



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE FORMAÇÃO GERAL
Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**
Análise dos Documentos Curriculares

Leandro da Costa

Maria Assunção Brito de Jesus

Mariza Carmen da Silva

Orientadora

Prof^a Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Florianópolis, 27 de junho de 2007.

LEANDRO DA COSTA

MARIA ASSUNÇÃO BRITO DE JESUS

MARIZA CARMEN DA SILVA

Professores de Educação Física do Estado de Santa Catarina

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES**

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (*Lato Sensu*) de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Programa de Educação de Jovens e Adultos), criado pelo decreto nº 5.478 de 24/6/05, da SETEC. Esse curso é vinculado ao Departamento Acadêmico de Formação Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade de Florianópolis, tendo como linha de pesquisa a área de Teoria e Prática Pedagógica.

Florianópolis, SC.

2007

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**
Análise dos Documentos Curriculares

Leandro da Costa, Maria Assunção Brito de Jesus, Mariza Carmen da Silva

Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFETSC, como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Florianópolis, 27 de Junho de 2007.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Orientadora

Prof^a Ms Lucinéia Daleth da Silveira
Membro

Prof^o Ms Mario César Pires
Membro

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos primeiro, ao mentor e idealizador do Universo, DEUS, segundo, aos nossos familiares e amigos pelo apoio e incentivo, ao CEFETSC – Unidade de Florianópolis, pela oportunidade de um curso gratuito e de qualidade e, finalmente a nossa orientadora, professora Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pelo aceite imediato e empenho ao nosso desafio, por não ter nos abandonado e, ter chegado até o final conosco.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E CORPOREIDADE:	07
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	07
1.1 O lugar do corpo na história.....	07
1.2. A Trajetória da Educação Física no Brasil.....	11
1.3. A Educação Física e a Corporeidade.....	13
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
2.1. Os ordenamentos Legais e o Ensino da Educação Física.....	18
2.2 A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.....	22
2.2.1. – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	27
2.2.2. Análise da Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação de Jovens e Adultos.....	29
2.2.3. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.....	30
2.2.4. Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos.....	33
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	36
REFERÊNCIAS.....	39

RESUMO

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a relevância e inclusão da Educação Física no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do pressuposto que a Educação Física não pode ficar alheia aos demais saberes, já que trabalhamos com o sujeito na sua totalidade, fundamentado pelos tratamentos historicamente construídos sobre corporeidade e, pelos ordenamentos oficiais para essa modalidade de ensino. Esta investigação caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, cuja preocupação fundamental da abordagem descritiva utilizada foi de refletir basicamente sobre o papel da Educação Física na EJA, frente às mudanças do conhecimento, da globalização e das legislações educacionais pertinentes. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa a análise de documentos oficiais da Educação Física e da EJA, abstraindo suas essências para a argumentação teórica da importância e inclusão da Educação Física na EJA e suas teorias subjacentes para dar consistência ao estudo. Na análise dos documentos oficiais, foram consideradas as abordagens dadas para a Educação Física e sua aplicabilidade na EJA, visão de corporeidade, de mundo e de homem. Como principais resultados obtidos do estudo constatou-se que a legislação pertinente a EJA, ainda não estabelece com clareza os objetivos que a Educação Física possa alcançar para essa população. Porém, buscando nas entrelinhas das propostas e documentos analisados, de certa forma, a Educação Física sente-se incluída quando retrata a educação básica, a qual entendemos ser a EJA pertencente, por tratar-se da conclusão de estudos regulares, sendo o foco principal a formação integral (básica) do ser humano. Mas, em contra partida, a figuração desse eixo temático nos ordenamentos legais nacionais, está condicionada a sua legitimização nos currículos, caso contrário ela ficará restrita aos contextos sociais de cada escola e de cada espaço educativo em que acontece a EJA.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, Educação Física, corporeidade, currículo.

PARTE I

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da constatação de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na grande maioria das escolas que trabalham com essa modalidade, não contempla a disciplina de Educação Física em sua grade curricular.

Isto posto, nos colocamos a analisar quais os fatores que levaram, e ainda levam a Educação Física a ser desconsiderada para essa modalidade de ensino enquanto disciplina obrigatória da educação básica, e para a formação integral dos indivíduos, bem como de Jovens e adultos, já que hoje ela se encontra fazendo parte da formação geral (global) dos alunos.

Um dos fatores responsáveis pela não obrigatoriedade, e pela não existência melhor dizendo, da Educação Física na EJA se apóia na idéia de que a mesma deve ser facultativa, pois já que na sua maioria, seus alunos estudam no período noturno, após terem cumprido uma jornada de trabalho desgastante, tornando com isso a prática de atividades corporais incompatível com a prática educacional destes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através do decreto n. 9.394/96 (Art.26/3) ratificava esta idéia quando afirmava que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Nosso entendimento à facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, não se justifica, se assim for, trata-se de uma visão reducionista, situando-a apenas no âmbito das práticas corporais que se caracterizam pura e simplesmente pelos exercícios desgastantes e pelo treinamento corporal. Esta idéia de Educação Física, ultrapassada, nos reporta ao passado, no qual os corpos deveriam ser fortalecidos para o trabalho mecânico e repetitivo a que eram submetidos. O corpo neste momento da história era visto de uma forma totalmente utilitarista, e por causa disto, esquecido de todas as suas outras potencialidades que não estivessem relacionadas ao exercício corporal.

Segundo Foucault (1987 p.132):

“o corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”. Corpo do exercício mais que da física

especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessados pelos espíritos animais; Corpo do “treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por esta mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e limitações funcionais”.

Com o advento da informática e o surgimento das novas tecnologias, o fortalecimento dos corpos já não se justifica mais, sendo mais importante o aumento da aquisição e processamento de informações cada vez maior pelos sujeitos ligados direta e indiretamente aos meios de produção com o objetivo de dominar as novas tecnologias.

Partindo dessas constatações, o fortalecimento do corpo já não é mais o grande interesse do capital e, se torna neste momento histórico da nossa sociedade, apenas um acessório necessário para carrear um cérebro cheio de informações semi-processadas (Silva, 2000).

Tais aspectos obviamente interferiram na forma como a disciplina Educação Física foi sendo construída. No entanto, entendemos que não podemos restringi-la ao seu estereótipo primeiro, que são as atividades corporais. Ela pode e deve ser entendida a partir de uma visão muito mais abrangente do que apenas o ato motor.

Nós como educadores, e formadores de opinião, não podemos deixar que veicule a falsa idéia por parte de alguns profissionais da área menos “*desavisados*” de que a Educação Física é pura e simplesmente movimento, no sentido apenas do mexer-se corporalmente. Ela transcende ao corpo dual e se afirma num corpo global onde se encontram as demais disciplinas ou eixos temáticos.

Por que não a utilização de aulas de Educação Física na EJA para, considerando o discurso da LDB, de que os alunos estão cansados para o exercício da mesma (facultatividade), onde poderíamos trabalhar com meditação, relaxamento ou ginástica laboral, por exemplo. Por que não trabalharmos com a história das artes marciais: capoeira, judô, karatê... etc, de forma que os sujeitos as redescubram enquanto instrumentos de libertação e luta contra a subserviência? Por que não trabalhar com jogos adaptados na EJA de forma a propiciar lazer, prazer e diversão para estes sujeitos que chegam já “cansados” de um dia inteiro de trabalho?

Ora, poderíamos aqui colocar vários “*por quês*” e, através deles veríamos as possibilidades ou alternativas infinitas de trabalharmos com a Educação Física na EJA e, ainda em conjunto com os alunos poderíamos criar projetos de Educação Física adaptados as reais necessidades dos alunos.

Assim uma de nossas preocupações é desmistificar o discurso de que não é importante a contemplação da Educação Física na EJA, ratificando a sua importância através da reestruturação do seu conteúdo, que ao nosso olhar vem gerando tantos pré-conceitos e, promover o conhecimento a todos do “genótipo” da Educação Física que é desconhecido não só pelos alunos e gestores, mas também pelos professores de Educação Física que não tem em sua formação esta visão global de educação física, e que continuam massificando e inculcando esta visão distorcida através de sua práxis.

A justificativa da Educação Física na EJA se dá pela capacidade socializante que esta modalidade educacional se bem fundamentada no seu ensino possui, de proporcionar aos sujeitos, ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades inter-pessoais que a mesma na sua prática pedagógica pode oferecer.

Outro fator que pretendemos desmistificar é aquele que coloca a Educação Física como uma disciplina que necessariamente precisa de um espaço e material próprio para o seu desenvolvimento que, devido a isto, a marginaliza nas organizações curriculares, alegando como fatores para excluí-la dos saberes que formam a educação básica do indivíduo. Isto não significa dizer que não devamos lutar por melhores condições de trabalho para sua implantação, mas, que isso na seja condição fundamental para a falta de incluí-la na EJA.

Acreditamos que se a Educação Física for entendida através do paradigma que considera a mesma como uma prática corporal que não se caracteriza apenas como a mera execução de movimentos corporais, alternativas vislumbrar-se-ão para esta modalidade de ensino.

Isto posto, torna-se condição “*sine-qua-non*” desenvolver na organização escolar a consciência da importância da Educação Física na EJA, e que ela seja considerada principalmente pelos seus disseminadores, como um veículo de emancipação dos movimentos sociais.

Tomando como exemplo à capoeira dentro do plano de ensino da Educação Física para EJA, poderíamos “dissecá-la” historicamente e, através da mesma, mostrar aos sujeitos que a capoeira (arte marcial), não se justifica apenas na própria luta e nos seus movimentos ritmados, mas sim na expressão de uma indignação étnica, à época da relação existente entre opressor e oprimido, “*movimento de resistência!*”.

Este exemplo anteriormente citado é apenas uma forma de mostrar como a Educação Física através de uma abordagem mais profunda e substancial de um determinado tema, pode mediante a sua prática pedagógica, expressar o seu real valor.

A prática da Educação Física até hoje é subentendida, marginalizada e diríamos até desvalorizada nas instituições de ensino, já que sua docência tem se justificado pura e simplesmente por sua prática disciplinadora, que vem se dando somente através do movimento corpóreo. Isto leva a um esvaziamento epistemológico do seu conteúdo, pois toda prática que não traz consigo um arcabouço de conhecimento filosófico, histórico, sociológico e que sustente este movimento entre o conhecimento do mediador e o conhecimento do mediado, se esvazia no seu fazer pedagógico.

Partindo deste pré-suposto de que o “*fazer pelo fazer*” não se estabelece enquanto saber, Lee aponta (2005, p. 91): “quando não entendia a arte, um chute era apenas um chute, e um soco era apenas um soco. Quando comecei a compreender a arte, um chute não era apenas um chute e um soco não era apenas um soco. Agora que entendo a arte, um chute é apenas um chute e um soco é apenas um soco”.

No entanto, a prática da Educação Física, voltada para o trabalho de corpo e mente é importante em todos os seguimentos escolares e não seria diferente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, se considera a inclusão da Educação Física na EJA como representação da possibilidade dos sujeitos no contato com a cultura corporal de movimento, numa perspectiva de usufruto de instrumentos para promover à saúde, aguçar a criatividade no aproveitamento do tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência.

Sendo assim, a inserção desse componente na EJA, como em qualquer outro tipo de educação, deve-se constituir em arma de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, conforme abordagem dos manifestos e documentos legais que a compõe.

No entanto, as questões como a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, a falta de espaços e materiais, principalmente em escolas públicas, e, a prática do movimento corporal pura e simplesmente, são variáveis que norteiam a problematização do estudo na discussão e argumentação para a justificativa da importância e inclusão da Educação Física na EJA, bem como, na elaboração conclusiva do trabalho.

Em função desta problemática, o estudo aqui apresentado teve como objetivo principal, refletir sobre a relevância e inclusão da Educação Física no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua importância na vida desses sujeitos, como instrumento de inserção social e política e, um meio de promoção da saúde, a partir da análise dos

documentos oficiais da EJA, focando questões como, concepções de sujeito e de corporeidade presentes em tais documentos.

Para tanto, realizamos uma investigação com uma abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo na descrição, tratamento e análise das informações obtidas, através dos textos escritos, na busca de compreender criticamente os seus significados explícitos ou ocultos, correlacionando-os com o contexto social mais amplo. Com os procedimentos adotados na pesquisa buscou passar dos elementos descritivos à interpretação, tendo como instrumentos os documentos legais analisados.

As pesquisas descritivas, segundo Gil (1994), têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo uma das características mais significativas à utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (entrevistas, questionários, observações, documentos, fotografia, etc.).

Baseado nesse tipo de pesquisa adotou-se a técnica de análise documental, por ser acreditar que seria o mais apropriado e próximo na aquisição dos subsídios para esse tipo de estudo.

De acordo com Minayo (1994), nas ciências sociais, o objeto é histórico. Isso significa dizer que nesse estudo, existe um processo histórico de formação social e configuração específica, um embate constante entre o que está oferecido e o que se pretende construir.

Assim, o objeto das ciências sociais além de histórico é essencialmente qualitativo. Nessa perspectiva, Minayo (1994, p.15), revela que “a realidade social é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que se possa elaborar sobre ela”.

Outro aspecto considerado importante que se pode destacar na utilização da pesquisa qualitativa, é o seu caráter descritivo.

Ainda, segundo Trivinôs (1987), os fenômenos estudados, estão impregnados de significados que o ambiente lhes outorga, com visões subjetivas, rejeitando as expressões quantitativas, numéricas e todo o tipo de medida.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para compor esse estudo foram à análise de documentos oficiais do que tratam a Educação Física e a EJA. Na análise dos documentos foram levados em consideração os objetivos da Educação Física, a seleção dos conteúdos e sua importância.

Diante das questões que nortearam o estudo, a estrutura geral do trabalho centrou-se em duas partes interdependentes e complementares.

A primeira parte foi composta pelas estratégias que argumentam a relevância da educação física na EJA, e os procedimentos metodológicos para melhor entendimento do trabalho.

Na segunda parte do estudo, apresentamos dois capítulos, onde no capítulo I apresenta-se a revisão da literatura e, no capítulo II a análise e reflexões dos dados levantados (documentos), ressaltando as concepções e implicações desses documentos para a EJA, bem como, os aspectos gerais dos documentos e, aspectos relacionados à Educação Física. E, finalmente, ainda apresenta-se a síntese dos resultados obtidos no estudo efetuado, e, as implicações destes resultados na formação básica e profissional dos sujeitos que fazem parte da EJA, para uma futura construção de “*Proposta Curricular de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos*”.

PARTE II

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E CORPOREIDADE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

1.1 O lugar do corpo na história

No desenrolar da história, as manifestações do homem como ser corpóreo se diferenciam, dependendo do seu contexto sócio cultural.

Nos primórdios, o corpo se relacionava harmonicamente com a natureza, pois o homem se submetia ao seu ritmo para suprir suas necessidades básicas.

A civilização grega, marco da civilização ocidental nos levou a visão dualista do homem, corpo e alma, pois havia uma dependência do primeiro em função do segundo. Segundo Platão o corpo era “apenas o lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal” (COSTE, 1981, p.10). Este dualismo ainda se faz presente na sociedade atual, sob outras formas (corpo *versus* mente; trabalho manual *versus* trabalho intelectual) e na Educação Física se materializou através da máxima “*mente sã em corpo sô*”.

Na Idade Média, o pensamento platônico é reforçado, sobretudo pelas leituras de Santo agostinho, que enfatizava a alma, a essência do homem, como o elevado, e o corpo como portador do pecado, que devia ser purificado pela dor (sacrifícios corporais, autoflagelo), desprezando assim tudo que estava ligado à materialidade terrena e ao corpo. Mas, ao enfatizar a alma como essência do homem, Santo Agostinho expõe a idéia de ser a alma o Eu que pensa, que sente e que unifica, inaugurando com isso uma perspectiva para outro entendimento do corpo. Ou seja, “um corpo penetrado pela alma, que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior conforme sua interioridade” (GONÇALVES, 1994, p.45).

Com a revolução da ciência e o progresso da sociedade industrial e uma necessidade urgente de ampliar a produção, o corpo passa a ser visto como um instrumento a serviço da produtividade e, consequentemente vai perdendo sua espontaneidade e força de expressão, o seu controle e disciplinamento se fazem necessário frente às ações rotineiras do trabalho.

Segundo Foucault (1987) a sociedade estabelece uma relação de poder no controle dos corpos, buscando sua docilidade e sua submissão. Esta ação mecanicista vai fortalecer o modo de produção capitalista e vê o homem como um ser que pode ser manipulado e controlado. E, nessa civilização capitalista, a visão de corpo e mente é bem distinguida, pois poucos exercem o poder intelectual e o saber, e muitos exercem o trabalho manual.

A produção criativa, pela qual o homem expressa sua totalidade, é transformada em tempo de trabalho e absolvida pelo capital. A automatização física priva a manifestação do espírito, não só alienando o corpo do trabalhador, mas também deformando-o pela precariedade de movimento. “Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual”. (ENGELS apud GONÇALVES, 1994, p.63).

Além disso, o corpo na sociedade contemporânea parece ser cada vez mais a representação material de tudo o que somos, ou melhor, de tudo que somos induzidos a pensar que somos, o que tem levado, via de regra, à construção de identidades muito parecidas em termos de pensamento, comportamentos e ideais.

Esta forma de conceber o corpo como um mecanismo pelo qual se consegue exercer algum tipo de controle social, foi e vem sendo estudada por alguns autores que crêem ser este o exemplo material para o estudo das relações de poder existentes em nossa sociedade. Foucault, por exemplo, aponta que o poder, que nós cidadãos acreditamos estar muito além do nosso alcance, pelo contrário; exerce-se na prática social do dia-a-dia, na relação que nós temos com os nossos corpos e no que é feito ou não com eles.

Foucault nos mostra, através dos seus escritos, que o corpo das pessoas tem sido utilizado através dos tempos como massa de manobra para atingirem objetivos pré-determinados, buscando o controle social. Ao começar pelos suplícios (castigos corporais realizados em praça pública, como punição aos “infratores da lei”), Foucault nos “presenteia” com análises que explicitam formas exemplares de utilização dos corpos dos indivíduos como meios de demonstração de poder. Poder este que não se mostrava apenas através da carnificina proporcionada pelo espetáculo em si, mas que fundamentalmente se fortalecia pelo caráter exemplar da cena e o impacto que a mesma tinha sobre o inconsciente das pessoas.

De acordo com Foucault (1987, p. 30)

as penas tinham, portanto, uma parte considerável. Os crimes, a natureza dos crimes, o status dos condenados às faziam variar ainda mais. A pena de morte natural compreende todos os tipos de morte: uns podem ser condenados à força, outros a ter a mão ou a língua cortada ou furada e ser enforcados em seguida;

outros, por crimes mais graves, a serem arrebentados vivos e expirar na roda depois de ter os membros arrebentados (...).

Observa-se que neste momento da história, por meio dos corpos dos indivíduos sentenciados, se exercia um poder exemplar que tinha como principal objetivo à repressão e o controle dos desejos pelo espetáculo da carnificina em locais públicos.

Com o passar de algumas dezenas de anos, os suplícios foram sendo vistos com outros olhos pela sociedade. O corpo do supliciado, que até então era visto por seus pares como exemplo do que poderia vir a acontecer àqueles que usurasse as ordens monárquicas pré-estabelecidas, passa a ser visto como corpo martirizado, e o povo começam a ter pena ao invés de repulsa e medo.

Outro mecanismo precisava ser criado para controlar o povo através do corpo, pois o castigo do corpo físico já não era mais eficiente e estava provocando efeito inverso àquele para qual o mesmo havia sido criado.

De acordo com Foucault (1987 p.12):

Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal.

Com a queda dos suplícios algo deveria ser criado para manter a vontade humana sob controle; algo que ultrapassasse o corpo físico, pois o castigo sobre o mesmo não surtia mais efeito como órgão regulador da sociedade. Outra forma de castigo precisava ser criada de forma que fosse ao mesmo tempo exemplar, mas que não marcasse o corpo físico do condenado.

A regra era agredir o corpo, mas não de forma física e sim atingir a alma do condenado de um jeito que todos pudesse perceber.

Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílios, a deportação – que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos – são apenas “físicas”: com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. (Foucault, 1987 p. 14)

Surge então um novo mecanismo de punição “incorpóreo” que não se utilizam o corpo como um fim em si, mas como um meio de punir e demonstrar a punição, através da privação da liberdade que é ao mesmo tempo considerada como um direito e como um bem.

Com esta nova abordagem em relação ao corpo, um novo personagem aparece em cena para ilustrar este novo cenário de demonstração de poder.

Se na época dos suplícios a figura central era o carrasco, nesta nova abordagem o controle do tempo se torna à figura principal e o enclausuramento dos criminosos é coadjuvante neste novo processo de punição “incorpórea” exemplar.

O Tempo era controlado de forma que os sujeitos o tinham todo ocupado por atividades pré-estabelecidas, segundo as regras de controle das instituições nas quais os mesmos encontravam-se. Basicamente o dia dos “criminosos” era dividido em: levantar, trabalho, refeições e escola.

Toda esta nova “*engenharia do poder*” surge algumas décadas depois da invenção dos suplícios e que segundo Foucault (1987, p.11) “é a época que foi redistribuída, na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo”.

O objetivo desta nova abordagem era não mais atingir o corpo físico dos sujeitos, pois tal prática se tornara obsoleta e ineficiente, mais sim sua “*alma*”. Privando o indivíduo de suas vontades pretendia-se o controle do seu “*espírito*”; o mesmo se dava através do cerceamento da liberdade totalmente regulada pela administração do tempo.

Podemos observar ainda hoje que, no geral, os atos de levantar, trabalhar, comer e ir à escola ainda são considerados como grandes “*sacrifícios*”, pois são encarados como obrigações, e que por serem obrigatórios consequentemente são ruins.

Podemos observar na sociedade várias ações de domesticação do corpo. Corpos sem significados, rotulados para desempenhar determinadas funções e submetidos aos mecanismos das estruturas do poder.

A escola, por esta ótica, ainda mostra um disciplinamento e um controle do corpo, das idéias, dos sentimentos, uma total anulação. Um disciplinamento que atua no corpo com intenção de transformá-lo num corpo dócil, num corpo preparado para atingir melhores resultados, e no qual o aluno não precisa nem deve questionar, simplesmente executar e assimilar.

Tal tradição influenciou significativamente na forma como o corpo adentrou no universo escolar em especial na constituição da disciplina Educação Física. No entanto, é

preciso que se compreenda a evolução da visão do corpo, e sua importância para se situar a origem e a forma como foi concebida a Educação Física e o seu ensino no espaço escolar.

1.2. A Trajetória da Educação Física no Brasil

A Educação Física no Brasil pode ser dividida em períodos históricos conforme a organização política e econômica de cada época. De acordo com suas origens desde o *período colonial*, as manifestações da Educação Física, segundo Gutierrez (1985) e Martinho (s.d.) citados por Nascimento (1988), são referências à vida natural que os índios levavam e às atividades desenvolvidas pelos jesuítas durante o período vespertino para os índios menores.

Este período é reconhecido como período tradicional, com um modelo de educação voltado para a transmissão de conhecimentos (saberes), de organização, de ensino, de eficiência, objetivos bem definidos e avaliação para se medir se esses objetivos foram alcançados, reconhecidos culturalmente. Esse período caracterizava-se pela centralização pedagógica exclusivamente no professor, onde imperava uma rigorosa disciplina, e aos alunos cabia simplesmente a tarefa de repetição dos gestos e movimentos. As aulas de Educação Física eram ministradas por pessoas ligadas às forças armadas; dando ênfase a parte física somente, onde as desobediências e indisciplinas eram punidas com uma carga excessiva de exercícios repetitivos.

Com ênfase maior aos conteúdos, a escola tradicional atrelava a Educação Física aos conceitos de moral, higiene e pudor.

Pode-se dizer que o berço da Educação Física no Brasil se deu em sistemas autoritários, funcionando como instrumento de domínio do corpo associado a fins morais e higiênicos. Segundo alguns autores, esse período da Educação Física retratava a sua grande importância aos militares, principalmente aos soldados, pela disciplina e obediência aos superiores.

A contribuição de Rui Barbosa para que se criasse uma mentalidade favorável para a prática de atividades físicas, em relatos e pareceres enaltecendo o papel da Educação Física como elemento indispensável à formação integral da juventude, inclusive no aspecto moral e espiritual, influenciou nas reformas de ensino e teve repercussão para a Educação Física encontrar ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

No *período do Brasil República*, foram criadas e fundadas as Associações Cristãs de Moços (ACM), que deram importantes contribuições ao desenvolvimento da ginástica e do desporto. E, nesse mesmo período foi criada a Educação Física escolar, para o desenvolvimento da prática de exercícios voltados a desenvolver a força e a destreza dos alunos. As primeiras Escolas de Educação Física foram criadas neste período. Segundo Gutierrez (1985), e Nascimento (1988), todas as escolas estavam ligadas às forças armadas do governo nessa época.

Para Carmo (1985), este período pode ser denominado de Escola Nova, onde as principais mudanças na área educacional estão relacionadas com a tentativa de deslocamento do centro das ações do professor para o aluno e uma grande ênfase no método ou processos de aprendizagem importados. Houve troca de métodos importados (método alemão pelo método francês), e criou-se o Centro Militar de Educação Física que perpetuava os valores empregados por estes métodos, como os morais e políticos, militaristas e autoritários. O Centro Militar de Educação Física destinava-se a coordenar e difundir o novo método de educação que visava, dentre outras coisas, a uniformização da Educação Física escolar com a do exército, atrelada ao condicionamento dos professores e alunos a princípios e valores estrangeiros.

Já no início do *período contemporâneo*, a Educação Física (Gutierrez, 1985), enfrentou um período de descrédito devido à sua utilização para a promoção da ditadura em desfiles e demonstrações de ginástica durante a 2ª Guerra Mundial, dito como o período da ordem unida. Este período é caracterizado pela grande expansão das escolas superiores de Educação Física por todo o território brasileiro, chegando a um número superior do total de escolas dos demais países da América Latina.

Com o esmaecimento parcial da imagem política de ditadura e opressão e, com a obrigatoriedade em todos os ramos de nível de escolarização da Educação Física, período esse da Escola Tecnicista, aumentou consideravelmente o número de participantes e conhecedores da importância da mesma no currículo escolar. Atribui-se a origem da Escola Tecnicista ao movimento de tecnologia educacional, que surgiu e evoluiu nos Estados Unidos, irradiando-se por todo o mundo. Este movimento chegou ao Brasil incorporando o modelo educacional americano com conceitos de eficiência, eficácia e rendimento. Esta mudança foi notada no aumento considerável da utilização de recursos audiovisuais na educação, incrementado pela indústria nacional. Estes recursos trouxeram como benefícios à Educação Física, a ampliação dos espaços e contribuição para o desenvolvimento do conhecimento da área. Uma questão

puramente técnica, conforme descreve Tyler (1949), citado por Silva (2000), onde esse conhecimento era centrado na organização e desenvolvimento da aula, modelo Americano, influente e adotado pelo Brasil.

O contato com correntes modernas de Educação Física que propõem um novo modo de pensar a Educação Física como atividade educativa, acima de tudo vinculada a uma proposta política, segundo Carmo (1985), não estava sendo suficiente para superar os laços do autoritarismo, da diretividade e da alienação.

Neste contexto, a evolução da Educação Física no Brasil, apesar da evolução técnica ocorrida, transcorreu de forma alheia às mudanças realizadas nas tendências educacionais, conforme Carmo (1985). A prática pedagógica encontrava-se em conflito de idéias, com problemas de identidade social, devido às teorias e tendências existentes, que se confundiam na adoção de uma Educação Física menos técnica e que atingisse a todos de uma forma mais democrática possível.

1.3. A Educação Física e a Corporeidade

A disciplina Educação Física, durante muito tempo, ficou categorizada como disciplina secundária, de menor importância no currículo escolar, que priorizava as disciplinas das ciências exatas e a linguagem. Ela funcionava como ferramenta auxiliar era uma mera coadjuvante no processo educacional.

A Educação Física é tão importante quanto às demais disciplinas e o trabalho com o corpo é tão importante quanto o trabalho com a mente, mas a pedagogia tradicional, com sua disciplina rígida, que perdurou por séculos, foi um mecanismo que dificultou a evolução do trabalho com o corpo, pois o homem era preparado numa visão muito mecanicista e baseada nos ensinamentos cartesianos.

Como o passar dos tempos isso foi mudando e vários autores como Piaget, Vygotsky entre outros foram dando suas contribuições, no sentido de mudar esta pedagogia tradicional, onde o trabalho com o corpo era delegado a segundo plano e começaram a trabalhar corpo e mente, respeitando os limites de cada indivíduo, mas desenvolvendo suas outras habilidades. É impossível considerar o indivíduo somente sendo um corpo ou somente uma mente, dissociados e com grau de importância diferenciada. É preciso que os alunos deixem de ser somente “um corpo objeto e torne-se corpo-sujeito”.

Hoje, falar em corporeidade parece ser simples. O termo corporeidade entrou facilmente em nossa linguagem como se sua simbologia fosse de fácil entendimento e interpretação e levasse a um único pensamento.

A existência do homem no mundo e seu processo de humanização não são possíveis sem a presença corporal. É através do corpo, ao se movimentar que são expressas idéias, sentimentos, valores, emoções. Para a compreensão do que é corporeidade não podemos esquecer que isto envolve a compreensão do que são as emoções e os sentimentos abstratos. Corporeidade é mais do que uma simples presença corporal é uma presença do corpo que se movimenta e transmite emoções, sentimentos, deixa sua marca ao passar e constrói uma história, se perpetua.

O corpo comporta, historicamente, um imaginário do disjuntivo e do fragmento. E, o que é pior, da parte menos valorizada. “O corpo, é concebido como uma entidade somática fechada que só revela tratamento químico” (MORIN e MOIGNE, 2001, p. 93). Mas, quando se fala de corporeidade não é mais possível entendê-la como constituída de elementos químicos. A partir da corporeidade, os elementos químicos cedem lugar à compreensão das reações químicas entre seus componentes.

Freire (1991), afirma que se o corpo e espírito não andassem tão separados os homens seriam mais sensíveis, mais inteligentes, e compreenderiam melhor o mundo que os cerca.

É através de sua existência que o corpo se humaniza, se torna criativo e expressa todas as suas emoções, dando um significado a sua existência. O corpo interage na vida, mas não é dissociado da mente. Muitas vezes ele é estimulado por impulsos, mas que se tornam ações somente quando a mente interage, juntamente, formando um conjunto de corpo mente, um dualismo que não pode ser dissociado.

Devemos educar o corpo, mas não podemos esquecer que junto com a educação corporal agem outros aspectos e o trabalho conjunto entre os aspectos físicos, psicológicos e antropológicos, fazem com que o resultado final seja o ideal, mente e corpo em sintonia, preparados para o mundo e para a vivência.

É impossível pensarmos numa educação voltada somente a educação da mente, pois a educação do corpo está presente diariamente no mundo em que vivemos e o preparo da mente é tão necessário quanto o preparo do corpo.

O aluno se manifesta através do movimento, eles correm, brincam, pulam, gesticulam, gritam, interagem entre si, são ativos e ocupam seu espaço de vivência da melhor forma

possível. Eles estão sempre buscando novas maneiras de se manifestar, novas oportunidades de sentir o mundo e o ambiente e também de serem sentidos por este mundo e este ambiente.

É de suma importância que se pense em uma educação direcionada para uma prática prazerosa, possibilitando vivências únicas e inesquecíveis, trabalho corpo e mente sem dissociá-los e, tornando o trabalho com o corpo e a mente uma forma de rompimento com este tão padronizado trabalho de corpo e de mente, e não corpo e mente, juntos em busca de um único objetivo, a vivência com qualidades e a liberdade para manifestação de suas emoções.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao abordamos a Educação Física nos documentos curriculares, necessário se faz de um breve relato sobre o histórico já relatado nesse trabalho referente a esse componente, e sua significância nos tempos atuais.

A Educação Física é disciplina que tem uma trajetória longa e de muitas mudanças e regulamentações que serão tratadas e expostas no decorrer deste capítulo, bem como serão tratadas as questões referentes a sua presença na EJA.

Dessa forma organizamos o capítulo apresentando inicialmente os ordenamentos legais que regulamentam o ensino de Educação Física. Tal apresentação é importante porque as leis criam o pano de fundo sobre o qual as propostas curriculares são pensadas.

Posteriormente analisamos tal situação na educação de jovens e adultos, priorizando a análise dos seguintes documentos:

- I - As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos;
- II - Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação de Jovens e Adultos;
- III - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos;
- IV - Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos.

A análise dos seguintes documentos é importante para nortearmos o trabalho e conhecermos suas normas e aplicações.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos* (DCN/EJA), homologada em 7 de junho de 2000, orienta que a Educação de Jovens e adultos deve ser ofertada observando obrigatoriamente a estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

A *Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação de Jovens e Adultos* (PCSC/EJA), foi publicada em 1998, e teve como principal objetivo melhorar o ensino das crianças, jovens e adultos, norteando todos os envolvidos nessa função. Há, nessa proposta um espaço onde os eixos norteados da disciplina de Educação Física estão inclusos, sendo que os principais pontos são: no turno diurno, a prática da Educação Física é facultada ao aluno que comprovar, amparado na legislação vigente, a impossibilidade de participar das aulas, devendo o mesmo assisti-las regularmente ou ser encaminhado a outras atividades curriculares. O aluno é dispensado da prática, mas não de uma ação teórica relacionada à disciplina, cumprindo assim, a exigência de 800 horas anuais.

A Educação Física, no período noturno, é facultativa à escola e ao aluno. Cabe à escola optar pela Grade Curricular com ou sem Educação Física. A escola que optar pela Grade Curricular com Educação Física deverá ofertá-la em horário extra-classe. O aluno deve fazer a opção, por freqüentar ou não esta disciplina, no ato da matrícula.

O *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos* (PROEJA), criado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, em seu documento base, de fevereiro de 2006, para sua implantação nos Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFET’s, ressalta estratégias de políticas para o desenvolvimento de uma nação.

A *Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos* (PNEF/EJA), elaborada em 2002, por um grupo de professores orientado pelo Ministério da Educação, com base na resolução n. 01/2000 e no parecer CNE/CEB nº 11/2000, “onde estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA”, tendo como finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais da educação, bem como, nas escolas e instituições que atendam a EJA.

A proposta coloca várias formas de trabalho da Educação Física com a EJA, abordando temas que devam ser discutidos coletivamente pelos grupos de professores e dirigentes escolares. Em seu sentido mais amplo, faz um relato extenso dos temas tratados pela a Educação Física, construído pela humanidade ao longo dos tempos, aperfeiçoados de acordo com as necessidades a várias formas de corporeidade para os seus diversos fins.

Face ao exposto passaremos a apresentar as análises realizadas, a seguir:

2.1. Os ordenamentos Legais e o Ensino da Educação física

No que diz respeito ao ensino da Educação Física brasileira, desde 1851, com a Lei nº 630 de 17 de setembro, que incluiu a ginástica no currículo das escolas primárias notava-se uma preocupação do governo em implantar a prática sistemática e orientada das atividades físicas em todos os níveis.

Isso posto, com a disposição do governo em torná-la obrigatória, a Lei n.º 4.024, de 20/12/61, considerada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixou em seu artigo 22, a obrigatoriedade dessa disciplina nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos.

Em 1966, o Decreto nº 58.130 de 31 de março, surgiu regulamentando o artigo 22 da Lei 4.024, de 20/12/61, e mais tarde, a Portaria Ministerial nº 148, de 27/4/67, que baixou instruções para o cumprimento desse Decreto, estabelecendo o programa de Educação Física para os estabelecimentos de ensino. A Portaria Ministerial (nº 148, de 27/4/67) visava, *promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos saudáveis e conservar a saúde do jovem brasileiro*. Este período caracterizou-se por um conjunto de atividades denominadas de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação.

Entretanto, o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (1961), embora tivesse vigorado dez anos, a partir do Parecer nº 257 de 2/4/71 do Conselho Federal Educação – CFE, admitiu que os objetivos da Educação Física não tivessem sido atingidos, fatos estes observados por diagnóstico realizado pelo CFE nas conclusões sobre a Educação Física e Desportos no Brasil, elaborado conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Planejamento.

Com o surgimento da Lei nº 5.692 de 11/8/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, ficou estabelecido no artigo 7º dessa Lei, a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus. Entretanto, foi através do Decreto nº 69.450 de 1/11/71 que se regulamentou definitivamente a Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino.

O Decreto nº 69.450/71 concebia a Educação Física como “*atividade que por seus meios, processos e técnicas, despertavam, desenvolvia e aprimorava forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional*”. Este Decreto, bem como a Lei nº 5.692/71, caracterizavam a Educação Física ao paradigma *da aptidão física*, constituindo a referência fundamental e a premissa básica à confecção dos planejamentos na Escola. O ser humano era

visto como um ser fisiobiológico, adquirindo atitude higienista, quando à Educação Física era imputada a responsabilidade de garantir saúde e formar uma raça forte em todos os setores. Para o ensino de Segundo Grau da época, além da aptidão física com relação ao fortalecimento da saúde era dada ênfase à iniciação das práticas desportivas. Desta maneira, a submissão da Educação Física, de seus conteúdos, à prática dos esportes era mais evidente, chegando a tornar-se conteúdo exclusivo desta disciplina.

Assim, com o advento da nova LDB (9.394, de 20/12/96), os conteúdos da área ficaram condicionados a três eixos. O primeiro é a Educação Física *integrar a proposta pedagógica da escola*. O segundo, é que ela deve estar *ajustada às diversas faixas etárias*. E, por último, deve *ajustar-se às condições da população escolar*.

A atual LDB constitui uma tentativa que procura mudar a estrutura e funcionamento do ensino no Brasil, praticamente em todos os seus níveis. A autonomia escolar é assumida na lei e a noção de proposta pedagógica é consistente no corpo da lei, onde ficam intimamente ligados o regimento escolar e a proposta pedagógica, ficando a Educação Física atrelada a essa proposta, mas não amarrada nas suas ações.

A Educação Física é citada na Lei, no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB, no inciso IV do artigo 27 desta mesma lei, além do inciso II do artigo 32, sobre as Artes, citada nas entrelinhas, reforçando a relevância deste componente político-pedagógico na busca da autonomia e da reflexão crítica sobre o processo e os condicionantes da escolarização (Cury, 1997), para o crescimento e expansão da área como elemento de poder junto aos outros saberes necessários ontologicamente ao currículo.

Segundo Castellani Filho (1997), a Educação Física atrelada à proposta pedagógica da escola, distancia-se do eixo paradigmático da aptidão física, entendida como a busca somente do desenvolvimento físico do aluno.

Constata-se assim a necessidade de investimento nas áreas de macroplanejamento, uma vez que as medidas sugeridas nas propostas de reformas curriculares exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos.

Na realidade, o que se observa como fim para a Educação e para a Educação Física é o desenvolvimento das competências básicas, que permita desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. Isto demanda sistematizar um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, de forma que o aluno possa participar do mundo social e político, incluindo-se a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Portanto, a Educação Física como disciplina escolar sofreu ao longo dos anos inúmeras modificações, tais modificações, obviamente, estão atreladas ao próprio papel e função desempenhada pela escola nos diferentes contextos e períodos.

Nesse contexto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mudanças fundamentais na estrutura desse eixo temático foram incrementadas, desde 1996 até o ano de 2003, onde a Lei n. 10.793 desse ano deu nova redação ao Art. 26 § 3º da LDB, tornando o ensino da Educação Física obrigatório na Educação Básica, retirando a facultatividade aos alunos do curso noturno, cuja expansão trouxe benefícios e conforto aos profissionais da área e aos usuários dos saberes dessa Unidade Curricular.

A LDB, e a resolução nº 046/2002 do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF primam pela importância da Educação Física como eixo fundamental à Educação Básica, tanto no ambiente educacional, tanto quanto na saúde. Baseados nisso, defendemos a tese que a expansão da mesma seja de forma consciente de seus benefícios a todas as faixas etárias, principalmente para aqueles, que seja por qual motivo, deixaram de usufruí-la no transcorrer de sua juventude, abstendo-se de praticá-la por “talvez” se acharem incapazes ou menos habilitados, apregoados pela condição da aptidão física, no que era retratada a Educação Física. Por outro lado o Manifesto Mundial de Educação Física - MMEF (FIEP, 1970), onde consta o parâmetro para o ensinamento e a inclusão da mesma a todas as faixas etárias e grupos sociais, enfatiza mais uma vez a extensão da Educação Física a todas as faixas etárias, não cabendo na LDB esse discurso, por se tratar de uma legislação educacional priorizando a Educação Básica, portanto, a faixa somente dos jovens em idade regular de escolaridade.

Essa mesma lei (LDB), não prevê para a Educação de Jovens e Adultos essa possibilidade. Isso nos remete a continuidade dos estudos para essa categoria no que tange a Lei, ficando nas entrelinhas o emprego da Educação Física quando trata o art. 38 da Lei dos cursos e exames supletivos, mantidos pelos sistemas de ensino que compreendem a base nacional comum do currículo para a EJA. Nossa entendimento baseado nesse artigo é que a Educação Física é componente também da base nacional do currículo, se tratando de competências mínimas, como fonte alternativa dos sujeitos de se apropriarem dessa condição como forma de se colocar no mundo.

Outras questões tratadas pelo MMEF, consideradas relevantes na aplicação continuada da Educação Física a todas as faixas etárias abordam o consenso entre todas as concepções educativas que através das atividades sócio-psicomotoras constitui um fator de equilíbrio na

vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade dessas pessoas.

Baseados nesse parágrafo a velha dicotomia, que o corpo é parte isolada de todas as ações das pessoas, é abalada pelo reforço do manifesto, traduzindo a totalidade como forma única de conhecimento e estudo das particularidades que pertencem ao homem.

Outras questões consistentes discorridas pelo manifesto na argumentação da importância da Educação Física para a vida, em busca da construção de um mundo humanizado, apontam: numa cultura física na quais as condutas corporais exercem papel essencial no desenvolvimento humano e social e onde as danças, práticas esportivas e a utilização ativa do tempo livre são suas manifestações, a Educação Física é o seu fundamento; Que a Educação Física pode desenvolver habilidades e conhecimentos em atividade física e esporte para uma efetiva participação no trabalho, vida familiar e no tempo do lazer; Que a Educação Física envolve ao mesmo tempo “aprendizagem para o movimento” e “movimento para a aprendizagem”; Que a Educação Física ainda pode se relacionar à estética, terapias, práticas de sobrevivência e outras perspectivas; Que no mundo contemporâneo, cada vez mais o lazer e o entretenimento se incorporam ao “*modus vivendi*” das pessoas, o que permite à Educação Física a função de oferecer, entre as opções possíveis, o conhecimento necessário para as práticas corporais e esportivas, como atividades de lazer ativo ao longo de suas vidas.

Enfim, a Educação Física, como direito de todas as pessoas, é um processo de Educação, seja por vias formais ou não formais, que ao interagir com as influências culturais e naturais (água, ar, sol, etc.) de cada região e instalações e equipamentos artificiais adequados; que ao utilizar atividades físicas na forma de exercícios ginásticos, jogos, esportes, danças, atividades de aventura, relaxamento e outras opções de lazer ativo, com propósitos educativos; que ao objetivar aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras de crianças, jovens, adultos e idosos, aumentando as suas condições pessoais para a aquisição de conhecimentos e atitudes favoráveis para a consolidação sistemática de prática física; que ao promover uma educação efetiva e ocupação saudável do tempo livre de lazer; que ao reconhecer que práticas corporais relacionadas ao desenvolvimento de valores, podem levar à participação de caminhos sociais responsáveis e busca da cidadania, constitui-se num meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativa dos seres humanos.

Essas concepções reforçadas pela Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (UNESCO/1996), art. 1º, onde se constata “A prática da Educação Física e do Esporte é um direito fundamental de todos” e que o exercício deste direito é: a) indispensável

à expansão das personalidades das pessoas; b) propicia meios para desenvolver nos praticantes aptidões físicas e esportivas nos sistemas educativos e na vida social; c) possibilita adequações físicas das pessoas e ainda pode levá-las a alcançar níveis de performances correspondentes aos talentos pessoais; d) devem ser oferecidos através de condições particulares adaptadas às necessidades específicas, aos jovens, até mesmo às crianças de idade pré-escolar, as pessoas idosas e aos deficientes, permitindo o desenvolvimento integral de suas personalidades.

Assim, a conclusão do Manifesto Mundial de Educação Física em seu art. 1º conclui que “a Educação Física, pelos seus valores, deve ser compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas”.

Baseados nessas manifestações e instrumentos legais, a Educação Física deve contemplar todos os sujeitos indistintamente, adaptando seus conteúdos e formas a cada especificidade de grupos sociais, de pessoas ou de indivíduos.

Nessa perspectiva, as atividades de Educação Física, num primeiro instante, podem ser vistas como uma espécie de “*camisa-de-força*”; num segundo segmento, já enquanto disciplina escolar, uma mediadora de objetivos mais nobres. Pensar as atividades de Educação Física tendo como referência à perspectiva da complexidade, significa abandonar a dualidade corpo-alma e inserir-se no mundo da corporeidade, ou melhor, no mundo da co-corporeidade, significando a superação da situação de subalternidade ou de mediadora para buscar autonomia.

2.2 A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Pode-se observar que desde o início de nossa colonização a Educação no Brasil esteve majoritariamente a serviço da classe dominante e aos interesses dos governantes.

É visível, no decorrer dos anos, uma educação excludente, tornando as classes dominadas cada vez mais enfraquecidas. No entanto, em cada momento histórico, existiram pessoas possuidoras de uma visão consciente de que a educação deve ser estendida a todos com igualdade de direitos e oportunidades, ou que pelo menos as desigualdades fossem diminuídas ou atenuadas, estudaram e apontaram formas que melhorassem a qualidade de ensino.

Com a EJA não foi diferente, como mostra o quadro a seguir:

Década de 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
Década de 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Década de 50	A Campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.
Década de 60	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos inspira os principais programas de alfabetização do país.
Ano de 1964	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
Ano de 1967	O governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Ano de 1969	Campanha Massiva de Alfabetização
Década de 70	O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo uma forma condensada do antigo curso primário.
Década de 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.
Ano de 1985	Desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Década de 90	Com a extinção de a Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
Ano de 1990	Acontece na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos.
Ano de 1997	Realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco, à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e eqüitativo da humanidade.
Ano de 1998	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, dedica dois artigos (artes. 37 e 38), no Capítulo da Educação

	Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
Ano de 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE. Em Mato Grosso, foi homologada a Resolução nº 180/2000 – CEE/MT, que aprovou o Programa de EJA para as escolas do Estado, a partir de 2002.

Fonte: MEC (1999)

Ao longo da EJA, muitos movimentos aconteceram e tiveram sua importância. Mas, o que mais marcou a EJA foram às experiências vividas por Paulo Freire no Nordeste no início da década de 60. Experiências essas que se multiplicaram e foram disseminados.

Tais experiências ajudaram a mudar a concepção sobre quem é o sujeito da EJA. São pessoas que se encontram em classes sociais diferentes, as mais diversas idades, porém, com algo em comum, o déficit de conhecimentos. Buscar entender como se comportam sujeitos que punctionados por movimentos distintos, almejam o mesmo ideal, aprender. Como cada um desses educandos percebe a necessidade de voltar à sala de aula depois de tanto tempo indiferente da causa que o excluiu do ensino regular em idade escolar. Na sua maioria, são pessoas que depois de um dia de trabalho, muitas vezes forçado, se sujeitam a freqüentar uma sala de aula. Cada um com sua subjetividade agilidade e capacidade de entendimento. Com a facilidade de se adaptarem ao procedimento frente às diversidades sociais.

Hoje, compreender a educação como um fenômeno humano produzido em situações sócio-históricas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, nos permite apostar em uma educação de jovens e adultos com direitos e não apenas a idéias de resgate e oportunidades perdidas.

Se refletirmos sobre quem são os sujeitos que buscam a educação de jovens e adultos, e os motivos pelos quais foram excluídos da educação regular, num sistema social que não considera sua própria estrutura, que exprime ao mesmo tempo a sua diversidade e sua generalidade em relação a outros sujeitos; diríamos que na verdade são sujeitos que no dia-a-dia fazem contas, vão ao supermercado, viajam, trabalham, amam, choram, riem e sentem indignação pela condição imposta por uma minoria. E quem as ensinou isto? Foi toda uma

relação de interações vivenciadas e mediadas na rua, na igreja, na família, etc. Foi aprendido no cotidiano das relações inter-pessoais. E a escola que ensina? A decodificação, a segregação, o pragmatismo, o individualismo.

Para elucidar este pensamento, buscam-se autores que refletem sobre a inclusão numa linha histórico-social onde o ser humano é visto num processo contínuo de desenvolvimento através da aprendizagem. Segundo Garcia, (1997, p.2)

Com esta compreensão, as aprendizagens e as não aprendizagens na escola, são atribuídas ao movimento possibilitado pela forma com que as interações estão organizadas entre professor e aluno e entre alunos, considerando suas histórias anteriores de aprendizagem. Assim, descarta-se uma leitura organicista e individualista onde êxito e o fracasso estariam sendo atribuídos exclusivamente ao aluno.

Sabemos que de modo geral a escola tem sido excludente ao longo da história, tendo cumprindo a função social de segregação de algumas pessoas em detrimento das outras, do branco em relação ao negro, dos fortes em relação aos fracos, dos “deficientes” em relação aos ditos “normais”.

Os que não se ajustam são excluídos e isolados por suas características, e como num ato desesperado tentam se ajustar com graus de desconforto, aos parâmetros que definem as condições da “natureza humana”. Essa operação é feita de modo a reservar para a cultura classificatória uma situação de conforto, pois a característica “modelo”, considerada universal, está acima de qualquer discussão.

O jovem e o adulto retornam a escola motivados pelas mais diferentes razões: a própria angústia existencial do ser inconformado, buscando sempre novas respostas para seus problemas, o sonho de conquistar melhores salários, ameaça de desemprego, a necessidade de contribuir mais eficazmente na formação dos filhos, a realização pessoal, por serem excluídos, entre outros. Esses são fatores de pesos nesse processo. E o simples fato de que o homem e a mulher são seres cedentes de novas experiências, contribui muito para a volta as salas de aula.

Desse modo, segundo Freire, (1975, p.21)

Não podemos pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra dada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se põe é uma alfabetização como ato do conhecimento, como ato criador e como ato político.

No entanto, a escola é vista ainda hoje, como uma instituição que não é freqüentada pela grande maioria das pessoas pelo fascínio da busca do conhecimento e, sim pela obrigatoriedade explícita e implícita que a mesma impõe aos sujeitos.

Grande parte deste desinteresse pelo desejo do conhecimento desenvolvido na escola se dá pela estruturação do currículo que é exercido na escola e que desconsidera e se desvincula da história de vida dos sujeitos e lhes impõe uma nova forma institucionalizada de ver e “*fazer*” no mundo.

De acordo com Silva (2004 p.148), “O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico”. Sendo o currículo uma invenção social como qualquer outra e desenvolvida e estabelecida pelas e nas instituições sociais tais como: A igreja, a escola, os hospitais, os asilos, os manicômios etc... estas mesmas invenções através de uma filosofia de trabalho maniqueísta determinam o que é “bom” ou “ruim” para o currículo, estabelecendo com isso o que deve ou não fazer parte do mesmo.

Este poder contido na determinação dos currículos orienta de certa forma todo o rumo de uma sociedade, pois através dele é exercido um esquadrinhamento dos sujeitos de modo que o acesso ao conhecimento historicamente produzido não seja distribuído a toda sociedade de forma igualitária. Isto faz com que o conhecimento amealhado por um estudante da EJA seja infinitamente inferior ao conhecimento de um estudante de uma escola pública ou privada do mesmo grau de ensino.

Tomando como base à disciplina de Educação Física, para exemplificar nossa discussão, percebemos nitidamente a diferença na concepção de currículos em se tratando do acesso ao conhecimento. Enquanto um estudante do ensino regular tem acesso às aulas de Educação Física com direito a toda a bagagem de informações a cerca dos conteúdos tratado por ela (EF), o estudante da EJA não tem na sua grade curricular a disciplina de Educação Física. E, quando a mesma é oferecida se torna impossibilitada pelo discurso da “*falta de estrutura*” ou pelo discurso da facultatividade da mesma.

Não se justifica o não oferecimento das aulas de Educação Física pela falta de uma quadra ou um ginásio de esportes, pois a mesma não se pauta somente pelos espaços físicos dado aos jogos, aos esportes ou as competições.

Existem formas de se trabalhar com Educação Física, em outros ambientes que não a quadra ou o ginásio, a mesma também serve a outros ambientes de trabalho como para a promoção da saúde, bem estar, esclarecimentos sociais, tais como: ginástica laboral, artes

marciais para relaxamento e autodefesa, projetos em sala de aula (vídeos, conferências, medidas e avaliações, jogos de salão, aulas teóricas), não se limitando apenas aos jogos e esportes, como já vimos.

Não se justifica ainda, a facultatividade da Educação Física baseada na condição física do estudante após um dia inteiro de trabalho. Tal justificativa se apóia na idéia ultrapassada e que reporta a Educação Física aos exercícios calistênicos extenuantes praticados pelos militares, como à idéia de aptidão física, somente.

A Educação Física é muito mais do que a prática de movimentos repetitivos com objetivo apenas de desenvolver as qualidades físicas.

Considerando essa perspectiva a educação física para a EJA, poderia ter como objeto de estudo e pesquisa, o homem e sua produção cultural, no tocante a reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intra-pessoais.

Uma proposta desse tipo seria o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da Educação Física para a EJA, já que deles também foram furtado o direito de participar e de contar essa história e seus avanços para a formação desses sujeitos.

2.2.1. – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

A presente resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Consiste no corpo da lei como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos que considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Com base nas leituras feitas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pôde se verificar que este parecer fala com ênfase na EJA, mas não traz nada que pertença à área da Educação Física.

Considerando o já exposto, entendemos que a facultatividade do oferecimento de tal disciplina conforme o previsto na LDB pode justificar a ausência de sua presença no documento.

No entanto, é necessário fazer com que os alunos da EJA entendam sobre a importância das aulas de Educação Física para seu bem estar e desenvolvimento pessoal (práticas corporais). As aulas devem trazer momentos de prazer, descontração e relaxamento para que assim possam desenvolver suas capacidades físicas, mentais, psicológicas e afetivas.

A EJA seja no ensino fundamental assim como no ensino médio procura estabelecer a qualidade no ensino. Esta qualidade é o ponto de partida que estrutura uma ação pedagógica planejada, dando condições ao indivíduo de entender, interagir e transformar o seu contexto social, comprometendo-se com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, sendo que a disciplina de Educação Física trabalha muito bem isso.

Para justificar o lugar da Educação Física na EJA deve-se considerar os modernos conceitos de linguagem. Howard Gardner e Bod Samples (1994) enfatizam as inteligências múltiplas, salientando que até o momento existe uma tendência de se valorizar mais as modalidades verbais lingüísticas e lógicas matemática, em detrimento de outras modalidades como a musical, espacial, cinestésica corporal e pessoal. A Educação Física possui características que nos permite buscar o equilíbrio entre essas diferentes modalidades de inteligência, pois esta disciplina é rica em conteúdos que fazem um entre jogo do movimento, da reflexão e da emoção.

É importante que o jovem adulto (aluno) adquira um bom conhecimento de si mesmo pelo desenvolvimento das capacidades afetivas, cognitivas, físicas e sociais para interagir e transformar o ambiente adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e, agindo com responsabilidade em relação à saúde. Isto viabiliza autonomia para a prática pessoal e a capacidade para interagir na comunidade com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A disciplina Educação Física vem sendo encarada nas escolas como prática esportiva e desenvolvimento de habilidades motoras, esquecendo que ela pode ultrapassar esses conceitos, como desenvolver raciocínio, concentração, relaxar o corpo e desenvolver habilidades mentais, trazendo com isso benefícios a todos os jovens e adultos que freqüentam

os núcleos de EJA, proporcionando momentos únicos e valiosos para aqueles que, normalmente freqüentam os núcleos após uma jornada árdua de trabalho.

2.2.2 Análise da Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação de Jovens e Adultos

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) estabelece uma concepção teórica de aprendizagem a partir do materialismo histórico, também conhecido como Teoria Histórica Cultural ou sócio-interacionismo.

Não é um documento acabado que impeça a realização de avanços significativos. Enquanto norteadora, tem a sua espinha dorsal calcada nas idéias de Vygotsky, Leontiev, Valon e outros.

A PCSC acena para o trabalho coletivo, a priorização do conhecimento científico e erudito como função específica da escola. Concebida no final da década de 80, teve sua 2^a versão publicada no ano de 1998, tendo como meta, o oferecimento de respostas concretas aos problemas do cotidiano escolar. Este é um desafio a ser diluído e aceito pelos educadores que se sentirem comprometidos com essa proposta.

Dentre outras questões políticas e sociais a PCSC, defende:

a universalização da Educação Básica, a socialização do saber científico e erudito, como já havíamos citado, a igualdade de direitos entre os seres humanos e o respeito às diversidades em decorrência de gênero, idade, condição social, etnia, religião e outros, respeito às especificidades de cada sujeito, combate à exclusão social, concepção de homem, de sociedade e de mundo pautada na eliminação de critérios classificatórios de superioridade e inferioridade, na defesa dos direitos humanos, especialmente a justiça, a liberdade de pensamento, um homem produtor e produto de sua história, comprometido com a transformação da sociedade onde todos possam ter voz e vez, a importância da democracia como possibilidade de participação de todos os segmentos envolvidos, o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem, a capacidade quase infinita de aprendizagem dos sujeitos, a não vinculação direta da apropriação do conhecimento aos fatores biológicos, valorização da construção da autonomia dos sujeitos quanto ao conhecimento, o combate ao transmissionismo, reelaboração do conhecimento pelo sujeito que se apropria dele, crença na história como processo dialético que pode transformar-se com a ação humana, transformação do processo de aprendizagem em algo dinâmico, criativo, atraente, contextualização do saber, combate a: inércia pedagógica, aos tabus gerados pelo preconceito ou por teorias que defendem o predomínio do biológico. Ex: filho de peixe, peixinho é (que prega a hereditariedade como fator decisivo na aprendizagem) QI - a inteligência como algo verificável matematicamente e outro, a teoria da atividade, a garantia das condições favoráveis à aprendizagem: espaço físico adequado, mobiliário,

equipamentos, materiais didáticos capazes de aprofundar o processo de apropriação do conhecimento, educação inclusiva". (PCSC-1998)

Assim, a proposta Curricular de Santa Catarina, nas entrelinhas nos coloca a inserção da Educação Física na EJA, à medida que ela aborda e defende a Universalização da Educação Básica; Combate à exclusão social e defende a educação inclusiva; a contextualização do saber, a teoria da atividade, a igualdade de direitos entre os seres humanos e o respeito às diversidades em decorrência de gênero, idade, condição social. Etnia, religião e outros.

Esses são aspectos relevantes que são tratados pela Educação Física em suas práticas corporais. No entanto, a proposta não aborda conhecimentos específicos e exclusivos de determinado componente curricular, mas sim, os amplia a todos os educadores que dela souberem tiverem proveito na aplicação de uma educação que venha ao encontro na formação de pessoas em busca de um Estado melhor.

2.2.3. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio.

O PROEJA, criado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, em seu documento base, para sua implantação em 2006, ressalta estratégias de políticas para o desenvolvimento de uma nação. No seu bojo, o tratado dado a essas questões não passa somente pela Educação, mas, sim, por uma gama de transformações de ordem estrutural e de comprometimento de todos. Pois, os sujeitos que são retratados nessa proposta foram àqueles que deveriam ter feito parte em época cronológica regular da Educação Básica, com aproveitamento de direitos e de qualidade das oportunidades garantidas pelo governo.

Trata-se de uma política de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio com foco ao acesso dessa população ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos socialmente pela humanidade, integrada a uma

formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Isso posto, necessário se faz, diante das repercussões da globalização da economia, tendo como enfoque principal à exclusão e as desigualdades sociais em maior escala de um macro planejamento, articulando diferentes políticas públicas, garantindo um padrão de qualidade e de caráter público, gratuito, igualitário, universal aos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso.

Esse processo de política educacional precisa ser gestado na sociedade, e o Estado deve assumir a responsabilidade e o comando deste processo, é o que diz o documento dessa proposta.

Outro fator a ressaltar de acordo com a proposta para a formação desses jovens e adultos é a formação fundamentada na integração do trabalho, ciências, tecnologia, humanismo e cultura geral, apontando como finalidade dessa política educacional o acesso à educação básica sólida integrada a formação profissional. Ou seja, garantir a essa população a oportunidade de acesso às áreas de formação geral e de todo o aparato possível que lhes proporcione o mínimo possível e necessário de aprendizagem e de escolaridade.

De acordo com Ramos (2001), citado por Ciavatta (2005), essa proposta que tem como eixos: o trabalho, a ciência e a cultura deve ser uma proposta diferenciada buscando superar os velhos conceitos da escola tradicional quanto em formar para a cidadania, mas sim, buscar substituir essa prerrogativa, buscando um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. Ramos, ressalta ainda, a importância do PROEJA para uma “formação completa par a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país integrado dignamente a sua sociedade política”.

Baseado nessas concepções, o documento de maneira geral, não retrata, não ressalta e nem apresenta uma proposta pronta, acabada na implantação do PROEJA para as Instituições de Ensino. Mas sim, exalta e privilegia toda a educação de formação básica e técnica, necessárias a formação de jovens e adultos como meio de diminuir e amenizar as desigualdades sociais.

Outro aspecto que podemos considerar nesse documento trata-se do currículo integrado (ensino médio e ensino técnico), oferecendo a essa população uma perspectiva de formação integral desses sujeitos como forma de compreender e se compreender no mundo, citado por Ciavatta, tendo como vislumbre a formação para o mundo do trabalho com uma

conotação diferenciada, colocada como consequência dessa formação integrada, tendo o trabalho como princípio educativo.

Assim sendo, exige-se como cumprimento aos fundamentos político-pedagógico à organização curricular dessa proposta, dentre outros: a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana, a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem.

Nesse tocante, considerando-se os aspectos fundamentais político-pedagógico na organização curricular para a EJA, para efeito de inclusão e valorização dos saberes, abrem-se parênteses para a implantação de todos os saberes de formação básica, de acordo com os preceitos da LDB e da Constituição Federal, assegurando direitos iguais a todos indistintamente.

O PROEJA ressalta a necessidade do currículo integrado, (formação geral e técnica), buscando assim as bases científicas, teorizando a prática aproximando esses dois campos ao qual a educação física também faz parte, buscando e resgatando cientificamente a sua prática e adotando para essa modalidade aspectos de suma relevância para a formação técnica e básica desses jovens e adultos.

No entanto, o que se observa nessa proposta, é que a mesma traça as linhas gerais para a implantação do PROEJA nos estabelecimentos federais de educação tecnológica em princípio, dando-lhes autonomia de gerenciá-la e adoção dos princípios básicos necessários para que a mesma se desenvolva na íntegra, incluindo aí a Educação Física, como formação geral (básica).

Na análise da organização curricular da proposta do PROEJA, trata ainda da transposição dos modelos e métodos curriculares tradicionais, avançando para uma proposta crítica de modelo curricular, onde possa ser tratada e possibilitada as formas de prática inter, trans e multidisciplinares.

Nesse contexto, baseado nos princípios de “equidade”, igualdade de formação aos sujeitos; “diferença”, valorização de cada sujeito; “proporcionalidade”, adequação dos componentes curriculares, assegurando aos sujeitos da EJA, identidade formativa comum aos demais participantes a escolarização básica (Res. CNE/CEB nº 1/2000, artº 5º), é que podemos projetar e integrar os conhecimentos da área aos demais conhecimentos na dotação desses princípios.

Assim, em sua dimensão social, a educação física, não pode reproduzir o papel atual da escola que parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade ignorados pelos educadores e inertes no currículo escolar. De acordo com Paro (2001), a escola esqueceu-se de educar para a democracia. Baseado nisso, a escola ainda resiste em adotar políticas que venham a tornar seus jovens e adultos cidadãos melhores. Pois, a violência, as injustiças, desemprego, violação de direitos, dentre outros, só se agravam, a escola precisa ter a consciência que os problemas críticos de um país só se resolvem com a ação consciente e conjunta de todos os seus cidadãos. Baseado nisso, a proposta de implantação do PROEJA deverá resgatar quando da abertura para que todos os componentes curriculares se desenvolvam, é que supostamente poderemos introduzir algo que venha ao encontro dessas tão propalada democracia nacional na obtenção dos resultados de uma sociedade melhor.

No Entanto, no tocante a Educação Física, o Decreto que institui o PROEJA (2005), bem como em seu documento base (2006), deverá incluí-la quando trata do currículo para essa modalidade na formação básica de todos os ingressantes e participantes desta modalidade de ensino. Ao que nos parece como citamos em outros momentos, pois ela é componente curricular obrigatório da educação básica, portanto obrigatório em todas as modalidades de ensino que pertençam à educação básica ou modalidade de ensino que venha a substituir esse tipo de educação, embora não estando explicitado no documento, como ocorre também com os demais eixos ou disciplinas ditas curriculares.

A oferta dessa disciplina subtende-se, está atrelada a proposta pedagógica de cada Instituição, como prevê a Lei. Cabe aqui, ressalta-la nas discussões coletivas da comunidade escolar que ofereça essa modalidade, tratando da sua importância através dos benefícios que a mesma garante, comprovadamente.

2.2.4. Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos

A proposta Nacional de Educação Física para a EJA, lançada em 2002, desencadeou uma série de questionamentos a respeito do tratamento dado cientificamente a esse componente na inclusão da EJA e, um diferencial na dotação dos conteúdos trabalhados que possam beneficiar essa população, que buscam muito mais do que deixaram para trás.

Esse instrumento foi elaborado por um grupo de professores orientado pelo Ministério da Educação e serviu de base para a construção inicial de nosso trabalho.

A inclusão da Educação Física na EJA representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito de cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, pr meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria de qualidade de vida. (Proposta Nacional de Educação Física para a EJA – 2002)

A proposta coloca várias formas de trabalho da educação física com a EJA. Em seu sentido mais amplo, faz um relato extenso da trajetória da educação física, construída pela humanidade ao longo do tempo, aperfeiçoando de acordo com as necessidades a várias formas de corporeidade para os seus diversos fins, citados como exemplo, os militares, que cultuavam a idéia de corpo forte apto para o combate, à indústria, aumento de produtividade, saúde, práticas profiláticas, artísticos, ligados à construção e à expressão de idéias e sentimentos e exibicionismo do corpo, lúdico, relacionados ao lazer e ao entretenimento, dentre outros. Isso deve caracterizar uma mudança comportamental, postural, diante do mundo, decorrentes das mudanças e dos avanços tecnológicos as quais se julgam importantes no impacto da vida de todo o cidadão.

Nesse contexto, podemos trabalhar a Educação Física nos seus vários aspectos, como os abordados na proposta do PROEJA, como as perspectivas de complexos temáticos, esquemas conceituais, centralização em resolução de problemas e por aí afora. Esse documento perpassa pela história da educação física, a utilização do corpo e seus diversos fins e, enfatiza o conceito de cultura corporal, como “*produto da sociedade*”. O gesto motor correto puro e simplesmente, é abordado de uma nova forma, onde além desse os sujeitos possam entender o significado das práticas corporais abordadas pela educação física. O documento ainda aborda a questão preocupante do período noturno, dos gestores, por a maioria dessa população que freqüentam a EJA se concentrar nesse período por razões várias, dentre elas o trabalho. A defesa da proposta mostra o desconhecimento por parte de alguns gestores, da idéia ultrapassada de educação física baseada exclusivamente em parâmetros energéticos e fisiológicos, onde esses poderão ser trabalhados em seus aspectos ergonômicos de movimentos e posturas, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular e, ainda acrescentaríamos a recreação e os jogos lúdicos como forma de descontração e recuperação da história de cada sujeito partindo da infância.

Outros aspectos que podemos abordar para a inserção da Educação Física na EJA tratam-se dos princípios norteadores que traz a proposta: o princípio da inclusão, superação à exclusão e seleção; o princípio da diversidade, aproximação entre os alunos; as categorias de conteúdos e os temas transversais, todos já abordados em outras propostas, que ora são utilizados também por essa proposta para a condensação da Educação Física na EJA.

Como percebemos, essas ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos trazem no seu bojo a formação integral do sujeito e as diversas alternativas de trabalho com esses sujeitos.

No entanto, com exceção da Proposta Nacional de Educação Física para a EJA, os demais documentos não evidenciam uma proposta específica do que deve ser aprendido na EJA, e nem ousa discutir especificamente a Educação Física como parte integrante da formação geral do indivíduo, já que a diretriz tratada pela Proposta Nacional de Educação Física para essa modalidade, nos diz que é possível um trabalho diferenciado, mas não diferente, da Educação Física aos sujeitos da EJA, no que concerne a formação e socialização desses indivíduos.

Por outro lado, com essa modalidade em expansão nacionalmente (EJA), vislumbra-se a partir do que está posto, um caminho com alternativas significativas e diversificadas na obtenção da almejada formação integral (global) do indivíduo.

III. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Sendo o sujeito um ser indissolúvel, não podendo ser separado corpo e mente, é preciso realizar um trabalho harmonioso, onde ambas as partes evoluam e encontrem um ponto de equilíbrio. Essa visão, por muito tempo, de acordo com a história da Educação Física não era aceita pela sociedade que encarava a relação corpo/mente como o preparo da mente para quem comandava e o preparo do corpo para os comandados.

Essa visão adquiriu outras conotações com o transcorrer do tempo, e hoje, tanto o preparo do corpo quanto da mente é de suma importância para a evolução e melhoria da qualidade de vida de todos, na busca do tratamento único e integral do homem.

Um dos pontos tratado e analisado no estudo, refere-se aos documentos empregados na investigação do trabalho, onde a Educação Física na EJA não é explicitada, sendo a necessidade da inserção e prática da Educação Física, baseada em alguns aspectos na facultatividade dos cursos noturnos que tratava a Lei (LDB), já que a maioria das escolas que trabalham com a EJA são oferecidos no turno noturno, não descartando a possibilidade de sua inclusão no currículo, nesse seguimento de educação formal da educação básica.

Outro ponto abordado na análise do estudo foi à falta de espaços e materiais para a prática da Educação Física, bem como, o emprego do movimento puro e simplesmente constante e, ultrapassados pelos conceitos de totalidade do sujeito e, pelos espaços ocupados pela Educação Física ser na e da Escola, quando trata do trabalho da Educação Física e a corporeidade.

Entretanto, embora documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, que é um documento normativo das práticas escolares, admitisse a facultatividade da Educação Física, e os demais documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos na sua maioria, não expõe tal confirmação, é de vital importância uma análise mais detalhada para compreender a necessidade de uma mudança nesse critério de facultatividade por parte dos gestores como a negação e não emprego da mesma.

Assim, os documentos analisados como bem vimos, não explicitam e nem evidenciam a inclusão ou necessidade da Educação Física como parte integrante do currículo da EJA, mas salientam sua importância quando estabelecem e ressaltam a importância do sujeito desenvolvimento físico e mentalmente (global) para todos que integram a Educação Básica, bem como, essa modalidade de Educação.

A criação da Proposta Nacional de Educação Física para a EJA, lançada em 2002, foi um avanço primordial para a área, preocupação do Ministério da Educação, chamando educadores de todo o país para discutir temas relevantes desse eixo temático, já que na época de lançamento da atual LDB e das DCN para a EJA essa proposta ainda não era veiculada, sentindo-se posteriormente à necessidade de estudos mais aprofundados da Educação Física, para a EJA, visando sua contemplação na vigência das grades curriculares dessa modalidade.

No entanto, o que se vislumbra nesse sentido de legitimação da Educação Física no currículo da EJA, é a oportunidade de vigência desse componente nos documentos oficiais legais, como obrigatório e de real importância, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo federal – PDE, em abril desse ano (2007), onde serão incluídas algumas ações que apontem novas possibilidades relativas a Educação em geral, a Educação profissional e tecnológica, dentre as quais: a alteração de parte da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, citada no corpo desse trabalho, para dimensionar as ações da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica.

Assim sendo, visando à melhoria da qualidade de vida de todos os que fazem parte desse processo e com o surgimento de uma Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos, entende-se que com vontade política, há viabilidade de implantação efetiva da disciplina de Educação Física nos ordenamentos legais da Educação, caso contrário, a mesma se restringirá aos contextos sociais de cada escola e de cada espaço educativo em que acontece a EJA.

3.1. SUGESTÕES

Neste trabalho procurou-se sintetizar pequenos aspectos significativos do processo de investigação, como a análise dentro dos ordenamentos legais pertinentes a EJA, buscando visualizar o que se evidencia para a Educação Física em termos de proposta de seus conteúdos para esses sujeitos.

Assim, sugere-se além de estudos que venham ao encontro da importância da Educação Física para e na EJA, a elaboração de uma proposta curricular que contemple mais essa alternativa de conhecimento à formação do ser humano, como reconhecimento às várias linguagens e expressões que do sujeito é de direito.

Essa meta poderá ser almejada com um esforço coletivo dos profissionais da área na prática sistemática da Educação Física nas escolas, intervindo mais efetivamente na Educação e na promoção do bem estar das pessoas.

IV. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: CNE/CEB, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta nacional de educação física para a educação de jovens e adultos.** Segundo segmento do ensino fundamental: 5^a a 8^a série: Introdução, v. 1. Brasília: 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. Documento base, fevereiro: 2006.

CARMO, A. A. **Educação física: competências e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 1985.

CASTELANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 3^a ed. Campinas: Papirus, 1997.

CIAVATTA, M. **Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resolução nº 046/2002. **Intervenção do profissional de educação física.** Rio de Janeiro: 2002.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CURY, C. R. J. Lei de diretrizes básicas da educação nacional e a educação física. Revista brasileira de Ciências do Esporte, 1(19), 18-19, 1997.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Manifesto mundial de educação física. Foz do Iguaçu: 1970

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 3^a ed. São Paulo: Summus, 1991.

GARCÍA, R. M. C. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. Cadernos CEDES. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. V. 19. Campinas: 1997.

GARDNER, H.e SAMPLES, B. Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4^a ed. São Paulo: Atlas: 1994.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.

LEE, B. O tao do jeet kune do. São Paulo: Conrad, 2005.

LOVISOLI, H. Globalização e conhecimento científico na educação física. Rio de Janeiro: Motus Corporis, 1 (5) 57-70, 1998.

MINAYO, M.C.S. orgs. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: vozes, 1994.

MORINE, E., MOIGNE J. A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, J. V. A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência

profissional de formandos brasileiros e portugueses. Tese de doutorado, Universidade do Porto, Porto/PT, 1998.

_____. **As perspectivas dos universitários em relação à prática desportiva: uma abordagem qualitativa.** Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria/RS, 1988.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: IOESC, 1998.

SILVA, M. C. A Educação Física no Ensino Médio e Técnico: o caso do sistema federal de educação tecnológica de Santa Catarina. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis/SC, 2000.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2^a ed., 7^a reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Lês sept savoirs nécessaires à l'education du future. Paris: ED 96/WS/9, 1996.

www.portal.mec.PROEJA,1999, acesso em 14/04/07