Resolução SED n. 2.937/2015, que autorizou o funcionamento do Curso EJA II – Renovado, conforme anexo.	Publicação	DOEMS 8.880

Norma:	Ação Deliberada:	Vigência	Diário Oficial
Resolução/SED n. 2.943, de 11/3/2015	Autoriza o funcionamento do curso EJA II - Renovado, conforme anexo	2/2/2015	DOEMS 8.880
Resolução/SED n. 3.007, de 15/2/2016	Curso Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul - AJA	1º/1/2016	DOEMS 9.086
Resolução/SED n. 3.018, de 5/2/2016	Aprova PPC EJA IV	1º/02/2016	DOEMS 9.101
Resolução/SED n. 3.029, de 1º/3/2016	Aprova o PPC do Curso Conectando Saberes	Cond. Autorização*	DOEMS 9.116
Resolução/SED n. 3.030, de 8/3/2016	Autoriza o funcionamento do curso EJA Conectando Saberes, nas escolas identificadas no anexo único desta Resolução	1º/01/2016	DOEMS 9.121
Resolução/SED n. 3.036, de 10/3/2016	Autorizar o funcionamento do curso EJA IV	1º/01/2016	DOEMS 9.123
Resolução/SED n. 3.051, de 3/5/2016	Desativar o funcionamento do curso EJA II – Renovado. Revoga as Resoluções/SED n. 2.943 e 2.956**/2015.	1º/01/2016	DOEMS 9.157

* A oferta do curso fica condicionada à publicação no Diário Oficial do Estado, do ato específico de autorização de funcionamento.

** Esta Resolução dispõe da autorização de funcionamento do curso EJA II - Renovado em escola estadual situada no município de Jardim/MS, que não se enquadra no objeto de estudo.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA

SITUAÇÃO PESSOAL E ECONÔMICA

1. Qual a sua idade? (em anos completos)
2. Em que cidade você mora?
3. Em qual cidade você nasceu? (*Nome da cidade e Estado*)
4. Sempre morou na mesma cidade? Caso tenha morado em outra(s) cidade(s), qual(is)?
5. Qual o seu estado Civil?
6. Você tem filhos? Caso sim, quantos? Eles estão em idade escolar? Que tipo de estabelecimento de ensino eles frequentam? (público ou privado)
7. Você tem irmãos/irmãs? Caso sim, quantos?
8. Qual a posição de nascimento que você ocupa? Você é o 1º, 2º, 3º, ... filho(a)?
9. Como é a sua moradia?
10. Quem vive em sua casa?
11. Quantas pessoas vivem em sua casa contando com você?
12. Quem é o principal provedor de sua família?
13. Qual é a renda mensal de sua família em salários mínimos? (R\$ 880,00)
14. Como você classifica o seu nível sócio-econômico atualmente? Por quê?
15. Você considera atualmente a sua família pobre? Por quê?
16. Como você avalia a sua situação social e econômica hoje com relação à de seus pais quando você era criança?

SITUAÇÃO FAMILIAR NA INFÂNCIA

17. A sua família participava frequentemente de igreja e/ ou grupo religioso?
18. Você tinha acesso a livros, revistas e jornais frequentemente em sua família?
19. Você brincava frequentemente com jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas)?
20. Você tinha contato com a leitura frequentemente?
21. Você brincava com palavras cruzadas frequentemente?
22. Você frequentava bibliotecas?
23. A sua família tinha condições financeiras de frequentar teatros, cinemas?
24. A sua família tinha condições financeiras de frequentar clubes?
25. A sua família tinha condições financeiras de comprar livros, revistas e jornais?
26. A sua família tinha condições financeiras de comprar jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas)?

ESCOLARIZAÇÃO

27. Em qual estabelecimento de ensino que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (*público ou privado*)

28. Em qual período que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (*matutino. Vespertino ou noturno*)
29. Em qual sistema de ensino em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (*Sistema regular de ensino ou Sistema supletivo ou EJA*)
30. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio qual a que você mais gostava? E a que você não gostava?
31. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio qual a que você tinha mais dificuldade? E a que você tinha muita facilidade?
32. Seus pais eram exigentes com relação à sua nota?
33. Você sempre estudou na cidade em que mora?
34. Você ficou retido em alguma série? Caso sim, em qual?

INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

35. Que curso você fez no Ensino Superior?
 Instituição: _____
 Início: _____ Término: _____
36. Possui especialização?
 Caso sim – Nome do curso: _____
 Instituição: _____
 Início: _____ Término: _____
37. Possui Mestrado?
 Caso sim – Nome do curso: _____
 Instituição: _____
 Início: _____ Término: _____
38. Possui Doutorado?
 Caso sim – Nome do curso: _____
 Instituição: _____
 Início: _____ Término: _____
39. Você gostaria de ter feito outro curso de graduação diferente do que você cursou? Caso sim, qual? Por que não fez?
40. Na sua família há alguém que é professor? Caso sim, quem?
41. Alguém teve influência em sua opção pela docência? Caso sim, quem?
42. Ser professor foi sua opção? Por quê?
43. Você gostaria de estudar outras coisas? Caso sim, o quê?

INFORMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

44. Há quanto tempo você é professor (a) efetivo (a) na rede estadual de ensino?
45. Em qual(is) turmas do Ensino Fundamental você atua no momento?
46. Há quanto tempo você tem como professor de Educação Física? (em anos completos)
47. Em qual(is) turno(s) você trabalha?
48. Em qual(is) instituições de ensino você trabalha?

49. Você desempenha outra atividade remunerada além da docência? Caso sim, quais?
50. Se você fosse escolher uma profissão hoje, qual escolheria? Por quê?

PRÁTICAS CULTURAIS

51. Você assiste televisão?
52. Que tipos de programas televisivos você mais assiste?
53. E quais os que você não assiste?
54. Qual o programa de TV que você mais assiste?
55. Ouve rádio?
56. Que tipo de programa de rádio que você ouve mais?
57. E o que você não ouve?
58. Qual o nome do programa de rádio que você mais ouve?
59. Ouve música em sua casa?
60. Lê jornal? Caso sim, qual(is)?
61. Lê revistas? Caso sim, qual(is)?
62. Lê livro? Caso sim, qual(is)?
63. Escreve em seu computador?
64. Utiliza o correio eletrônico?
65. Navega na Internet?
66. Participa de listas de discussão na internet?
67. Utiliza aplicativos por celular?
68. Quanto tempo em média você gasta em redes sociais no dia?
69. Estuda ou toca algum instrumento musical. Caso sim, qual(is)?
70. Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física. Caso sim, qual(is)?
71. Participa de Seminários e eventos na cidade?
72. Tira fotografias?
73. Compra livros (não de estudo)?
74. Compra CDs?
75. Estuda teatro?
76. Lê literatura de ficção?
77. Grava música?
78. Pinta, esculpe ou está aprendendo?
79. Assiste a partidas de futebol na TV?
80. Frequenta biblioteca. Caso sim, qual(is)?
81. Estuda ou pratica idiomas estrangeiros. Caso sim, qual(is)?
82. Pratica ou aprende algum estilo de dança. Caso sim, qual(is)?
83. Estuda ou faz artesanato. Caso sim, qual(is)?
84. Participa de atividades esportivas oferecidas na cidade ou outros locais? Caso sim, qual(is)?
85. Você tem condições econômicas para comprar com frequência:
- Livros?

- Jornais?
 - Revistas?
 - CDs e DVDs originais?
 - Fotocópia de materiais?
86. Você tem condições econômicas para frequentar:
- Atividades culturais oferecidas na cidade? (*festivais, shows, teatros, exposições de arte, espetáculos de dança, circo*)
 - Locação de filmes em fitas de vídeo ou DVD?
 - Danceterias, bailes, bares com música ao vivo?
 - Estádios esportivos?
 - Exposições de arte?
 - Espetáculos de Dança?
87. Você frequenta associações ou instituições?
- Clube. Qual? _____
 - Instituição religiosa. Qual? _____
 - Comunidade de bairro?
 - Centro cultural?
 - Associação sindical?
 - Grêmio/Movimento Estudantil?
 - Partido político?
 - Associação de ecologistas ou de direitos humanos?
 - Associação de ajuda solidária (*Rotary Club, Lions, etc.*)?
 - Cooperativas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA

OPÇÃO PROFISSIONAL: EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA

1. Quais motivos te levaram a escolher a Educação Física como profissão?
2. Você se recorda de alguma situação vivenciada em sua infância ou adolescência que fez com que gostasse da Educação Física?
3. Quais motivos fazem com que você permaneça como professor(a) de Educação Física na EJA?

TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

4. Quais eram as suas perspectivas acerca do curso de Educação Física antes de cursar a graduação?
5. Apresente um pouco as experiências positivas e negativas em sua formação inicial (o que mais te marcou em sua formação?)
6. A Formação inicial te deu subsídios para a sua atuação na EJA?
7. E a formação continuada? Em que contribui para a sua atuação na EJA?

TRAJETÓRIA DA ATUAÇÃO DOCENTE

8. Fale um pouco as experiências positivas e negativas em sua atuação como professor(a) na EJA (o que mais te marcou?)
9. Há alguma diferença entre o professor que atua na EJA do professor que atua em outros níveis de ensino?
10. Qual a sua opinião acerca da área da Educação Física para a EJA nos Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul?
11. Você acredita que a Educação Física é um direito do aluno?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada 'Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores', que vem sendo realizada pela pesquisadora Joelma de Souza Nogueira Dalarmi, sob a orientação da Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 8126-7764. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187.

A finalidade desse estudo consiste investigar a constituição da docência do professor de Educação Física que atua na EJA em Campo Grande-MS, a partir de seus percursos formativos e profissionais. Poderão participar professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande, sendo dois iniciantes (entre dois a cinco anos de formação/atuação) e dois em final de carreira (entre 20 a 25 anos de formação/atuação).

Como instrumento de coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada e esta será gravada e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa, que pode ocorrer em mais de um dia conforme disponibilidade do entrevistado. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa.

AUTORIZO USO DE IMAGENS E/OU GRAVAÇÃO () SIM () NÃO

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: __/__/__

Declaração da pesquisadora: Declaro os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Joelma de Souza Nogueira Dalarmi

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: __/__/__

Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. As entrevistas serão realizadas em local institucional, escolas onde atuam. Neste sentido, com relação ao tempo, é possível que os participantes deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas durante o período da coleta de dados. Todavia ressaltamos que as entrevistas serão agendadas previamente, fazendo com que o impacto ao desvio das atividades dos sujeitos entrevistados seja o menor possível para cada um. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, por meio da fala do entrevistador, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar da entrevista, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com os estudos sobre formação e prática docente.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital favor indicar um endereço para o envio. As entrevistas, após o período de cinco anos serão descartadas bem como os áudios. Os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua respectiva orientadora, estarão disponíveis na biblioteca do *Campus* do Pantanal, da UFMS.

Declaração de consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA () SIM () NÃO

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: __/__/__

Declaração da pesquisadora: Declaro os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Joelma de Souza Nogueira Dalarmi

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE F - LEVANTAMENTO DA DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA SED/MS EM 2016

INÍCIO/DATA	TEMA	FORMA	PÚBLICO ALVO	CONDIÇÕES DE OFERTA
1º semestre 2016	Formação continuada em Língua Portuguesa	Curso	Professores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na REE, e os dos demais componentes curriculares.	40h: 16h presenciais (dois encontros) e 24h virtual (Moodle).
03/03/2016	Formação Continuada de Educadores das Salas de Acolhimento do Projovem Urbano	Curso	Professores e educadores das salas de acolhimento.	Web conferências.
07/04/2016	Ensino Médio: Diálogos, Abordagens Práticas e Perspectivas Desafiadoras	Curso	Professores do ensino médio na REE, efetivos e convocados, lotados em Campo Grande.	Por componente curricular: 40h, sendo 4h presencial na Escola Estadual General Malan (dois encontros); e 36h virtual (AVA).
09/04/2016	“EJA: História e Identidade”	Estudo coletivo	Profissionais que atuam na modalidade de EJA do Projeto Conectando Saberes.	Um período.
16/04/2016	A Formação Crítica do Sujeito com relação ao uso das Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos	Palestra, Oficinas	Professores do Programa Mais Educação, das escolas participantes da Capital.	Um dia.
24/06/2016	I Encontro Estadual de Formação Continuada: construindo diálogos interdisciplinares na prática pedagógica do Projeto Seguindo em Frente	Palestra, debate, troca de experiência	Coordenadores pedagógicos e professores orientadores que atuam no projeto.	Três dias.
2º semestre 2016	A Leitura e Produção Textual para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	Curso	Professores efetivos e convocados de todos os componentes curriculares que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.	40h: 16h presenciais (dois encontros) e 24h virtual (Moodle).
01 e 02/07/2016	Educação Profissional: tecendo estratégias, otimizando resultados	Palestra, Debate	Profissionais que atuam nos cursos técnicos e no curso Normal Médio.	Dois dias.
04/07/2016	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Curso	Professores que atuam em comunidades quilombolas.	Uma semana de formação.
26/07/2016	Formação continuada com a equipe multidisciplinar	Estudo coletivo	Para 36 escolas estaduais ofertantes do AJA.	Um dia.

INÍCIO/DATA	TEMA	FORMA	PÚBLICO ALVO	CONDIÇÕES DE OFERTA
29/07/2016	Planejamento do professor, análise e avaliação do projeto, reorganização e aprimoramento do trabalho pedagógico escolar.	Estudo coletivo	Escolas que ofertam o Curso de EJA – Conectando Saberes.	Uma semana de estudos.
01/08/2016	Formação em Língua Inglesa	Curso	Professores de Língua Inglesa das escolas estaduais.	40h: 36h presenciais (encontros quinzenais) no Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL), e 4h a distância.
02/08/2016	I Formação Continuada para os Professores de Apoio dos Estudantes com TEA	Curso	Professores de Apoio dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Turmas de 10 a 15 participantes, com quatro encontros para cada turma, nos períodos matutino, vespertino e noturno.
5, 6 e 07/08/2016	I Seminário Estadual de Cultura e Educação: Territórios da Arte na Escola	Seminário	Professores de Artes.	Três dias.
15/08/2016	Curso de Atualização Didática para Professores de Língua Espanhola	Curso	Profissionais de Campo Grande e do interior do Estado.	Uma semana
29/08/2016	Gestão de Sala de Aula e Planejamento	Estudo coletivo	Professores das Uneis.	Um dia.
12 e 13/09/2016	Família e Escola	Curso	Coordenadores pedagógicos que acompanham as ações do Programa Família e Escola.	Encontros periódicos.
21 e 22/10; 11 e 19/11/2016	Formação Geografia: um olhar integrado	Palestra, Oficinas	Professores de Geografia, dos anos finais e ensino médio.	Encontro nos dias programados, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
17 a 21/10; 7 a 11/11 e 21 a 25/11/2016	Deficiência Visual: Educação Inclusiva no Contexto Escolar Implicações Práticas na Educação da Pessoa com Deficiência Visual	Palestra	Escolas que recebem e oferecem condições de aprendizagem a todos os estudantes.	Encontros realizados em 3 etapas.
Novembro/2016	A Educação Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Curso	Pedagogos que atuam no componente curricular Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental da REE	40 horas: 8h presenciais (três encontros em Campo Grande), e 32h virtual (Moodle).

Fonte: Busca realizada em dezembro de 2016 na página da SED/MS, no link: <http://www.sed.ms.gov.br/?s=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada>