

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

Lucimauro Fernandes de Melo

**DO LETRAMENTO AO CORPO EM MOVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR**

São Leopoldo
2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

Lucimauro Fernandes de Melo

DO LETRAMENTO AO CORPO EM MOVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero

São Leopoldo

2006

Ficha Catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI / FW

M485L MELO, LUCIMAURO FERNANDES

Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a educação física inserida numa proposta de educação. / Lucimauro Fernandes Melo; Orientação de Rute Vivian Ângelo Baquero. -- São Leopoldo, 2006.

128f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos .

1. Educação – Educação física
2. Educação - Letramento
3. Educação - EJA

I. Melo, Lucimauro Fernandes
II. Baquero, Rute Vivian Ângelo
III. Título

CDU – 372.8:796

Catálogo na fonte: Maria de Fátima Obelar Hernandes. CRB 10/1527

SUMÁRIO

RESUMO	Erro! Indicador não definido.
EPÍGRAFE	7
AGRADECIMENTO	8
INTRODUÇÃO.....	10
1 UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	13
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	26
2.1 O início da preparação de profissionais de Educação Física no Brasil.....	29
2.2 Surgimento das escolas superiores de Educação Física no Brasil	34
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	45
3.1 A importância da educação física no currículo escolar	54
3.2 Educação em movimento.....	55
3.3 A corporeidade	61
3.4 Corpo sujeito ou corpo objeto?.....	66
3.5 O papel social da Educação Física.....	69
4 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	72
4.1 Alfabetização e escola	72
4.2 Leitura do mundo e leitura da palavra	74
4.3 Alfabetização e letramento	76
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	83
5.1 objetivo da pesquisa	83

5.2 A escolha metodológica	84
5.3 Sujeitos da pesquisa	85
5.4 Unidade análise: processo ensino aprendizagem da educação física no NEJA	86
5.4.1 O jogo como fator de aprendizagem.....	90
6 ALFABETIZAR LETRANDO ATRAVÉS DO CORPO	94
6.1 Apropriação social da educação no NEJA	94
6.2 Os componentes do letramento e da alfabetização do corpo	97
6.3 A Educação Física como espaço de letramento	110
7 À GUIA DE CONCLUSÃO	111
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

RESUMO

O estudo busca analisar em que medida o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, de Palmeira das Missões/RS, tem contribuído para que os educandos que o freqüentam projetem suas vidas para o letramento, através de sua relação com a Educação Física numa perspectiva da Educação Popular. A pesquisa traz como referenciais teóricos, os estudos sobre letramento e corporeidade. Metodologicamente, realizou-se grupo focal com seis alunos, sendo as entrevistas gravadas e filmadas. Resultados do estudo revelam que a educação física, na perspectiva da educação popular, contribuiu, segundo depoimentos dos participantes do NEJA, significativamente para seu processo de letramento, em transformações de natureza pessoal e mudanças no âmbito profissional dos sujeitos.

Palavras-chave: Letramento, Educação Física e EJA

EPÍGRAFE

“O impossível é algo que é impossível até que passe a ser possível”.

Cobra (2000, p. 188)

AGRADECIMENTO

A Deus que deu-me forças para concluir mais essa etapa de minha vida.

À profª Msc. Elisabete Cerutti, que durante esse tempo esteve ao meu lado. Desculpe-me a falta de atenção, as palavras indesejadas, convivendo com minhas ansiedades e acima de tudo, compartilhando todas as minhas alegrias e decepções. Você que mais do que ninguém, soube dar uma palavra de incentivo e ajudou-me a perseverar, quando parecia não ter mais forças para conseguir. A você que por ser tão especial, não encontro palavras para expressar meu carinho, a minha gratidão e o meu amor.

À profª Drª Rute Vivian Baquero, uma verdadeira mãe, profissional e competente, humana e presença amiga em todos os momentos.

Ao professor Danilo Streck, coordenador do Mestrado, pelas palavras de apoio e incentivo.

Às professoras Edite Subrack e Silvia Canan que sempre estiverem próximas e atenciosas, coordenando o Mestrado na URI.

À profª Drª Maria Augusta Gonçalves e ao Prof. Dr. Lucio Hammes, que apreciaram o

trabalho e compreenderam as razões do tempo e da produção.

Aos meus familiares por torcerem pelo meu êxito, por me ensinarem muitos valores, mas principalmente a ter forças e a acreditar em Deus.

À família Cerutti, por me adotarem e orarem em todos os meus momentos difíceis, mostrando o quanto é importante o ato de estudar.

Aos professores do Mestrado Minter, os quais mostraram com seus títulos o quanto são humanos.

Ao amigo e professor Ático Chassot, o qual admiro muito pela sua trajetória e que me ensinou a dar os primeiros passos no velho continente.

A amiga e colega Clediane, que emprestou seus conhecimentos, para leitura e correção do texto.

Às direções das escolas: Colégio Auxiliadora e Sepé Tiaraju, pela compreensão, apoio e solidariedade.

Aos colegas de mestrado, turma que sempre esteve unida e através dos mails se solidarizando com a produção intelectual de cada um. Em especial à Cacilda, a Adnilra, a Juliane e ao Celito.

Ao amigo e motorista Paulo Roberto Martin que sempre trouxe-me e levou-me com segurança pelos 500 Km durante 6h de viagem..

Às secretárias do PPG, sempre atenciosas e prestativas.

INTRODUÇÃO

Para situar esse estudo, que visa a analisar a ação sócio-educativa desenvolvida pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Palmeira das Missões/RS, problematizando, especificamente a contribuição do trabalho realizado pela Educação Física, na disciplina de Cultura e Lazer, é necessário resgatar a história de vida de como sujeito-educador fomos tomando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte de nosso interesse de estudo.

Os percursos de nossa formação acadêmica e continuada clarificam as intenções em abordar a Educação de Jovens e Adultos através do olhar da Educação Física.

Com formação inicial na graduação em Educação Física pela Unicruz/RS, investimos posteriormente em dois cursos de Especialização, um em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ/RJ e outro em Interdisciplinaridade pela FACIPAL/PR. Concluímos as especializações, o que nos conduziu a atuar, desde 2000, na Área de Cultura e Lazer, na disciplina de Educação Física, ministrada no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, em Palmeira das Missões/RS.

Neste percurso profissional, nos envolvemos com as vidas e as vozes dos educandos, que, excluídos da escola, retornaram a ela buscando adquirir novos conhecimentos para compreender a complexidade do mundo e da própria subjetividade, num resgate efetivo da auto-estima.

Nos contatos com a Educação de Jovens e Adultos, muito buscamos através de uma

constante reflexão sobre nossa própria prática pedagógica, a qual nos fez construir a idéia da pesquisa como (re)leitura das ações. Este estudo insere-se nesse perspectiva e busca problematizar a ação educativa da qual fiz e faço parte como educador no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Ensinando e Aprendendo”, de Palmeira das Missões/RS¹, analisando contribuições da Educação Física, na perspectiva da Educação Popular desenvolvida através da disciplina de Cultura e Lazer, na tentativa de entender sua contribuição no aprendizado do letramento.

Para compreender esse processo, estaremos, num primeiro capítulo, examinando a Educação de Jovens e Adultos como política pública.

No segundo capítulo, abordaremos a história da Educação Física no Brasil, explicitando o início nessa área da preparação de profissionais, bem como o surgimento das relações com as escolas superiores de Educação Física, no Brasil.

O terceiro capítulo trata da questão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância do movimento e da corporeidade.

No quarto capítulo, explicitamos a metodologia da pesquisa e no quinto capítulo, discutimos questões referentes à alfabetização e ao letramento. No sexto, analisamos os dados à luz dos conceitos estudados.

Para concluir, apresentamos, em à guisa de conclusão, considerações que pretendemos sejam úteis para contribuir no avanço das pesquisas realizadas neste campo de estudos.

Esta foi realizada com o objetivo de entender o significado atribuído pelos participantes do

¹ O município de Palmeira das Missões/RS possui 120 anos de administração político-administrativa. Atualmente, conta com 36.000 habitantes.

NEJA “Ensinando e Aprendendo”, na disciplina de Cultura e Lazer, à Educação Física no seu processo de letramento. Neste sentido, pesquisou-se o letramento através do corpo e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização e continuidade de seus estudos.

Para atingir este objetivo buscou-se problematizar as seguintes questões:

-Que transformações a atividade da Educação Física no NEJA promoveu na vida pessoal dos participantes da disciplina?

-Quais foram as principais mudanças e produzidas, pela Educação Física, junto aos participantes do NEJA, no âmbito profissional?

1 UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Paiva (1995), a Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos. O primeiro ocorre de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para “erradicação”² do analfabetismo. O segundo, de 1958 a 1964, foi marcado pela realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire, momento que abriu as portas para a discussão do problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Freire, e extinto com o Golpe de Estado de 1964. No terceiro período, destaca-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização, em 1985, a "Nova República" extinguiu o MOBREAL e criou a Fundação Educar.

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Em 1990, com o fechamento da Fundação Educar, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, sendo visível a inexistência de um órgão no Ministério da Educação próprio para essa modalidade de ensino.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do

² Erradicação do analfabetismo expressão equaciona analfabeto em erva daninha.

ensino desenvolvido com crianças.

A educação é um direito de todos e um dever do Estado. O fato é que grande parte da população está à margem de uma educação de qualidade, capaz de instaurar um processo emancipatório do sujeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 aponta, no Título V, Capítulo II, no que diz respeito, à Educação de Jovens e Adultos que:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Apesar de todas essas propostas, e segundo Freire (1979, p. 72), a UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais estas estatísticas. Pode ser explicado através de alguns fatores, dentre eles, a concepção pedagógica e os problemas metodológicos.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Freire (1979). Tratamos de uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo de reflexão e de leitura para atingir o conhecimento. O jovem e o adulto necessitam ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima, aliviando sua angústia e ampliando o desejo de crescimento. Os jovens e os adultos são capazes de construir saberes, cabe exigir mais conhecimento e metodologia eficientes para essa modalidade de ensino.

A preocupação implícita nos objetivos específicos é a de fazer constante relação do indivíduo com o seu meio próximo, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo numa verdade que não faz parte de seus interesses imediatos. Não há referências quanto a melhorias salariais e melhores condições de trabalho, mas refere-se a "formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho"; não há referências aos direitos e aos deveres do Estado para com o cidadão, mas diz que os alunos devem conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; não fala dos objetivos e das obrigações dos serviços públicos, mas fala da "responsabilidade de cada um [...] na conservação das [...] instituições" e não faz a menor referência quanto à responsabilidade do Estado no que diz respeito ao atendimento de saúde e das condições de higiene básicas das comunidades, mas diz que o cidadão deve empenhar-se na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade. A característica básica da educação oferecida era uma espécie de "culto de obediência às leis" (FREITAG, 1986, p. 90).

Diante dos aspectos destacados, vemos que os caminhos trilhados pela EJA no Brasil passam por várias vertentes, oportunizando situações ou aplicabilidades diversificadas de entendimento de suas leis, o que nos leva a identificar dois grandes paradigmas históricos e explicativos, considerando o paradigma da reprodução e o da resistência, assim como declara Coêlho Filho (2004, p. 52):

A (re) construção social e cultural verificável no processo educativo, e decorrente das relações pessoais, cotidianas e pedagógicas entre os participantes do grupo, entre os demais integrantes da instituição, além dos membros da comunidade e do aparato do Estado, seja em nível municipal, seja estadual ou federal, pode apresentar potencialmente dois vetores, em geral polarizados muitas vezes complementares, com duplo significado. A (re) construção pode ocorrer no sentido da reprodução ampliada da ordem social estabelecida, reforçando, de maneira geral e renovada, as relações políticas e culturais de dominação de classes e de exploração econômica, prevalentes na sociedade. Ou, então, ela pode ocorrer no sentido da alteração dos padrões da ordem estabelecida, contribuindo para a mudança das relações sociais e históricas predominantes na comunidade ou na sociedade.

Outro fator é o cenário global que arrasta para uma dependência cultural, econômica e política, que historicamente tem vitimando e que estão visíveis inclusive na importação de idéias, “modelos”, “leis educacionais”, experiências culturais e sociais diversificadas, imputando processos por princípios de semelhanças, analogias, legitimando, assim, sistemas educacionais alienígenas, nos levando à falsa dedução de que a fórmula é simples: se os modelos dão certo em outros países ou “realidades desenvolvidas”, deverão, por analogia, dar certo no Brasil, nos sujeitando assim a uma conseqüente e repetitiva dependência.

Um aspecto presente está na problemática histórica da educação, as relações de poder entre as esferas federal, estadual e municipal, gerando mais poderes que decisões. A Educação de Jovens e Adultos permanece, na verdade, dissociada da educação profissional e tecnológica e da educação básica.

O parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), alerta para a função reparadora da EJA como resgate do direito negado ao acesso à educação escolar. É presente o fato de que a EJA constitui-se em modalidade de educação colocada em segundo plano pelas políticas governamentais atuais, na medida em que não está contemplada pelo FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério.

Podemos afirmar que atualmente convivemos com uma dupla política no campo educativo. De um lado a educação básica de caráter público, um sistema de ensino formal, institucionalizado e voltado, com ênfase às crianças e aos jovens, e o ensino supletivo para adultos. De outro lado, estão presentes várias experiências, com alternativas informais ou outros modos de se “pensar” ou “fazer” educação, geradas pela sociedade e compreendidas na sociedade civil, através de instituições religiosas, corporações, Ongs, que atendem a realidade que não tem incentivo, voltadas para a educação de jovens e adultos, em que se adotam diferentes concepções, referenciais teóricos e metodologias, originando reflexões e alternativas no campo pedagógico, levando-se em conta as diferentes etapas do desenvolvimento humano, seus interesses e motivações, tratando da especificidade de cada fase da vida do educando.

Dentro dessa nova visão, se reconhece a existência e a exigência da EJA, que está nos desafiando a encontrar caminhos específicos para público jovem e adulto, já que os Programas existentes contemplam educandos na faixa etária dos 15 aos 70 anos. Segundo Coêlho Filho (2004, p. 31-32).

A análise de políticas, estratégias e metodologias de educação de jovens e adultos, popular, permanente, recorrente, continuada, comunitária ou não-formal conduz, forçosamente, a um repensar do processo educativo e ao redimensionamento de seus pressupostos, de seus fundamentos, de sua compreensão e, mesmo, de sua vivência.

A educação, como um processo que abrange a totalidade das relações societárias, segundo Berger (*apud* CÔELHO FILHO, 2004), é extensiva à vida inteira dos seres, assim compreendida como a educação permanente e a educação continuada. É imprescindível precisar o conceito de “educação” como tarefa primordial, sem que isso se torne uma discussão estéril, pois esvaziada de suas determinações históricas sob risco de ficar reduzida a um mero jogo de palavras, como se o rigor científico do processo educativo tivesse um fim em si mesmo. Nesse ponto, um dos obstáculos da correta explicitação e análise da Educação de Jovens e Adultos e das políticas educacionais consiste na imprecisão conceitual, com acentuados efeitos negativos na explicitação adequada de seus fundamentos, bem como na compreensão de suas abordagens metodológicas. Assim, precisamos buscar referências da educação continuada, educação

permanente e educação popular.

Conforme Gadotti e Gutiérrez (1993), precisamos impulsionar o debate da questão da Educação Popular comunitária no Brasil, porque é uma perspectiva da educação que se preocupa fundamentalmente com os setores mais pobres da população. O Brasil é um dos países mais miseráveis da América Latina e seu campo de ação pode ser tanto a escola formal quanto a não-formal, as organizações econômicas populares, a educação municipal, as escolas produtivas, bem como as microempresas, as cooperativas, os movimentos populares e sociais, além das ONGs. Nos países desenvolvidos, a Educação Popular comunitária vem se constituindo numa grande força: força social como educação dos movimentos sociais, tais como o movimento ecológico, o movimento pelos direitos civis, movimento feminista, força política como educação para a cidadania e força econômica.

Ao abordar a Educação Popular é oportuno citar Freire, um "educador popular por excelência", idealizador e participante ativo e reconhecido por sua atuação nos movimentos populares de educação no Brasil e no mundo, que nos alerta sobre o direito que os grupos populares têm de se organizar, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores, tendo direito inclusive de exigir a colaboração do Estado, por meio de convênios de natureza não-paternalista. Devem, no entanto, ser advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado em seu dever de atender a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a desfazer-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro de suas escolas públicas, as classes populares precisam lutar para que o Estado cumpra com seu dever.

Ainda, segundo Gadotti (1993, p. 15-30), o paradigma orientador da educação comunitária está próximo da educação permanente, pois:

O processo educativo, formador da consciência cívica da comunidade, deve ser percebido como uma necessidade vital e contínua. A metodologia pela qual os grupos

comunitários fazem frente à crise econômica, promovendo, ao mesmo tempo, um adequado desenvolvimento sócio-político, tem que: partir da própria realidade (diagnóstico participativo); assentar-se numa visão sócio-política global; buscar a transformação da realidade; levar-se a cabo por meio de estratégias metodológicas adequadas.

Na compreensão que temos sobre a perspectiva crítica em educação, há necessidade de atitudes críticas e transformadoras que desenvolvam teorias e práticas comunicativas, que tratem de superar as desigualdades criadas pelo modelo dual de sociedade da informação. Essas transformações já não podem ser impostas por nenhum sujeito que se considere possuidor da verdade. Através do diálogo e do consenso entre todas as pessoas envolvidas, é que se devem ir definindo as mudanças a serem realizadas, as posturas críticas têm que desenvolver os conflitos para posteriormente reconstituir consensos mais igualitários. Aí está situado o imprescindível papel dos movimentos sociais.

É permitido explicitarmos, ainda, o enfoque da educação continuada e/ou educação permanente. Por entendermos coerentes e inerentes a este trabalho, partilhamos das idéias defendidas por Coêlho Filho quando alega não haver grandes diferenças entre as duas terminologias, pois a idéia básica de continuidade no tempo do processo educativo está contida no termo “permanente” ou na expressão “contínua” ou “continuada” e torna-se, de certa forma, uma explicação redundante. E por assim também entender, passamos a tratar as duas concepções com o mesmo sentido conceitual, pois objetivamos tão somente o conhecimento e a reflexão dos caminhos trilhados e a percorrer dentro dessas idéias ou premissas.

Na verdade, o que se vê é que a Educação Permanente apresenta-se como característica da modernidade. Gadotti (1987, p.55-63) faz algumas constatações e reflexões a esse respeito, que consideramos pertinentes:

É verdade, a Educação Permanente apresenta-se como característica da modernidade. Todavia, há na idéia de Educação Permanente um fenômeno estranho; de um lado apresenta-se como nova, ligada à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento, etc., e, de outro, justifica-se pelo passado, o que jamais foi feito e o que sempre se fez...O mito da educação aparece na história moderna e contemporânea,

freqüentemente ligado à utopia social. Um sistema de educação global e universal, em resumo, permanente, seria a garantia das liberdades e da libertação do homem...Na França, por exemplo, a idéia de uma educação prolongada, continuada, “progressiva” era à base do programa educativo da Revolução de 1789....A idéia da Educação Permanente ganhou rapidamente grande popularidade. Esta se estende também graças à ação direta de instituições como a UNESCO que adotou a Educação Permanente como “idéia mestra” de toda a sua política educacional....Pode-se afirmar, de maneira geral, que a idéia de Educação Permanente está ainda em evolução e que sua história recente passou por três etapas. Primeiro, nada mais era do que um termo novo aplicado à educação de adultos, principalmente no que se referia à formação profissional contínua. Depois passou por uma fase utópica, integrando toda e qualquer ação educativa e visando uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nestes últimos anos, inicia-se a elaboração de projetos práticos para operacionalizar o conceito ou certos aspectos deste princípio global, a fim de se chegar a um sistema de Educação Permanente.

É necessário atentarmos, neste momento, e acompanhar o desenrolar ou o desenvolvimento dos projetos que versam sobre educação continuada ou permanente, que se acompanhe o “debate pedagógico” ou o discurso dos organismos nacionais e internacionais, mais especificamente os que tratam sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pois não se pode admitir que se continue a ignorar esta realidade e as necessidades urgentes de investir-se em políticas sérias e ajustadas a esse público, e que permitam o desenvolvimento do sujeito em todas as suas potencialidades. Além disso, não se pode esquecer o fato de que no Brasil, embora declare-se como objetivo da educação básica, o direito do cidadão ao se tratar da EJA, tal tarefa tem ficado a cargo de experiências alternativas e informais. Dessa feita, ressalta-se a análise dessas propostas ou movimentos de mudanças, bem como quais delas realmente interessam, ou favorecem o grande contingente de brasileiros adultos, hoje em torno de 30 milhões, com menos de 4 anos de escolaridade, segundo dados do INEP. Pode ser constatado, através do censo 2000, que o índice de analfabetismo no Nordeste encontrava-se em 26,2%, enquanto que na região Sul esse número chega à casa dos 7,7%.

Nos documentos, pesquisas, debates, fóruns ou outros espaços de discussão que objetivam as novas competências necessárias para a cidadania plena, vêm presente a educação continuada como o foco para acompanhar o mundo em constante mutação, a consciência planetária, a observância dos espaços como ambientes educativos transculturais e o atendimento

às novas demandas do mundo do trabalho.

Assim, concebe-se a educação continuada como um direito do cidadão e que a ele seja oferecida durante toda a vida. Porém, necessitamos que se integre esse conceito educacional à educação escolar ou formal, ampliando-se também esse conceito para além de um sentido meramente profissionalizante e, para isso, são necessários a mobilização, o envolvimento, a luta constante dos pensadores, críticos, educadores populares, ou outros agentes sociais comprometidos com as mudanças e a democratização, para que ela realmente se efetive, isto é, responda efetivamente às mudanças sociais prementes.

O contexto mutante em que se vive indica caminhos que envolvem riscos. De um lado, os educadores são chamados a uma ação pragmática diante da realidade excludente no mundo do trabalho e no mundo da educação. Por outro, são chamados a executar propostas de educação concebidas de modo aligeirado, sob pressão do próprio senso comum das classes populares, que anseiam urgente por novas condições de sobrevivência e por novas formas de superação da crise que vivenciam diariamente. Para Carvalho (2004, p.4):

Nesse processo, a educação adquire centralidade na sua associação explícita ao processo de reconversão produtiva e de participação numa economia globalizada. Em tal contexto, novas tendências se fazem presentes desde meados dos anos 80, especialmente no que diz respeito a medidas destinadas a assegurar uma maior qualificação para o trabalhador. Tais questões, no entanto, são complexas e eivadas de contradições. Ao mesmo tempo em que o mercado demanda por aumento de escolaridade do trabalhador como condição importante para o seu acesso ao mercado de trabalho, por outro lado este mesmo mercado não só não assegura esta inserção como se torna cada vez mais excludente, mesmo para aqueles que possuem a escolaridade demandada. Por isso, é preciso salientar que a EJA deve ser pensada para além do processo de escolarização e não subordinada aos ditames do mercado de trabalho.

Urge, portanto, que se procure estabelecer políticas e espaços que congreguem todas as formas e modalidades históricas de educação, aqui entendidas como formal ou educação escolar e a educação não-formal ou não-escolar, em suas mais variadas terminologias ou práticas educativas: educação popular, comunitária, e a própria educação permanente, podendo-se agregá-

las ou contemplá-las sob a ótica ou premissas da concepção de "educação continuada".

No que tange às políticas de Educação de Jovens e Adultos, Vieira (2004) enfatiza que, contemporaneamente, são afetadas de forma negativa por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero que produzem a desigualdade.

Sabemos que os gastos com educação, no Brasil, são insuficientes para abranger a totalidade dos que dela necessitam. Se isso é facilmente verificado na faixa etária de até 15 anos, imagine-se a defasagem em faixas posteriores a essa.

Atualmente, muitas expectativas foram geradas para as ações a serem desenvolvidas pelo governo Lula. A divulgação de que a erradicação do analfabetismo seria uma prioridade, mesmo antes do término do seu mandato, o programa já vem recebendo críticas por conta da desarticulação entre as ações desenvolvidas. Esperamos que, ao menos neste governo, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, não tragam implícitas a transmissão ideológica de outrora.

Sabemos que a situação da EJA, no Brasil, não poderá ser modificada num certo limite de tempo. Não podemos ser simplistas e ingênuos a ponto de acreditar que em quatro anos possa ser preenchida uma lacuna de um século. Acreditamos, também, que as iniciativas a serem tomadas devem incluir não somente a área da educação. Uma família com renda insuficiente, acaba não conseguindo que seus filhos permaneçam pelo tempo necessário na escola, acabam tendo que largar os estudos, a fim de contribuir para o sustento da família. Assim, se as políticas de educação forem desarticuladas de outras iniciativas, acabarão no vazio como ocorreu no passado.

Assim, esperamos o que o documento da V CONFINTEA (p. 20) aponta:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das

comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementados de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.

Além das políticas governamentais, um fato bastante positivo que pode ser observado, é a participação da iniciativa privada em programas de EJA. Muitas empresas patrocinam o início ou o complemento da educação de seus colaboradores. Com isso, contribuem para a diminuição dos índices de analfabetismo no país.

Desenvolver a educação de adultos exige uma ação de parceria entre os poderes públicos em diferentes setores, as organizações intergovernamentais e não-governamentais, os empregadores e os sindicatos, as universidades e os centros de pesquisa, os meios de comunicação, as associações e os movimentos comunitários, os facilitadores da educação de adultos e os próprios aprendizes. (V CONFINTEA, p. 28)

Sem limite de tempo, podemos lançar para dentro de alguns anos e apontar este início de século como o início de um período em que as promessas políticas possam traduzir-se em ações concretas e resultados positivos, nos quais as pessoas não sejam mais substituídas nas organizações por não terem sido alfabetizadas ou que não tenham o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Para que haja a compreensão dessa totalidade real e concreta, urge trabalhar no sentido de decodificar as formas pelas quais esse quadro produziu-se. É necessário um estudo mais detalhado da alienação que esta forma de concepção educacional, sua metodologia, os conteúdos programáticos ou disciplinares, produziram e suas implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de conceber a sociedade, e nela, o homem. E ainda, urge esclarecer a que grupos essa concepção efetivamente interessa.

É fundamental a apropriação do saber científico produzido pelo cidadão como forma de

superação do saber em nível de senso comum. Por isso, entendemos ser a interdisciplinaridade uma das possibilidades de retomarmos um processo de totalidade do real-concreto existente e, assim, propiciar as possibilidades a cada cidadão de se apropriar dos conhecimentos básicos e necessários para o exercício de sua função social como proprietário dessa condição. Em seu meio social, contribuirá em conformidade com as condições existentes para a produção da transformação da realidade. É, portanto, imprescindível que busquemos uma educação centrada no ser humano, baseada no respeito aos direitos fundamentais do ser humano, inserido numa sociedade participativa.

Diante dos aspectos que temos trazido na realidade da EJA, necessitamos verificar o sistema capitalista, já que o que predomina é o domínio e a relação entre o trabalho e o capital como forma de exploração. Isso ocorre em quase todos os países do mundo onde o capitalismo instalou-se. Portanto, se quisermos quebrar essa corrente, ou pelo menos alguns de seus elos, teremos que procurar alternativas na educação que não continuem a passar essa mensagem, essa ideologia da classe dominante.

A sociedade possui um grupo dominante que sempre dita as regras, e a realidade passa a ser o que se vem mostrando, porém, não é isso que se quer, mas sim, o que se deseja são mudanças, alternativas diferentes para que se possa realmente transformar “essa realidade” em uma sociedade renovada. Para que se atinja essa sociedade renovada, é necessário que se renove antes a educação, pois através dela estarão sendo formados novos cidadãos que precisam ser mais bem preparados. E o perfil que se imagina para o cidadão do futuro é que ele seja capaz de adaptar-se facilmente às mudanças que estão ocorrendo ao nosso entorno.

Nesse contexto, a educação deve preparar o homem para a transformação da matéria, tornando-o apto a aproveitá-la com dinamismo. A missão da educação é fazer do homem um homem novo para um mundo novo. Propiciar ao homem ser potencialmente senhor do seu destino e conhecedor do quanto é importante o seu trabalho para si e para a coletividade. Citamos

que a educação tem a finalidade de dar ao homem meios, condições, conhecimentos para desempenhar o seu trabalho, falamos também, que o trabalho é o esforço do homem. Que pelo seu trabalho o homem recebe pagamento. Dentro desse raciocínio, determina-se o valor do trabalho como de todas as outras mercadorias.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Entender a Educação Física no contexto de letramento torna-se necessário para compreendermos sua inserção na construção do sujeito que frequenta a EJA, aliando discussões sobre a prática pedagógica deste campo do conhecimento. Analisando o contexto histórico que construiu o conceito da Educação Física, veremos que a partir do abrandamento do sistema repressivo pela Ditadura Militar, situação essa que se verificou com maior velocidade e ênfase após a Anistia e, principalmente, após as eleições aos governos dos estados em 1982.

Com o intuito de trazer referenciais sobre a Educação Física, é necessário historiar sobre seu surgimento no país, trazendo as primeiras referências da ainda hoje denominada Educação Física.

No período imperial, não ocorreram fatos significativos para a Educação Física no Brasil, a não ser a criação do Colégio Pedro II (1837), que incluiu a ginástica nos seus currículos no final desse período, sendo ainda indicada a utilização, nas escolas, do “método alemão”, que já havia sido adotado nos meios militares. No ano de 1881, é reforçada a necessidade da Educação Física para as crianças provenientes de classes trabalhadoras. Nessa época havia a justificativa de que seria ela, um antídoto para todos os males, apresentando-se ainda como potencialmente capaz de prevenir doenças, construir um corpo robusto e saudável, podendo, mesmo, servir para adestrar essas crianças para os trabalhos braçais.

Em 16 de março de 1881, o decreto nº 8.025 baixa outro regulamento para a Escola Normal do Município da Corte, dividindo o curso da referida Escola em duas secções: a de ciências e letras e a de artes. A obrigatoriedade da ginástica se estende a ambas as secções; na segunda aula da 1ª série, a sua constituição é a seguinte: “exercícios disciplinares, movimentos parciais e flexões, marchas, corridas, saltos, exercícios de equilíbrios e jogos ginásticos”. (MARINHO, 1943, p. 58 - 59).

No ano de 1882, Rui Barbosa apresentou pareceres sobre a reforma do Ensino Leônicio de Carvalho de 1879, os quais se constituíram num tratado sobre a Educação Física, defendendo a inclusão das atividades físicas e da prática da Educação Física nas Escolas Estaduais com fins de promover a saúde física, a higiene física e mental, a educação moral e a regeneração das raças.

O que se constata é que esses pareceres propunham a quebra do paradigma existente na época, uma vez que os professores desenvolviam a docência da Educação Física nas escolas em recintos fechados, ou seja, nas salas de aulas e por entre as carteiras, utilizando paletó e gravata. Consta que essas suas recomendações soaram como uma grande utopia.

É digno que se registre, que o Desporto, forma como foi importado o termo de Portugal, sempre esteve junto à prática das atividades físicas, pois se encontram referências a ele desde essa época. Alguns jogos como a malha, despertavam os aspectos lúdicos e, no final do século XIX, em 1894, teve início no país a prática do futebol trazido por influência de escolas e instituições de origem inglesa.

Com a vinda para o Brasil, em 1893, da Associação Cristã de Moços – ACM, essa Instituição americana de caráter internacional passou a promover atividades ligadas ao desporto, incentivando os jogos de basquete e de voleibol a partir de 1896 e também a prática da ginástica calistênica, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Apesar de toda essa iniciativa foi o remo o esporte preferido na última década do século XIX e durante o início do século XX.

Contudo, o futebol acabou tendo um impulso decisivo o que o levou a suplantá-lo na década de trinta do século XX. Esse esporte, inicialmente praticado pelas classes privilegiadas, foi rapidamente popularizado no início desse século, surgindo as denominadas “peladas”.

Depois dele, vários outros esportes foram introduzidos ainda naquele final de século: a natação, em 1896, e o tênis, em 1898, predominavam os jogos ao ar livre, principalmente o atletismo, a ginástica em aparelhos (trapézio, barras, paralelas e argolas). Na Cidade do Rio de Janeiro é fundada a primeira academia de ginástica em 1908.

A educação brasileira estava vinculada ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e, nessa ocasião, principalmente no período das reformas educacionais no começo da república, sempre eram feitas referências à Educação Física. A Educação Física encaixava-se na categoria daquelas disciplinas que cuidavam da vida, no campo das mais diversas ciências. Seus conhecimentos tentavam absorver descobertas realizadas pela biologia, fisiologia, medicina. Para defesa da saúde assumia e divulgava conhecimentos sobre hormônios, alimentação, vitaminas, entre outros.

No setor da Educação Física sistematizada, pouco foi feito em todo o país nessa época. O exército, a marinha e alguns estabelecimentos de ensino, quase como exceções, ministravam nos primeiros tempos da República, uma ginástica bastante precária. Conforme alguns discursos da época, a Educação Física tinha um papel fundamental para a construção de uma nova corporeidade do homem brasileiro. Sair do regime escravagista e entrar na forma de governo republicano-democrático exigia uma outra configuração de homem bem diferente do escravo debilitado ou do lorde senhor de terras. Para desenvolver Movimento se, a economia nacional precisava de homens fortes e ativos e nesse processo de transformação a Educação Física era indispensável. A promessa do desenvolvimento econômico generalizado era considerada viável e a ela unia-se a Educação Física tentando produzir, com seu saber e sua prática, um ser humano

cada vez mais sadio, mais apto para o trabalho, ideologicamente visto como fonte efetiva de enriquecimento.

A Educação Física era um instrumento indispensável ao progresso do Brasil, pois impedia o abastardamento da raça, o crescimento de óbitos, encaminhava o desenvolvimento da criança na perspectiva de um adulto com condições de saúde mais perfeitas, auxiliava a formação de corpos robustos e fortes e divulgava os conhecimentos que produzissem mudanças de hábitos tidos como prejudiciais à vida do homem. A escola primária era organizada em duas categorias; primeiro grau, dos sete aos treze anos e segundo grau, dos treze aos quinze anos. A escola secundária durava sete anos. Nessa época era ensinada a “ginástica” e foi dada habilitação para que as “professoras normalistas” pudessem dinamizar o ensino de Educação Física. A característica da época era de professor não especializado em ensino polivalente.

Nessa época, os professores de educação física que ministravam as atividades físicas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, ou eram autodidatas ou procediam, inicialmente do Centro Militar de Educação Física e, mais tarde, da escola de Educação Física do Exército. Cursos especiais foram realizados em São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Piauí, Santa Catarina e Rio Grande do Sul para a formação de instrutores e monitores de Educação Física. Estes cursos sofreram a influência e a orientação do Centro Militar de Educação Física e, alguns deles em seguida foram transformados em Escolas Superiores de Educação Física. (CANTARINO, 1982, p.147).

2.1 O início da preparação de profissionais de Educação Física no Brasil

No ano de 1914, a então denominada Sessão de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, que vinha funcionando desde 1906, foi o foco inicial onde acabou sendo lançado o embrião do que viria a ser a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de

São Paulo, com a chegada da missão militar francesa, que utilizava o método Joinville Le-Pont, contratada que fora para habilitar mestres e monitores de Ginástica e Esgrima, curso que foi criado em 03 de março de 1910, pelo Sr. Washington Luiz Pereira de Souza, Secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado. Nesse momento, instalou-se segundo Ramos (1982), a sala de armas, onde seriam ministradas aulas de esgrima.

No que se refere especificamente a Educação Física constata-se que no Brasil, as ginásticas alemã e sueca, tão usadas até então foram colocadas de lado, com a publicação em 1921, do Regulamento de Instrução Militar, destinado a todas as armas e inspirado na Ginástica Natural Francesa, veiculada pela Escola de Joinville-le-Pont.

Para configurar as afirmações anteriormente feitas, resalto que data de 1922 a publicação da portaria do Ministro da Guerra, que instituiu o Centro Militar de Educação Física com a intenção de dar formação a instrutores de Educação Física com o objetivo de difundir o método de Hébert, adaptado às teorias de Joinville, ou seja, Joinville Le Pont, adotado pelo estado naquele momento. Mas é importante destacar que apesar de toda boa vontade de todos, inclusive do Ministro João Pandiá Calógeras, o centro não foi o Centro instalado naquela ocasião, o que somente veio a ocorrer em 1929, quando entrou em funcionamento o Curso provisório de Educação Física, conforme destaca Marinho (1943, p. 141).

De fato, a década de 20 foi marcada por várias tentativas de fixar institucionalmente a formação do educador físico, sugerido que o sentido provisório do preparo em entidade militar não satisfazia as lideranças educacionais”. “No seu todo os acontecimentos da década de 20 redundaram nas seguintes sugestões e tendências que se prolongaram até a década de 80 quando foi emitida a Resolução 03/87: a) A necessidade de se ter um profissional de nível superior em Educação Física tornou-se consensual (02 anos de formação como de fato ocorreu em 1939 já na ENEFD); b) O monitor /instrutor de Educação física continuou a ser formado por cursos “de emergência”ou “provisórios”em princípio por estabelecimentos militares que deveriam ser substituídos por civis (curso de um ano de duração) ; c) A especialização do médico em Educação Física consolidou-se por via formal em cursos dirigidos por militares e depois por civis (cursos de três meses a um ano); d) Gerou-se uma convivência normatizada por atos legais entre o professor, instrutor e o médico especializado, até que houvesse a predominância do professor nas décadas de 70 e 80.

Ao longo dos anos que seguem, são publicados manuais do método de autoria de militares, e as instruções físicas no interior dessa corporação seguem a mesma orientação. Há inúmeras tentativas de se valorizar a Educação Física e de se tentar criar escolas de formação profissional nessa área, como em 1927, quando o deputado Jorge de Moraes em seu discurso na Câmara dos Deputados no Rio de Janeiro defende a proposta e o projeto apresentado por ele mesmo anteriormente em 1905 à câmara, de se criar duas escolas de Educação Física, uma civil e outra militar.

Ligamos essas duas maneiras de ser pela sua forçosa indivisibilidade em face dos ensinamentos da fisiopatologia e das lições salutares da higiene. Da primeira feita, propus a criação de duas escolas de educação física, uma civil e outra militar, a primeira destinada ao preparo dos indivíduos a quem iria encarregar do ensino, pelo Brasil afora, no lar, na escola, na universidade, na caserna, nas associações esportivas, enfim, por todo lugar onde se cogitasse do assunto. O segundo desses estabelecimentos, com objetivos militares, de acordo, como eu então pedia, com a escola Joinville Le Pont, visava preparar os monitores indispensáveis a distribuir, por todas as unidades do Exército e da marinha e também onde fizessem estágio soldados e oficiais, a juízo do Governo, tal qual acontece na França, na Bélgica, na Alemanha e em outros países. (Marinho, 1943, p. 147).

O que fica evidenciado é que existia desde essa época uma intencionalidade da própria sociedade com a extrema necessidade de que se preparasse profissional específico para cuidar da cultura sobre as questões de qualidade de vida e saúde da população, principalmente visando que se conseguisse reservar para a infância e juventude, espaços que servissem para os jogos ao ar livre.

No período que segue, diversas ações visando à preparação de profissionais específicos para a Educação Física foram encetadas, como em 1928, pela publicação dos Decretos Municipais de nº 3.281 e 2.940, assinados pelo Prefeito do Distrito Federal, e na reforma de ensino, na qual diversos artigos foram destinados a Educação Física. Tal reforma, depois nomeada de Reforma Fernando de Azevedo, previa a formação de professores de Educação Física para os estabelecimentos de ensino do Distrito Federal, missão essa que seria de

responsabilidade da Escola Profissional de Educação Física. Contudo, os Decretos não foram executados em sua totalidade e a Escola Profissional, acabou não funcionando. Demonstrando ainda a condição de preocupação Com a formação de profissionais para a área de Educação Física, as conclusões emanadas do I Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado no mês de julho de 1929, serviram para incitar o Governo da República que, “com a máxima urgência, passasse a organizar Escolas Superiores de Educação Física para o conveniente preparo dos professores indispensáveis à cultura física nacional”, conforme destaca DaCosta (2004, p. 490).

Em 1929, é submetido à comissão de Educação Física um projeto de lei que propõe, além da prática de atividades físicas nas forças armadas, sua prática nas escolas primárias e secundárias, sob a fiscalização da União. As críticas a esse projeto se deram pelo fato da obrigatoriedade da utilização do método Francês. No ano de 1930, por instrução estabelecida pelo então Ministro da Guerra, Nestor Sezefredo dos Passos, foi o Centro Militar de Educação Física organizado em substituição a um Curso Provisório realizado em 1929. Esse centro tinha como finalidade intensificar o ensino da Educação Física, no Exército para o que, deveriam ser preparados, instrutores e monitores.

Verificamos, portanto que a relação existente entre a Educação Física e o Militarismo é bastante antiga, fato já referenciado por Cantarino Filho (1982) quando procurou demonstrar que todas as ações na área da Educação Física decorriam de decisões quase que militares, uma vez que eram impostas, como o caso da adoção do método Francês. Declara que existia essa aproximação desde a Reforma feita por Benjamim Constant no ensino do Distrito Federal (1890) onde, marchas, manejo de armas de fogo, evoluções militares e exercícios de tiro ao alvo estavam presentes no conteúdo de algumas matérias da escola primária e secundária. Nas escolas, para participarem de sessões de Educação Física os alunos deviam ser distribuídos em grupamentos homogêneos, segundo suas condições orgânicas, para o desenvolvimento do programa, cujos resultados individuais seriam apreciados periodicamente. O Médico e o Instrutor de Educação Física, ambos especializados, orientavam a formação dos grupos, seguindo, preferentemente, as

normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, isto é, do Centro Militar de Educação Física (Cantarino Filho, 1982, p. 138-139).

Nesse sentido, o Presidente Washington Luiz, Presidente da República do Brasil, entende a necessidade de se uniformizar a Educação Física e oferecê-la como um elemento importante para o desenvolvimento do povo. Admite o método Francês como o mais indicado. Para Marinho (1953), a Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário em colaboração com as demais disciplinas do curso, tem por fim proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resolutivo, ciente do seu valor e das suas responsabilidades.

Percebe-se inicialmente que significa que por decisão ministerial, se adotou o Método Francês também nas escolas e também que devido a necessidade de conhecimentos específicos sobre a maneira de desenvolver as qualidades estabelecidas pelo Decreto já existiam indícios de preocupação com a formação do professor de Educação Física, para dar conta das especificidades da época. Naquela ocasião a vinculação com modelos franceses, motivada pela presença de missões francesas no Brasil e sem a possibilidade, pelo menos naquele momento de se ultrapassar paradigmas europeus, devido à pequena cultura de prática de atividade física existente, levava à impossibilidade de estruturação de uma proposta que fosse vinculada às necessidades brasileiras.

Neste momento, início da década de 30, além da preocupação com a eugenia da raça, houve o comprometimento com a formação de um contingente de homens fortes que tivessem condições de defender a pátria e de criar mão de obra fisicamente adestrada e capacitada para dar conta dos deveres que lhes seriam atribuídos. Fica bastante clara a característica utilitarista da Educação Física e a ginástica cumpriria bem a tarefa requisitada.

As instituições médicas e militares sempre estiveram conduzindo o percurso da

Educação Física no Brasil, como se percebe nas primeiras publicações portuguesas e na chegada dos colonizadores por aqui. Se para os militares, os corpos precisavam estar em boas condições para cumprir a nobre tarefa de conduzir o futuro da Pátria, aos médicos caberia a digna função de contribuir com seus conhecimentos científicos para ditar como se deveria conduzir a ação de moldar corpos fortes e que funcionassem em seu pleno vigor. Evidentemente que a preocupação com a formação do professor vai se ampliando, à medida que ocorrem defesas em relação à prática da Educação Física nas escolas.

2.2 Surgimento das escolas superiores de Educação Física no Brasil

Somente em 1929, com o anteprojeto do então Ministro da Guerra, Nestor Sezefredo Passos é que ocorre a proposta para a criação de uma Escola Nacional Superior de Educação Física, e assim foi em 1930, o Centro Militar de Educação Física organizado em substituição a um Curso Provisório que tinha como finalidade intensificar o ensino da Educação Física no Exército, para o que deveriam ser preparados instrutores e monitores. Esse anteprojeto gerou também a possibilidade do surgimento de alguns outros cursos de Educação Física no país.

Dentre os muitos Cursos, no Estado de Pernambuco, a Diretoria Técnica de Educação Física, órgão do Governo do Estado, por portaria de 21 de abril de 1931, foi implementado um Curso Especial de Educação Física. Em 1931, é aprovada uma reforma educacional onde fica estabelecida a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário. No Estado do Espírito Santo, foi criado um curso de Educação Física, previsto pelo Decreto Estadual nº 1.366 que implantou o Departamento de Educação Física, curso esse que era previsto para funcionar em período de férias escolares tendo por finalidade preparar professores de Educação Física, através do método moderno, e que se destinavam a ministrar a instrução nas escolas estaduais. Em dezembro desse ano, esse curso tornou-se regular e em agosto de 1934, criou-se a Escola de Educação Física em substituição ao Curso, através do Decreto nº 5.207. Para DaCosta

(2004. p. 489), “No Estado de São Paulo, foi criado o Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria do Interior, pelo Decreto nº 4.885, de 27 de janeiro de 1931. Entre as finalidades desse órgão havia a de organizar uma Escola de Educação Física para a formação de professores técnicos”.

Foi esse Departamento extinto em fevereiro de 1933, por Decreto Estadual, e os serviços a ele pertencentes passaram para o Departamento de Educação, originariamente Diretoria Geral de Ensino. O Diretor de Ensino do Estado de São Paulo, Fernando de Azevedo, indicou quinze professores normalistas para se prepararem no Centro Militar de Educação Física, entendendo a necessidade de preparação de pessoal para que viessem a atuar como professores da Escola de Educação Física do Estado.

Também no ano de 1933, visando à preparação de Instrutores e Monitores de Educação Física, bem como a formação de Mestres de armas e Monitores de Esgrima, foi criada a Escola de Educação Física do Exército, através do Decreto nº 23. 252, de 19 de outubro, em substituição ao antigo Centro Militar de Educação Física, na Cidade do Rio de Janeiro. Essa Escola prossegue em atividades formativas, contando, contudo, com nova organização e estrutura.

No ano de 1933, foi ampliado o Centro Militar e transformado em Escola de Educação Física do Exército, mas que permitia também a matrícula de civis. Até a sua criação existiam no país apenas dois estabelecimentos para a preparação de pessoal especializado: A Escola de Educação Física da Força Policial em São Paulo, fundada em 1910 e a Escola do Centro de Esportes da Marinha no Rio de Janeiro, fundada em 1925.

A Educação, agora no Ministério da Educação e Saúde, ao se desvincular do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, passou ainda pelo Ministério da Justiça, trazendo conjuntamente a Educação Física. Esta recebeu muita atenção, principalmente no que se refere ao Esporte e depois de 1930, apesar do futebol continuar monopolizando a vida esportiva,

o basquete, a natação e o atletismo, dentre outros, despertavam também a preferência e atendimento de todos.

Nos anos seguintes algumas outras Instituições de Educação Física foram instaladas e pode-se citar: em 1934, foi regulamentado por Decreto do Governo Estadual do Pará nº 1.164 de 08 de janeiro, o Curso de Educação Física criado em dezembro de 1933.

Por Decreto do Interventor Federal em São Paulo, em maio de 1934, foi estabelecido o Departamento de Educação Física subordinado à Secretaria de Educação e da Saúde Pública, que entre os seus fins constava o de manter uma Escola de Educação Física para a formação de Professores Técnicos. Esse Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo foi regulamentado pelo Decreto nº 6.583, de 1º de agosto de 1934, que dedicou uma série de artigos a Escola Superior de Educação Física que foi também nessa data instalada. O ano de 1939 foi de muita significação para essa Escola Superior, uma vez que no mês de março recebeu a autorização para funcionamento, passando a ter nova regulamentação e logo no ano seguinte, isto é, em maio de 1940, recebeu o reconhecimento do seu Curso Superior, pelo Governo Federal. Alguns anos depois, os Cursos da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, a saber: Normal de Educação Física, Medicina Esportiva Especializada, Técnica Desportiva, Treinamento e Massagem, também receberam reconhecimento do Governo Federal em 1944. Concluindo essa parte da história da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, é indispensável destacar que em 1958, foi ela incorporada ao Sistema Estadual de Ensino Superior, sendo 11 anos depois, em dezembro de 1969, integrada a Universidade de São Paulo – USP.

No ano de 1933, no período de setembro a novembro, no Estado de Minas Gerais, um curso envolvendo 140 participantes, foi organizado e no ano seguinte, isto é, em 1934, foi definido que o Curso de Educação Física, destinava-se às professoras do Estado, contando com o ensino teórico-prático de temas específicos da área, o qual em 1952, teve autorizado o funcionamento do Curso como: Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais, que

depois já em 1955, obteve seu reconhecimento, tendo como sede a Cidade de Belo Horizonte.

No ano de 1937, no mês de maio, o Conselho Nacional de Educação, teve seu plano Nacional de Educação aprovado e dele constava que o Governo Federal criaria uma Escola Superior de Educação Física. Dessa forma, por Decreto Lei nº 1.212, de 17 de janeiro de 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, que deveria servir de padrão para os demais cursos na área. Utilizando-se dos próprios, isto é, das instalações do Instituto Nacional de Surdos Mudos e nas praças desportivas do Fluminense Football Club, no bairro das Laranjeiras, iniciou suas atividades em 1º de agosto, apresentando no rol das suas finalidades, conforme o artigo 1º - (a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. Para tanto, a Escola se incumbia de ministrar Curso Superior de educação física, em dois anos, cujo ingresso somente se dará com a apresentação do certificado de conclusão do curso secundário fundamental e ao final do Curso o formando receberá o Diploma de licenciado em Educação Física; Os Cursos Normal de educação física; de técnica desportiva, de treinamento e massagem, e de medicina da educação física e dos desportos, serão todos desenvolvidos com um ano de duração, com a exigência para ingresso, do certificado de conclusão do curso secundário fundamental, a exceção do curso Normal que se exigirá a apresentação do diploma de normalista e de Medicina que se exigirá o diploma de médico.

Assim, constatamos a importância que já naquela época se tratava a formação do profissional para essa área. Em Curitiba - PR, no dia 15 de julho de 1939, foi fundada a Escola de Educação Física, considerada a primeira escola particular, a qual não obteve autorização de funcionamento, uma vez que foi negada pelo Conselho Nacional de Educação e a Escola deixou de funcionar.

No ano de 1940, amparando uma iniciativa privada, no mês de abril, a Diretoria Geral de Educação do Estado do Paraná, houve por bem regulamentar a Escola, a qual foi em 16 de janeiro de 1945, reconhecida pelo Governo Federal, e no ano de 1956, acabou sendo encampada pelo Governo do Estado do Paraná. Na região sul do país, na cidade Gaúcha de Porto Alegre, em 06 de maio, de 1940, foi instalado o Departamento Estadual de Educação Física do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, e em reunião dos membros desse Departamento foi criada e regulamentada a Escola Superior de Educação Física, mas que somente teve o funcionamento autorizado pelo Governo Federal em 27 de março de 1941, utilizando como sede um próprio pertencente ao Governo Estadual do Rio Grande do Sul, e através do Decreto Federal nº 15.582, de 16 de maio de 1944, foram, reconhecidos seus cursos.

Como parece que era o costume da época, com a implantação da Inspetoria de Educação Física pelo Decreto Lei nº 125, de 18 de junho de 1938, no Estado de Santa Catarina, deu-se início o processo de organização e criação da Escola de Educação Física para a formação de professores especializados na disciplina. Em agosto desse mesmo ano foi regulamentado o Curso Provisório de Educação Física, que depois no ano de 1941, aos 10 dias do mês de junho, pelo Decreto Federal nº 7.366, acabou por ser reconhecido e pelo Decreto Estadual nº 1.198 de 11 de novembro de 1944, esse curso passou a denominar-se Escola de Educação Física do Estado de Santa Catarina.

Já em 1940, no dia 1º de julho, através de Decreto do Governo Estadual, foi criado no Piauí, o Curso de Monitores de Educação Física, que se destinava à formação de auxiliares de ensino, vinculado a Inspetoria Estadual de Educação Física. No interior do Estado de São Paulo, no dia 21 de janeiro do ano de 1950, a Escola Superior de Educação Física de São Carlos, instituição particular, teve autorizado o funcionamento do curso Superior que já vinha desenvolvendo, e em 14 de outubro de 1952, através do Decreto do Governo Federal nº 31.595, recebeu seu reconhecimento oficial.

Também no interior do Estado de São Paulo, mais precisamente na Cidade de Bauru, no mês de dezembro de 1953, foi criada a Escola de Educação Física de Bauru, a qual passou a funcionar com os cursos: infantil e Superior de Educação Física, sendo reconhecida pelo Governo Federal em 6 de novembro de 1959, mas que alguns anos depois, acabou encerrando suas atividades enquanto instituição privada.

Considerando-se que a legislação pertinente à formação profissional superior em Educação Física havia sido promulgada em 17 de abril de 1939, através do Decreto Lei nº 1.212/39, que em seu artigo 3º definiu que o Curso Superior de Educação Física será realizado em 03 (três) anos para o ensino das disciplinas, mas que, contudo, o Decreto tratava especificamente da criação na Universidade do Brasil da Escola Nacional de Educação física, não se aplicando de forma obrigatória as demais Escolas, trazendo ainda em seu artigo 35º, quando trata das regalias, que “a partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República a apresentação de diploma de licenciado em Educação Física” (SE/CENP, 1985, p. 33-38). A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional, de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. Já esse mesmo Decreto Lei, em seu artigo 36, passa a exigir o diploma de normalista especializado em Educação Física para o magistério nos estabelecimentos oficiais de ensino primário.

Complementa ainda esse Decreto, que tanto em instituições não incluídas entre os estabelecimentos de ensino mencionados nos artigos 35 e 36, mas destinadas a ministrar a educação física a crianças, a jovens ou adultos, não poderão funcionar em todo o país, sem que os respectivos professores sejam portadores do diploma de licenciado em Educação Física ou de diploma de Normalista especializado em Educação Física.

Depois, em finais do ano de 1961, no dia 20 de dezembro, foi promulgada a Lei Federal nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nela ficou estabelecido através do artigo 22º, que: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior, e no parágrafo único, que os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da Educação Física.

Portanto, a partir desse momento, 17 de novembro de 1962, todos os cursos de graduação em licenciatura em Educação Física deveriam ser desenvolvidos em no mínimo 03 (três) anos de duração. Em 1968, na Cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, no mês de fevereiro, foi criado um Curso Superior de Educação Física privado, denominado inicialmente como: “Sedes Sapientiae”, que iniciou suas atividades em 02 de abril de 1968, mas que devido a problemas internos ocorridos na entidade mantenedora, foi o mesmo, incorporado em finais do ano de 1969, à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas, dando assim origem a Faculdade de Educação Física daquela Universidade em 02 de março de 1970. No início de fevereiro de 1968, na região litorânea do Estado de São Paulo, em Santos, foi implantado um Curso de Graduação em Educação Física, que hoje se encontra incorporado a Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Como referência, foi nesse Curso que o Profissional Edson Arantes do Nascimento, mais conhecido no mundo do esporte, como PELÉ, se graduou.

Apesar das discussões sobre a Educação Física nesse curto período ter avançado bastante, um ponto de estrangulamento tem-se mantido: praticamente não existem esforços teóricos no sentido de compor um quadro classificatório capaz de fornecer aos pesquisadores um esboço razoável sobre as tendências e as correntes norteadoras da Educação Física brasileira. O que existe na literatura da área são estudos sobre as grandes linhas dos métodos ginásticos ou, ainda, mais recentemente, artigos esparsos que procuram transpor, mecanicamente, quadros classificatórios sobre as correntes pedagógicas para a área específica da Educação Física.

Podemos resgatar cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945), a Educação Física Pedagógica (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-1964); e finalmente, a Educação Física Popular. É preciso ter clareza que essas classificações não são arbitrárias, elas procuram revelar o que há de essencial em cada periodicidade exposta e deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, na verdade, incorporadas por outras.

Mais complexo, ainda, é a relação dessas concepções encontradas e a prática cotidiana da Educação Física, principalmente da Educação Física Escolar. Nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a uma efetiva mudança em nível de prática. Muitas vezes essa só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia.

Existe pelo menos um ponto em comum entre as várias concepções de Educação Física: a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e a manutenção da saúde individual. Com maior ou menor ênfase, as concepções de Educação Física, de um modo geral, não deixam de resgatar versões que, em última instância, estariam presas ao lema “mente sã em corpo sã”. A ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal isso, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens saudáveis, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social”. Para tal concepção, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, entre outros devem, antes de mais nada, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deteriorização da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”.

A perspectiva da Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade

de resolver o problema da saúde pública pela educação. A idéia central é disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais. A robustez corporal de certa parcela da juventude, robustez advinda de uma vida de poucas privações, é colocada como paradigma para toda a juventude os meios para alcançar tal padrão são encontrados na adoção de um correto programa de Educação Física. Tal concepção entende que independentemente das determinações impostas pelas condições de existência material, o indivíduo pode e deve “adquirir saúde”. Está concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo.

Na Educação Física Militarista o objetivo era obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Segundo essa concepção de Educação Física, as possibilidades de uma educação popular era limitada. Assim, a Educação Física funcionava mais como selecionadora de “elites condutoras”, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física era de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. A ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc.só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compunham a plataforma básica da Educação Física Militarista.

A Educação Física Pedagogicista é a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encará-la não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física com uma prática eminentemente educativa. É mais que isso, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”.

Existe uma nítida diferenciação entre instrução e educação. Assim, as diversas

disciplinas escolares são “instrutivas”, enquanto que a Educação Física mais rica, é também “educativa”. É ela que colabora decisivamente, ou “pelo menos deveria colaborar se os órgãos públicos assim o desejassem”, para que a juventude venha a “melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer.

Está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança e o desporto, são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações. O sentimento corporativista de “valorização do profissional da Educação Física” permeia a concepção pedagógica. A Educação Física é encarada como algo “útil e bom socialmente”, e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou de classes. Pode-se dizer que ela é Educação.

Ao problematizar as concepções de Educação Física, vemos que ela está fundamentada em bases psicobiológicas, contribuindo ao bem-estar de todos - apesar de nem todos a ela terem acesso -, os valores que a permeiam não têm merecido uma análise rigorosa. Apoiada quase unicamente em teorias e pressupostos que observam o homem em sua individualidade, a Educação Física parece não fazer parte de uma totalidade e, conseqüentemente, abstém-se de influenciar a dinâmica dessa totalidade à qual pertence.

A Educação Física brasileira não foge à regra, precisando despertar para o cuidado com o ser humano, sem deixar de se preocupar com os valores psicobiológicos e biológicos que lhe dão apoio, deve procurar assumir uma posição mais crítica em relação a uma autêntica práxis. Cabe, pois, uma análise sua com a educação, veremos que a educação do corpo reflete sobre tudo o que ele possibilita, as emoções que vivencia, os sentimentos que possui e os pensamentos que se processam. Uma educação que dê sentido ao indivíduo é proveniente de um conjunto de sentidos que se expressam através dos estímulos que lhes são possibilitados.

Situando o contexto pedagógico da Educação Física, vemos que ela é uma área que envolve o ser humano em sua totalidade e deve entender o homem e respeitá-lo em sua individualidade, sem contudo cair num individualismo selvagem e alienante. Para Ghiraldelli (2003) ela deve entender este homem enquanto produto da sua história mas, ao mesmo tempo, protagonista e artífice da mesma e que a ação educativa não é, simplesmente, um ato de amor mas, antes de mais nada, um ato político.

No atual contexto percebemos que os objetivos da Educação Física estão nos estudos sobre a preparação física, a psicologia diante dos atletas, bem como, os valores que orientam a prática do profissional dessa área. Devemos observar o homem, a sociedade e a educação como uma totalidade e que a Educação Física, enquanto Educação, faz parte deste todo solidário. Os valores econômicos, políticos, éticos e estéticos que caracterizam a nossa sociedade são, sem dúvida, os mesmos que informam a Educação Física.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A apreciação histórica exposta anteriormente, traduz a relevância da Educação Física. É necessário refletirmos sobre a inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que representa a possibilidade do contato dos alunos com a cultura corporal do movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido como um direito do 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. A apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve constituir-se um instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

O conceito de “cultura corporal”, tratado no âmbito deste estudo, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que constitui e transforma a coletividade a qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal de movimento indica, assim, um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997), esse conhecimento foi construído pela humanidade ao longo do tempo, aperfeiçoando as diversas possibilidades do uso do corpo com a intenção de solucionar as mais variadas necessidades, para os mais diversos fins, tendo como exemplo saúde, mediante práticas profiláticas, lúdicos,

relacionados ao lazer e ao entretenimento e, por fim, a presença do letramento na compreensão do ser holístico. Conforme PCN (1997, p. 15), cabe à Educação Física “formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de jogos, esportes e ginásticas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”.

Diante desse contexto, há presença do professor que deve problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de tal forma que eles entendam o significado das práticas corporais. Entre os alunos da EJA há possibilidade de assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, conscientes da sua importância para a qualidade de vida social. Em sala, o conhecimento dá-se a partir de discussões entre as mudanças no comportamento corporal decorrentes do avanço tecnológico, e analisando seu impacto na vida do cidadão, compreendendo essas transformações e analisar suas relações com o presente. Partilhar o conhecimento socialmente construído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo.

O educador de jovens e adultos deve promover momentos significativos, a fim de que sejam criadas condições de valorização da atividade física, de modo que se tenha mais um núcleo de difusão dessa área cultural que, além de ser regida pela obrigatoriedade legal, tem seu valor na construção da cidadania.

O desenvolvimento de uma proposta de Educação Física para a EJA constitui uma necessidade e um desafio em reconhecer que existem novas formas de viabilizar o seu acesso a esse saber. É necessário ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade. Para Betti (1991, p. 33)

É um desafio perceber e considerar suas especificidades de caráter metodológico, pois, embora já exista um percurso na Educação Física de jovens e adultos, muitos caminhos

ainda estão por ser percorridos. Com isso, atrair o convívio do aluno por meio das linguagens da Arte e da Educação Física aponta para o aumento da oferta de canais de expressão para um aluno que nem sempre procura na escola, de imediato, o acesso a esse tipo de conhecimento. Betti (1991, p. 33)

Assim, a EJA, presente numa sociedade que valoriza intensamente a linguagem escrita e a matemática, é um modo de fortalecer a auto-estima. Nesse sentido, a Educação Física é capaz de propiciar o contato corporal consigo e com os outros, por meio de linguagens que favoreçam a expressão das idéias, sentimentos e crenças pelo movimento, pode dar oportunidade ao aluno de refletir sobre sua história pessoal e sobre como ela é “gravada” em seu corpo com o tempo.

Tratando desses aspectos, veremos que no campo de ação e de reflexão, há questões primordiais que precisam nortear o professor, quando tratamos do trabalho com Educação Física na EJA. Uma delas é entender quem são os alunos de EJA e como essa disciplina pode ser desenvolvida para eles.

A cultura corporal de movimento instaurada pela escola, é de alguma forma conhecida pelos alunos de EJA. O que eles trazem em suas memórias deve constar como ponto de partida do planejamento. Essas representações, que podem ser positivas ou negativas, trazem como referência uma Educação Física integradora e diversa, que não está pautada apenas pelo esporte e sua organização seletiva, sendo esse um aspecto positivo. Negativas são experiências presentes ao apresentar dificuldades para romper com certas “memórias”, principalmente aquelas que se referem à exclusão, quando há ganhadores e perdedores.

No que diz respeito ao planejamento do trabalho, devemos garantir a inclusão do aluno, conhecendo sua cultura e buscando localizar a origem de suas vivências. É importante lembrar que a maioria dos alunos de EJA estuda no período noturno e que, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, a Educação Física é facultativa nesses cursos. Cabe, no entanto, a reorganização curricular estar baseada às características e necessidades dos alunos que trabalham, bem como, a

possibilidade de inclusão de conteúdos específicos como aspectos ergonômicos dos movimentos e da postura, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular, tendo como foco central o letramento, como um valor significativo na construção da cidadania do sujeito.

Nesse sentido, é importante que se considere que “Exercício Profissional” é a intervenção profissional com a aplicação dos conhecimentos: científicos, pedagógicos, tecnológicos e técnicos, sobre a atividade física, com responsabilidade ética, gerando, portanto, uma determinada “Responsabilidade Profissional” que deve ser considerada como a utilização da melhor e mais atualizada técnica possível, para a resolução da situação / problema, identificada como a melhor e mais indicada para as condições reais identificadas.

Para concluirmos essa manifestação que procuramos desencadear sobre o tema: Formação de Profissionais de Educação Física e Esportes na América Latina, mesmo tendo abordado exclusivamente a situação histórica ocorrida nessa profissão no Brasil, consideramos que se possa entender, independente do local, país, condições existentes e finalidades, que a formação, a capacitação e o desenvolvimento de pesquisas em Educação Física e Esportes, buscando a globalização dos conhecimentos, visando ao melhor atendimento da sociedade, dependerá sempre da adoção de procedimentos, atitudes, comportamentos e comprometimento ético, de todos os envolvidos com o processo de formação profissional, sejam eles: dirigentes, docentes, pesquisadores, acadêmicos e demais participantes.

Portanto, a partir desse entendimento, advogamos que: é papel de qualquer profissional e, principalmente do Sistema CONFEF/CREFs, proporcionar, acompanhar, orientar, defender, e mesmo zelar pela qualidade da formação oferecida, assim como, pela competência e responsabilidade da participação do Profissional junto ao mercado de trabalho, visando a resolução dos problemas e ao atendimento dos anseios da sociedade pela participação em atividades físicas, desportivas, recreativas, também e principalmente, quanto ao desenvolvimento de cultura para o estabelecimento de um estilo de vida ativo.

Para pensarmos a Educação Física na escola e confirmar seu papel como disciplina no sentido amplo e pedagógico, cabe refletirmos sobre questões que nos remetem a pensar o que deve ensinar o professor de Educação Física? Qual o conjunto de fenômenos que o professor precisa compreender, utilizando o conhecimento de várias outras ciências, as quais ele teve contato em sua graduação?

Essas questões vêm sendo discutidas há vários anos e algumas proposições foram apontadas. Alguns afirmam que a Educação Física estuda o esporte, outros que é atividade física, enquanto há os que afirmam tratar-se do movimento humano ou do homem em movimento. Todavia, existe uma outra formulação que entendemos possuir melhor abrangência na definição do objeto de estudo da Educação Física, sendo a ênfase para a motricidade humana numa perspectiva da cultura corporal, entendida como a totalidade das possibilidades de movimentos do ser humano, resultante de seu desenvolvimento biológico, histórico e sócio-cultural.

Se tudo que o professor de Educação Física estuda e procura ensinar envolve movimento, essa definição parece-nos mais adequada. Nessa perspectiva, o aluno, que tem contato e realiza os objetivos dessa concepção, não é capaz de realizar apenas uma série de movimentos com habilidades motoras. Mais do que isso, torna-se apto a compreender e pensar sobre a motricidade humana.

A prática pedagógica em Educação Física na Educação Básica caracteriza-se por uma articulação entre a realização de uma diversidade de movimentos e uma reflexão sobre os mesmos, culminando na progressiva apropriação, por parte do aluno, de um conjunto de conceitos que possibilitem compreender a motricidade humana de forma crítica em conformidade com um saber organizado e culturalmente localizado.

Ao mesmo tempo em que busca facilitar o desempenho motor dos alunos, por meio de

uma prática constante e consciente, o professor vai apresentando, de forma sistematizada, referências conceituais que facilitam a compreensão desse processo. Dessa forma, o aluno cidadão há de perceber-se como ator no processo de criação do espaço-tempo humanizado, sendo sua ação norteadas por valores embasados em conhecimentos sistematizados. Na busca dessa configuração para o educando, encontra-se a contribuição da Educação Física para a concretização do Projeto Político-Pedagógico do qual participa.

Os programas de Educação Física organizados em torno dos esportes, além de não alcançar os objetivos propostos (melhorar a saúde, desenvolver a aptidão física, interagir socialmente etc.), levam à exclusão dos alunos e à evasão nas aulas. Um dos principais motivos do desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física, sobretudo nas séries mais avançadas, é a falta de seqüência dos conteúdos nos diferentes ciclos e níveis escolares. Sobre isso, Mariz de Oliveira (1991) indaga que se a Educação Física destina-se a sempre ensinar modalidades esportivas ou dança, quando é que vai haver diferenciação nos conteúdos entre as primeiras séries do ensino fundamental até a terceira série do Ensino Médio?

Preocupada com os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, Betti (1995) analisou os relatos de alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e dos alunos do Ensino Médio. Ela identificou, dentre outros, problemas relacionados à falta de diversificação de conteúdos, à postura do professor e à metodologia de ensino. Segundo a autora, os alunos reclamam de sempre jogar a mesma coisa. Ela afirma que a partir da 5ª série o conteúdo é basicamente esportivo, mesmo assim, apenas algumas modalidades são contempladas, concluindo que esse cenário contribui para o desinteresse e para a falta de motivação e conseqüente evasão das aulas de Educação Física.

Betti e Zuliani (2002) afirmam que, apesar de valorizar as práticas corporais realizadas fora da escola, os alunos, sobretudo do Ensino Médio, forçam uma situação de dispensa das aulas de Educação Física, pois não vêem mais significado nessa disciplina. Para os autores, no Ensino

Médio, a Educação Física desconsidera as mudanças psicossociais pelas quais passam os adolescentes e preserva um modelo pedagógico concebido para o ensino fundamental.

O argumento de que pela prática de modalidades esportivas o aluno atingirá melhor aptidão física pode ser facilmente derrubado observando a metodologia de ensino adotada na maioria das aulas e as características das atividades. Guedes e Guedes (1997), analisando o tipo de atividade e o nível de intensidade do esforço físico oferecidos aos escolares durante as aulas de Educação Física, concluíram que os programas apresentam limitada relação com os objetivos educacionais voltados à atividade física como meio de promoção de saúde e melhora da aptidão física. Para os autores, o tipo de atividade e a duração dos esforços físicos não são suficientes para estimular as capacidades físicas a que se propõem. Observaram, também, que os alunos não estão sendo preparados para assumir valores e atitudes que lhes permitam adotar um estilo de vida mais saudável e ativo fisicamente durante e após o período de escolarização.

Ainda hoje, dá-se grande ênfase à performance física e motora do aluno (BETTI, 1988; CASTELANI FILHO, 1993; RESENDE e SOARES, 1991). Na maioria dos programas, exige-se dos alunos a realização de tarefas motoras, faz-se alguma explicação de como fazê-las, porém, deixa-se totalmente ausente “por que” e “quando” realizar tais atividades. Conseqüentemente, a Educação Física mediu, classificou, selecionou, segregou, testou e mensurou habilidades e conhecimentos técnicos (LINHALES, 1999) valendo-se de referenciais biológicos, esportivos e comportamentais.

Para chegar à concepção de Educação Física atual, e que dá suporte às nossas ações, deve-se, antes de tudo, ter claro que a função social da nossa área é eminentemente educacional e, dentro de sua especificidade, de acordo com o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), deve contribuir com educação geral do indivíduo, desenvolvendo aspectos da vida cidadã, como saúde, sexualidade, vida familiar, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagem (BRASIL, 1998).

A educação, de acordo com Coll (1996), consiste na aquisição de experiências sociais, historicamente acumuladas e culturalmente organizadas, manifestas na sociedade como instrumento de manutenção e de transformação social. Sua finalidade última é a promoção do desenvolvimento dos seres humanos, permitindo que os indivíduos tornem-se membros ativos da sociedade e transformadores da cultura, garantindo seu desenvolvimento pessoal. Os conhecimentos aprendidos num programa educacional devem transformar-se numa forma de agir, na qual os alunos de posse de determinados conhecimentos e informações, sejam capazes de tomar as decisões que julguem necessárias, utilizando os dados e as informações articulados de forma significativa.

Para que a Educação Física realmente seja caracterizada, conhecida e reconhecida como área com fim social educativo, contribuindo com a formação do cidadão, deve-se ir além da simples prática de atividade motora, visando à melhora da aptidão física e da saúde. Para isso, não é mais possível oferecer programas com base na repetição de movimentos estereotipados, regidos pela lógica da automatização e por princípios fisiológicos que trazem pouco ou nenhum significado para a pessoa, não permitindo a reflexão, tampouco sua utilização em outras situações do dia-a-dia.

Para Mariz de Oliveira (1999), antes do planejamento do conteúdo, da estratégia e da avaliação referentes ao ensino e à aprendizagem da Educação Física, deve-se ter claro que seu objetivo está relacionado explicitamente ao estudo sistematizado e ao ensino do movimento humano (motricidade humana) e suas manifestações. Brown e Cassidy (1963) definem movimento humano como o resultado da interação de seu ambiente, portanto, o ensino do movimento humano, na Educação Física, deve estar assentado sobre as relações existentes entre o ser humano, o meio ambiente e o movimento.

Tani (1991) aponta que o papel da Educação Física refere-se à aprendizagem do

movimento e sobre o movimento, sendo que esse último refere-se à aquisição formal de conceitos e de princípios que explicam o que é o movimento e sobre como ele é organizado. O domínio dos princípios e conceitos sobre o movimento humano, segundo Manuel (1999), é tido como objetivo primordial da Educação Física, devendo ser difundidos conhecimentos usando tarefas eminentemente intelectuais.

Enquanto não se tiver essa compreensão, a atuação dos profissionais em Educação Física se reduzirá a simplesmente mensurar, observar, cronometrar performances físicas por meio de testes físicos e motores. De acordo com Mohr (1971), a Educação Física deve ser concebida para além dos objetivos físicos e motores, visando a alcançar também objetivos intelectuais, estéticos e sociais. Assim, os objetivos da Educação Física transcendem a simples aquisição da aptidão física. Há, em seus objetivos, uma série de conceitos, procedimentos e atitudes específicos que possibilita que o indivíduo seja educado fisicamente.

Para propor nosso modelo pedagógico, partimos da definição de Oliveira (1999), que aborda que o papel da Educação Física está relacionado ao ensino e aprendizagem de conhecimentos de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes referentes ao movimento humano, possibilitando ao ser humano mover-se de modo genérico e específico, harmoniosa e eficazmente, no trabalho e no lazer, permitindo-lhe integrar, controlar, interagir e transformar o ambiente físico e social.

Para a consecução dos objetivos da Educação Física, o mesmo autor propõe que os programas sejam estruturados por três blocos temáticos, sendo que o primeiro salienta que o ser humano é estruturado para mover-se, através de um sistema músculo-esquelético, fisiologia, biomecânica e sistema neural. O segundo vem do movimento humano com possibilidades, capacidades e habilidades locomotoras e não-locomotoras, além das capacidades físicas e motoras. O terceiro e último é o movimento humano: relacionamento com o ambiente, destacando que o movimento afeta o meio ambiente e o movimento é afetado por ele, o ser

humano movimenta-se para controlar o ambiente, para adaptar-se a ele e relacionar-se com os outros.

3.1 A importância da educação física no currículo escolar

A prática pedagógica de Educação Física tematiza aspectos da cultura corporal e seus conteúdos são contextualizados num conjunto histórico-social, no intuito de transformar o saber elaborado na sociedade em saber escolar sistematizado.

A disciplina Educação Física, engajada na construção do projeto político-pedagógico da escola, contribui na sistematização de elementos importantes do crescimento intelectual dos alunos. A participação da disciplina no conjunto de categorias conceituais que integram os componentes curriculares da educação básica é de grande significado, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade, auxiliando os educadores na transposição da visão dicotômica e hegemônica da Educação Física escolar.

Numa interação com o currículo escolar, a Educação Física precisa fomentar, no aluno, uma leitura de mundo mais crítica e criteriosa, tornando-o capaz de interferir no contexto social em que vive, pelo menos de forma parcial. Nem um componente curricular isolado legitima-se como afirmação na construção global do pensamento do indivíduo. Articular os trabalhos de ações intencionais de diferentes ciências é fator determinante na busca da compreensão e interpretação da realidade sócio-educacional.

A disciplina Educação Física é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBDEN) como sendo obrigatória, devendo ser integrada à proposta pedagógica da escola.

Para que a disciplina Educação Física, integrada ao projeto da realidade escolar, tenha

objetivos que espelhem as necessidades e desejos da comunidade da qual ela é parte, é preciso que sua construção comece pela identificação da disciplina com os anseios de todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, estejam envolvidos com a escola. É preciso ter claro que tal identificação deve ser feita no confronto com a realidade da escola. O que se espera é que o esclarecimento de anseios e pontos de vista particulares se alie ao reconhecimento de outros elementos, possibilitando a construção de um caminho possível a ser trilhado por cada integrante que compõe a comunidade escolar.

3.2 Educação em movimento

Considerando o corpo como canal físico da mensagem, torna-se necessário compreender a relação entre a cultura de movimento e a educação. BRACHT, com base nas idéias de KUNZ (1991), considera que as formas culturais de movimento que se apresentam no mundo vivido de nossos educandos precisam ser tema e problematizadas, o que implica a tematização da vida de movimento das camadas populares, como aponta BRACHT (1992, p. 29).

É possível, ainda, entendermos a educação como interlocução de saberes em reconstrução permanente, apreendidos das tradições culturais que se expandem nos espaços culturais dos distintos âmbitos lingüísticos e convívio em grupos, bem como, nos processos de singularização dos sujeitos. A educação cumpre-se num diálogo de saberes, na busca do entendimento compartilhado entre todos que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação, na constituição de novo saber, de saberes outros, como é definido por MARQUES (1996, p. 14).

A educação deve atender uma necessidade pedagógica com uma unidade dialética: A Educação possui um conteúdo. Freire (1992, p. 110) esclarece que “não pode haver educação sem conteúdo; a questão é saber quem escolhe os conteúdos, para quem, para quê, contra quem,

contra quê" um saber cuja transmissão deve ser assumida como tarefa pela escola.

A escola nessa sociedade e, atualmente, considera como relevante, apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente, ou seja, conceitos prontos, objetivos, veiculados a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada pessoa/ser. Duarte (1988) diz que nesse processo os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo” a partir de suas próprias percepções e sentimentos.

Portanto, por seu “se-movimentar”, o educando pode despertar a atenção para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual elaboram-se todos os outros processos racionais. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do seu “eu” é tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE,1988). Para esse autor, seguindo longa tradição reprodutivista na educação, na escola não se cria, apenas se reproduz o que já existe.

Pensando os padrões de movimentos adotados de outras culturas, tomando como exemplo as modalidades esportivas e a ginástica, observa-se que é imposto aos nossos educandos um padrão de movimento dado e acabado e, sem refletirmos a respeito, aceitamos esses padrões de movimentos como corretos e os assimilamos; assim, eles passam a integrar nossa cultura de movimento, abandonando os movimentos locais em favor de padrões de outros povos. Para SUCHOLDOSKI (2000, p. 85), se a atividade do educando for exercida debaixo de constrangimento ou com objetivos impostos, não tem valor educativo. Assim sendo, deixamos de dar oportunidades aos educandos de criar/sentir seus próprios movimentos ou experimentar os movimentos de sua própria cultura.

Não estamos aqui negando a importância de se conhecer e experimentar movimentos de outras culturas, pois é compromisso da escola promover o acesso dos educandos ao conhecimento universal, historicamente produzido, “um ensino global que contribua para

enriquecer o conhecimento que o educando tem da realidade de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 84). Precisamos, porém, trabalhar e recriar os movimentos do nosso povo.

Entre muitas manifestações de movimento da nossa cultura, podemos eleger o folclore, já que se trata de expressão brotada das mais profundas raízes culturais de um povo. Para DUARTE (1988), conhecer o nosso folclore é ir buscar lá onde o povo enfrenta sua luta pela vida, os sentimentos de nossa cultura. Relegá-lo aos planos inferiores é fazer o jogo da dominação e destruição cultural. A relação educacional é uma relação entre pessoas, humana e envolvente, para tanto, devemos agir como educadores e não como reprodutores de fórmulas prontas.

A concepção crítico-emancipatória, proposta por KUNZ (2000), vem atender as necessidades sociais dos educandos, porque trabalha com uma concepção de ser humano/criança/jovem/adulto, sociedade/mundo, cultura do movimento, da educação e da saúde em que busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e pelas atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. Para o autor, a competência objetiva significa, na prática, a instrumentalização específica de cada disciplina. Assim dizendo, o saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo educando.

Quando pretendemos uma educação que desenvolva homens e mulheres críticos e emancipados, um dos fatores importantes a se mencionar e trabalhar é a subjetividade. A idéia de subjetividade aqui apresentada é trabalhada por KUNZ, apoiado em MERLEAU-PONTY, (2000, p. 111) que assim ressalta.

Nossa subjetividade é objetivada na maneira de “habitar” o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no Folclore entendido como o conjunto de manifestações da cultura popular tradicional, que retrata a alma de um povo,

expressando sentimentos e valores estéticos que muitas vezes acabam influenciando as expressões mais elaboradas da cultura de uma nação falar, etc. E o mundo não é um “mundo em si”, mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Ele é o nosso meio circundante. Subjetivamente vai constituir-se assim, na “nossa” forma de conhecer o mundo, em que se incluem os objetos, a natureza, o outro e nós mesmos.

O autor considera importante analisar a questão da ruptura ou da resistência em relação à formação da subjetividade na escola. Por mais que o aprender se dê pela imitação da forma; pela participação numa práxis social hegemônica; pelo ritual; pela violência e pelo autoritarismo, caracterizando uma formação acrítica dessensibilizada de ser humano, sempre existe um espaço para interpretações e significações individuais e coletivas que fogem dessa padronização e estereotipagem.

É necessário observar o espaço, as instâncias em que acontece a resistência e, então, criar mais espaços, auxiliar a criança, o jovem e o adulto a reorganizarem o desenvolvimento de subjetividades críticas e emancipadas que se consideram primordiais para a construção de uma nova sociedade.

Segundo BRACHT (1992), instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente a nossa cultura de movimento é educar no sentido de desenvolver uma sociedade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes.

Só haverá lugar para a educação se não aceitarmos o futuro como algo dado, e sim, como algo a ser construído, permitindo-se a utopia, o sonho, a opção, a decisão, a espera na luta. Sonhar é exercitar a aprendizagem política de comprometer-se com a utopia (FREIRE, 2001, p. 92).

Em relação às classes trabalhadoras, elas devem continuar aprendendo na própria prática da sua luta, em estabelecer os limites para as suas concessões, isto é, ensinar às classes

dominantes os limites em que essas podem mover-se. Porém, a luta não nega a possibilidade de acordos e acertos entre as partes antagônicas; os acordos fazem parte igualmente da luta (FREIRE, 2001, p. 93).

O autor considera que, para a dialética, a importância da consciência crítica está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é por outro lado, puro reflexo seu. Para tanto, é exatamente nesse ponto que coloca a importância fundamental da educação, enquanto ato do conhecimento não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos: econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o grau de “interdição do corpo”, consciente a que estejamos submetidos (FREIRE, 2000, p. 102). Entendemos que, quando tomarmos conhecimento dos fatos acima citados, é que poderemos agir na intenção da transformação da realidade, a partir do conhecimento da mesma.

Compreendemos a educação enquanto uma atividade mediadora, uma atividade que atua na educação das consciências, constituindo-se em sujeitos que, ao atuarem na prática social em que estão inseridos, poderão vir a utilizar aquelas possibilidades que apontam para a transformação das circunstâncias vigentes, no sentido da humanização do homem.(OLIVEIRA, 1994, p.127).

Essa concepção de educação está presente no entendimento de ASSMANN (1998), ao dizer que é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, a qual necessidades e desejos formam uma unidade. O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode oferecer as bases para uma teoria pedagógica.

O autor salienta, ainda, que o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a

educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

Na busca da melhor linguagem para ensinar, BARTHES (1978) propõe alcançar a sabedoria pelo esquecimento dos saberes, das culturas e das crenças sedimentadas, colocando-se na busca de um ensino sem nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.

KENSKI (2000) diz que é preciso substituir o poder da fala pela interação, pela troca de conhecimentos e pela colaboração coletiva a fim de se garantir a aprendizagem, fortalecendo o diálogo e as trocas de informações. As aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico realizam-se através da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento.

Para a autora, a sabedoria será alcançada pelas oportunidades de comunicação e interação entre educandos e educadores, todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática. Educandos e educadores reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola.

A compreensão de educação como atividade pedagógica aliada a uma atividade social está evidenciada nesta proposta de trabalho, o que vem ao encontro do pensamento apresentado por SUCHODOLSKI (2000), ao acreditar que a educação, voltada para o futuro, deveria ter como tarefa mais importante transpor os grandes ideais universais sociais para a vida cotidiana do homem; propõe, também, a educação moral, pois permite compreender e justificar os deveres do homem, auxiliando-o a resolver seus problemas de consciência frente às opções difíceis.

O autor afirma ser necessário cultivar os sentimentos que permitam ao homem

compreender o próximo e ser necessário ensinar-lhe a prestar atenção a este, para o ajudar a organizar a sua própria vida interior. A educação moral deve fundamentar-se na educação sistêmica do homem, desde sua mais tenra infância, numa educação que desenvolva e crie este impulso do coração, imperceptível; mas que é, todavia, um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana.

A educação que enfocamos está voltada para a formação integral das pessoas. Considerando a necessidade de um entendimento do homem como um ser no mundo, não havendo mais distinção entre essência e existência. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma discussão sobre corporeidade entendida como possibilidade de transformação, de um corpo dotado de sensibilidade capaz de ação, de sentimentos, emoções e de sonhos.

3.3 A corporeidade

Para Maturana (2001), o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporeidade, que segue um curso ou outro, dependendo de nosso modo de viver. O aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. Segundo Gonçalves (2005, p. 146) “a Educação Física trabalha com movimento corporal. Ela trabalha, portanto, com o homem em sua totalidade. Compreendemos o movimento humano, conforme perspectiva dialética. O movimento humano é uma totalidade dinâmica, que se reestrutura, a cada instante, em função de dois pólos: homem e mundo”.

Pela forma de se mover, pode-se reconhecer um brasileiro de um europeu. Se estivermos no exterior, ao observar como alguém se movimenta ou se veste, sabe-se que é brasileiro. Se a ouvirmos falar, é ainda mais fácil. Por que nós, brasileiros, nos parecemos? Nos parecemos porque, em conjunto, estamos imersos na mesma história de interações e o curso de mudança corporal de todos nós parece-se à medida que é contingente com esta história.

As diferenças individuais, nesta história, têm a ver com as características individuais de cada um e com as circunstâncias particulares que se dão nesta história comum, que nos constitui como brasileiros. Muito embora não estejamos, com isso, desconsiderando as constituições identitárias regionais.

O mesmo acontece com a linguagem. Quando crianças aprendemos a falar sem captar símbolos, transformamo-nos dentro do espaço de convivência configurado em nossas interações com nossos familiares, com outras crianças e adultos que formam nosso mundo. Nesse espaço de convivência, nosso corpo vai mudando como resultado dessa história, seguindo um curso contingente em que incorporamos um modo de viver. Segundo BOAL (1988, p. 7), “somos o que somos porque pertencemos a uma determinada classe social, cumprimos determinadas funções sociais e por isso temos que desempenhar certos rituais tantas vezes que, por fim, a nossa cara, a nossa maneira de andar, a nossa forma de pensar, de rir, de chorar acabam por adquirir uma forma rígida preestabelecida, uma máscara social”. Portanto, no corpo está nossa possibilidade e condição de ser.

Para Freitas (1999), a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, numa relação dialética consigo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo; sendo que o conceito de corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. É só por meio do corpo que a manifestação se dá e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade.

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, pois todo o corpo é inteligente, tampouco o coração a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo, Sendo no, com e por meio do corpo que ele pode aprender, agir e transformar seu mundo; pode construir e

recriar, planejar e sonhar. É, pois, como corpo que o homem surge .

Segundo Santin (1987), a corporeidade deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Para o autor, pode-se explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu sente e vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo.

É na corporeidade que o homem faz-se presente. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. SANTIN (1987, p. 14) faz uma observação em que a própria divindade, nas tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. “No principio era o verbo (...) e o verbo era Deus (...) e o verbo se fez carne” (João 1:14). Assim como o resgate de um conceito utilizado no início do cristianismo pelo apóstolo Paulo “à flor da carne”, contrapondo-se ao conceito de corpo vindo dos gregos. Paulo, ao usar o termo carne e não corpo, continua dentro do esquema teológico, numa oposição das forças da carne ao espírito. Ainda assim, a questão continua na esfera do teológico ou do religioso; porém, importa que tais conceitos acabam por alimentar a reflexão filosófica, buscando novas possibilidades de compreender a corporeidade. A carne viria a ser, para a filosofia, a realidade viva e orgânica do homem ou do corpo.

Segundo o autor, que resgata o termo carne para o discurso filosófico consagrando-o como um conceito fundamental vinculado à idéia de corporeidade, quando diz que o homem é corpo. Porém, falar do homem como corpo não significa reduzi-lo a uma das partes da antiga antropologia dualista, e sim, manter todo o horizonte humano numa unidade como ser único inseparável. Para tanto, recorre à palavra carne, como sendo a única capaz de expressar essa unidade viva com todas as dimensões do homem, na qual a carne representa uma unidade viva, que se constitui constantemente, está sempre em movimento. Portanto, deve ser vista sob o ângulo do dinamismo e não como objeto ou coisa colocada à nossa frente.

Na atualidade, muitas reflexões sobre o corpo estão surgindo como importante tema de investigação, com diversas abordagens que o vêem como um fio condutor para a compreensão da subjetividade. Assim, as epistemologias sobre os horizontes (linhas) teóricos do corpo visam primordialmente, a compreender o seu significado filosófico, social, cultural, biológico, político e histórico, frente aos seus múltiplos modelos de condutas e expressões da subjetividade, tais como: gestos, hábitos, ritos, enfim, práticas corporais. Nessa perspectiva, o corpo torna-se, de forma crescente, objeto das ciências sociais e humanas.

Estudos e cuidados sobre o corpo têm tido grande ênfase na atualidade, provavelmente pela emergência de um projeto de libertação deste, principalmente considerando sua utilização como instrumento de controle, opressão e censura das condutas humanas. Simultaneamente, convive-se com a idéia de corpo como portador de repressões sociais, da mais profunda servidão humana e deste como emissário de expressão e liberdade .

Podemos dizer que o corpo contém dimensões multifacetadas, pertencentes a uma determinada sociedade, tanto nas histórias das gestualidades carregadas de sofrimento, dor, sacrifício, tortura e dominação; ou nas expressões corporais ligadas ao prazer, ao estético, ao sensível, ao gozo, à festa. Em suma, no corpo não somente estão inscritos os desígnios do sacrifício; os estígmata do passado; os conflitos; as repressões; a dor; a alienação; mas também estão os desejos; os afetos; a alegria; os sonhos; o prazer; a luta, conforme Foucault (2000).

Sendo o corpo um suporte de signos sociais, como vimos insistindo, cada sociedade possui um determinado paradigma de corpo ou de corpos e cada sociedade, conforme afirma SANTIN (1989, p. 68), em cada época, define o perfil corporal do homem de acordo com valores, exigências e interesses de projetos culturais e políticos elaborados pelos grupos sociais dominantes, fazendo uso de técnicas corporais para instrumentalizar esses corpos para a vida, para a política, para a cultura, para o trabalho.

O corpo pode representar um importante foco de reflexão e de indicações em torno do renorteamento do eixo civilizatório, face à vivência de uma crise com dimensões jamais vistas, com implicações éticas e epistemológicas para o futuro da vida do planeta. SILVA (1999), fazendo referência à produção teórica do movimento ambientalista, ressalta a despreocupação para com o corpo humano, pela escassez de discussão a respeito, o que, de certa maneira, denuncia uma forma irrefletida ou acrítica no tratamento dessa dimensão humana. Lembrando, ainda, que esse segmento da sociedade civil tem desprezado a importância da reflexão sobre a dimensão corporal e superestimado, do ponto de vista ético e epistemológico, a qualidade do trato dos seres humanos para com o corpo e suas preocupações em torno da aparência corporal. A autora, em seus estudos, percebe que esse “estado de coisas” presente em organizações dessa natureza é observado, também, em alguns partidos de esquerda, para os quais o tratamento despendido ao corpo e as reflexões ecológicas, de maneira geral, são questões secundárias, senão desqualificadas; deixam de perceber a ambigüidade do respeito ao corpo no momento atual, como salienta (SILVA, 1999, p. 9).

Essa desatenção encontra-se presente na filosofia. Segundo Santin (1989, p. 65), as questões referentes ao corpo, não constituem um tema de prioridade da filosofia contemporânea, nem mesmo na história da filosofia, em algum momento a reflexão filosófica concedeu atenção à dimensão corpórea do homem. Conforme o autor, os filósofos foram forçados a tratar o corpo como condição ou necessidade na tentativa de compreender e aplicar as dimensões da psiquê ou da alma. A filosofia viu o corpo como um peso ou empecilho para que o pensamento pudesse levantar vôo na contemplação das verdades supremas, ou para que a alma vivesse a pureza da espiritualidade.

Sendo o corpo objeto de várias ciências, tanto das ciências exatas como das humanas, as questões do corpóreo vão de um extremo ao outro da realidade, começando pela visão reducionista do materialismo absoluto às teses dogmáticas na crença de uma sobrevivência na

transcendência eterna. O homem sustenta-se nesse abismo entre dois mundos aparentemente inconciliáveis: o mundo da matéria e o mundo do espírito. Assim sendo, as questões referentes ao corpo continuam comprometidas até os nossos dias com base nessa ótica dualista da compreensão do homem, que não só o atinge, como também reflete-se em toda ordem cultural. Temos, de um lado, os valores materiais e, de outro, os valores espirituais, temos uma educação da mente ou do intelecto e uma educação física.

3.4 Corpo sujeito ou corpo objeto?

Atualmente, estamos rodeados de discussões sobre o corpo e, dentro dessas imagens e discussões, surgem outras mais aprofundadas, mais intensas, mais instigantes as quais resultam em polêmicas que deságuam em concepções filosóficas, políticas, econômicas, entre outras. Mas afinal, que entendimento temos de corpo? Como ele está colocado enquanto consciência? Qual sua relação com a natureza e com o mundo? Esses são questionamentos que surgem e nos instigam a buscar, na teoria, argumentos para sustentar nossas concepções.

Essa concepção de corpo parte da idéia de interligação, de interação de um elo aparentemente invisível, mas que se sustenta na relação entre os seres. O corpo não é um elemento à parte, divisível e auto-suficiente, mas sim dependente de tudo que o cerca. Segundo Silva (1998, p. 03), ressalta que para os antigos gregos contemporâneos de Heráclito e até alguns séculos depois, “em essência, o universo e tudo o que é manifesto seria um; o mesmo princípio regeria o crescimento qualitativo de todos os seres, processo marcado, portanto, por uma interligação permanente entre todos os elementos”. Não compartilhando da concepção de corpo e natureza como se houvesse dualidade; logo, eu corpo sou natureza; sendo assim, a natureza é entendida como a interação de todos os seres, visíveis e invisíveis. “O homem, que forma parte da totalidade da natureza, não pode ser compreendido sem ela”, prossegue o autor (1998, p. 07).

Como, então, entender o corpo além de uma racionalidade estrita, como um ser dotado de sentimentos, emoções e intuições, que podemos chamar de vozes da consciência que, de certo modo, está desprovida de padrões socialmente produzidos, e sim, provida de sentimentos que a própria razão desconhece e que grande parte da ciência contemporânea ignora, pelo fato de não ser mensurável; ou, quem sabe, não é de interesse do atual sistema econômico (o neoliberalismo)?

De acordo com Santin (1989, p. 74), quanto mais crescem e multiplicam-se os conhecimentos científicos e aperfeiçoa-se a técnica, mais se enfraquece o contato com a realidade humana. O autor cita o pensamento de Gurdorf ao dizer que a ciência deve ser entendida como consciência do mundo, mas lembra Montaigne que afirma que uma ciência desprovida de consciência torna-se a ruína da alma. Sendo assim, o corpo passa a ser visto de várias formas e de acordo com os mais diversos interesses, desde objeto de consumo banalizado, ou instrumento passível de ser decomposto em partes pela Ciência (robótica).

O interesse de considerar o corpo como objeto vem sendo defendido pela indústria e por grande parte da ciência, porque a sociedade capitalista sobrevive da lei de mercado, sustentada pela industrialização e comercialização de produtos e objetos e, nesta sociedade, o corpo tem sido considerado como tal. Vejamos o que diz Marx (1999, p. 72) a este respeito:

As classes que têm à sua disposição os meios de produção material dispõem, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (...); os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam (...); e na medida em que dominam como classe, determinam todo o âmbito de uma época histórica (...), e entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias; regulam a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam as idéias, por isso mesmo, as idéias dominantes da época. A grande indústria universalizou a concorrência, submeteu a si o comércio, destruiu onde foi possível a ideologia, a religião, a moral, e onde não pôde fazê-lo converteu-as em mentiras palpáveis.

Porém, podemos considerar o corpo como parte integrante do universo, sendo que esse corpo provoca e sofre interferências, e essas interferências podem influenciar diretamente a vida

de todos os seres, seja de forma positiva ou não isso vai depender das ações manifestas e assumidas por esses corpos pensantes e atuantes.

Dessa forma, o corpo deixa de ser apenas objeto, para ser considerado sujeito, dotado de inteligência, sentimentos e emoções, responsável por suas ações, que automaticamente provocam reações. É este corpo sujeito que produz o conhecimento e o utiliza de acordo com seus interesses, sendo que esses interesses poderão ser coletivos ou individuais e poderão provocar melhorias ou danos ao todo.

Partindo desse entendimento, o que importa pensar é que o corpo está inserido na natureza e, portanto, interfere nela, sendo que a recíproca é verdadeira. Interessa, então, que se tome consciência dessa interferência no agir diário e, então, pensemos nossos atos enquanto seres corpóreos interdependentes e nos responsabilizemos por eles. Em relação a essa questão, Maturana (1982, p. 47) afirma que “no momento em que o indivíduo se dá conta de sua responsabilidade, ele percebe que o mundo em que vive depende de sua vontade. Esse é um momento comovedor e libertador”. O autor salienta, ainda, da confiança na biologia, particularmente na biologia do amor, das emoções que constituem a convivência como convivência social. Porém, todas essas questões materializam-se no corpo, ele é o pivô de nossas ações, sentimentos e emoções.

As transformações em nossa vida vão dando-se à medida que nos compreendemos corpo, aprendendo por nossa interação com os outros e com o mundo, no respeito às diferenças, contribuindo e investindo na conservação e preservação da vida no planeta. Esse é um movimento que aponta para a possibilidade da construção de uma sociedade menos desigual, mais humanizada.

As dimensões teóricas desse estudo permitiram uma compreensão do homem como um ser de linguagem, construída de acordo com as necessidades de um grupo socialmente organizado

na história de suas interações e do seu tempo. Semelhantes interações acontecem na corporeidade entendida como relação dialética do homem consigo, com os demais e com o mundo, situando o homem como um corpo no mundo; uma totalidade que age movida por intenções.

3.5 O papel social da Educação Física

Ao falarmos em Educação Física, de imediato somos levados a pensar em lindos corpos, saúde equilibrada com a busca de rendimento e movimentos perfeitos. De certo modo, a Educação Física carrega em si uma grande dose de responsabilidade na saúde do movimento e na cultura da sociedade brasileira.

Se considerarmos particularmente as escolas, onde a disciplina Educação Física é atuante, percebemos um envolvimento muito significativo com os demais componentes curriculares, tornando as ações educativas mais dinâmicas e objetivas. As aulas de Educação Física envolvem, cada vez mais, um número crescente de participantes interessados em seu crescimento harmonioso e pleno de todas as faculdades.

Na escola, o conjunto da sociedade representada por seus participantes, busca reflexões pedagógicas baseadas em sua realidade, numa lógica social cunhada em seus valores para a apropriação do conhecimento científico. No interior da escola, a cultura corporal pode ter uma divulgação por meio da Educação Física, com ações intencionais no intuito de promover qualidade de vida e bem-estar geral pela percepção corporal, sua definição e interação com o meio social em que se insere e essa cultura corporal não pode ser parametrizada por simples classificação do movimento. O biológico é naturalmente permeado por conotações sócio-culturais que lhe impingem características em que se percebem a constante afirmação e a transformação cultural que identificam os movimentos de uma sociedade. A esse respeito, Filho (1996, p. 67) relata que “(...) Assim, cada indivíduo é considerado fruto da interação entre suas características

biológicas, geneticamente determinadas, o meio físico e a cultura em que o mesmo nasce e se desenvolve”.

É relevante e positiva a interferência que promove a Educação Física na contribuição para uma transformação em vários aspectos de conduta social e, principalmente, na afirmação de vertentes características de movimentos culturais locais.

Existe a necessidade de chamar atenção sobre a importância de articular indissolúvelmente movimento e inteligência no processo de alfabetização. A ação intelectual e o movimento são manifestações inseparáveis. Uma atividade não pode ser considerada superior ou inferior a outra, elas completam-se, correlacionando-se sempre que necessário.

Essa idéia somente se tornará compreensível quando conseguirmos ver o ser humano como uma totalidade, que age sempre como totalidade. A tentativa de aproximação entre o movimento e ação intelectual galgou caminhos tortuosos. Ela começou no momento em que a antropologia dualista concebeu um homem composto de duas partes distintas.

A partir disso, é preciso questionar como a alfabetização ou a educação, pode resgatar o valor das atividades corporais e, também, fazer com que elas possam contribuir no processo educacional. O tema tornou-se crucial quando a ação escolar estendeu-se a um número maior de pessoas, porque, até essa época, a educação era elitizada e só a minoria tinha acesso aos bancos escolares, ou seja, desde então a educação já contava a história da discriminação. Nessa fase, os problemas das deficiências corporais começaram a aparecer com maior frequência.

Antes, os que se dedicavam ao culto da inteligência eram uma casta privilegiada, portanto, sua situação física não apresentava deficiências comprometedoras, assim, doenças causadas pelas desigualdades sociais (pobreza, raquitismo, dificuldades de aprendizagem etc.) não comprometiam a vida acadêmica dos alunos. Não havia necessidade de trabalhar-se as

atividades corporais e intelectuais de maneira conjunta. Deve-se observar que esse esforço de aproximação entre a atividade física e o desenvolvimento intelectual não passou de uma combinação entre duas atividades. Nunca houve uma tentativa de unificação, conforme narra o professor Silvino Santin. De fato, elas continuam separadas. É necessário que a escola procure unificar o corpo e a mente sem manter a separação entre atividade física e atividade intelectual, trabalhando com todas as disciplinas no objetivo de colaborar na formação do cidadão.

4 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

“Eu não sabia escrever meu nome direito, né! Agora eu sei. E sei fazer muitas coisas que não sabia fazer”.

Educanda Bruna

“Eu melhorei bastante a escrita, desenvolvi a fala, assim... tô falando no meio do povo”.

Educanda Denise

4.1 Alfabetização e escola

Muito mais do que a simples aquisição do sistema de leitura e escrita das sociedades que o utilizam (grafocêntricas), a alfabetização urge ser tratada como um processo permanente de construção de conhecimento ao longo de toda a vida do indivíduo. Como processo, não pode ser encarada num momento isolado da vida do aluno, mas deve ser concretizada durante toda a trajetória da vida deste.

Para Freire, a alfabetização deveria ser concebida como um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores: Uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (Paulo Freire, 2001). Dessa maneira, o indivíduo alfabetizado, já não mais seria visto como um objeto, mas como um sujeito capaz de criar e modificar a realidade: um sujeito histórico, com habilidades para pensar e discutir a respeito de sua condição no mundo. Entretanto, transformar o homem em sujeito histórico não é tarefa fácil. Inclusive num mundo que quer transformá-lo cada vez mais em massa, em número, em simples objeto.

Reinventar novas formas de viver significa também extrapolar muros e obstáculos, negar a opressão e contribuir com a formação da consciência, que garanta a mobilização dos cidadãos para melhores condições de existência. Daí o papel fundamental da escola, segundo Freire. O processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. A escola deve exercer um esforço de humanização para que os indivíduos realizem a utopia da conscientização, para a realização de seu compromisso histórico.

A educação deve favorecer a visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “desvelar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens”. (Paulo Freire, 2001, p. 29).

Isso se dá a partir da experiência que o aluno tem de sua situação em seu *contexto real*. Assim, a escola mais do que nunca deve valorizar a vivência deste aluno. Ele não irá tomar consciência da realidade ou de si mesmo, se a escola negar tais aspectos.

Só o próprio sujeito da história será capaz de transformá-la e para que isto ocorra, é necessário que ele mesmo seja capaz de fazer uma reflexão sobre a realidade. Ninguém poderá fazer isto em seu lugar. Valorizar os conhecimentos trazidos pelo aluno até à escola é de fundamental importância, portanto. Entretanto, muitas vezes o que vemos é o contrário disto. A escola assume práticas que excluem as informações que os alunos possuem, como se o primeiro ano na escola fosse o início da vida do aluno. Por esta razão, a educação deve estar aberta para permitir que o indivíduo chegue a ser sujeito, construindo-se como pessoa, capaz de transformar o mundo, de estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, de criar a cultura e a história.

Para isso, a educação deve estar comprometida com a libertação, devendo rever profundamente os sistemas tradicionais, os programas e os métodos, que muitas vezes deixam de lado o aluno, tornando o objeto, e ignoram sua realidade histórica. Paulo Freire afirma a

importância de se desafiar a consciência crítica, desde o começo do processo de alfabetização. É preciso instigar a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão.

Em seu trabalho no Nordeste, percebeu o quanto essa experiência foi enriquecedora. Nas discussões durante as aulas, nos círculos de cultura, Freire foi percebendo como aqueles homens, seres individuais concretos, foram reconhecendo-se a si mesmos como criadores de cultura. Esta tomada de consciência não ocorre antes ou depois da alfabetização, mas se dá concomitantemente ao processo. “O analfabeto chega a compreender que a falta de conhecimento é relativa e que a ignorância absoluta não existe.” (Paulo Freire, 2001, p. 54) Isso acontece quando há uma valorização daquilo que o sujeito traz para a escola. Quando o indivíduo percebe, nas discussões, que o que vive, pensa e faz tem um sentido e uma importância, sua atuação frente à realidade passa a ser a de alguém que questiona, interfere, modifica.

É importante ressaltar o significado da cultura popular. A falta de escolarização não pode ser encarada como ausência de cultura. O analfabeto não é iletrado. Ao contrário, ele envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, numa sociedade grafocêntrica, é relevante que o sujeito apreenda os mecanismos para que conquiste sua cidadania plena.

Por isso, é tão importante que a escola valorize todas as potencialidades dos indivíduos, efetivando um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, para que todos tenham acesso a informações, manifestações culturais, troca de experiências.

4.2 Leitura do mundo e leitura da palavra

Muitas vezes, a alfabetização é tratada como uma simples aquisição de um instrumental mecânico, ainda decodificadora e fragmentada, apesar dos estudos acerca da

questão e do desenvolvimento de novas metodologias.

“É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever.” (Paulo Freire, 2002, p. 9). Podemos visualizar que alguns professores e escolas adotam uma postura alfabetizadora centrada na leitura de mundo do aluno e na contribuição para a formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico no mundo e transformadores da realidade. Contudo, ainda é visível a postura tradicional de algumas escolas e professores que alfabetizam com a utilização de cartilhas distanciadas da vivência dos alunos, sem levar em consideração o que pensam e como agem na vida social.

A teoria freireana nos aponta a justificativa para esta situação, quando salienta que (2002, p. 30).

Uma das formas de realizarmos este exercício crítico consiste na prática a que me venho referindo como ‘leitura da leitura anterior do mundo’, entendendo-se aqui como ‘leitura do mundo’ a ‘leitura’ que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior o mundo.

É o domínio da “cotidianidade”, trazido por Freire, que deve ser apreendido pela escola. Levar em consideração a leitura de mundo do educando é muito mais do que ouvi-lo e demonstrar interesse. É preciso aproveitar tais conhecimentos durante as aulas. Relacionar a vida aos conteúdos trabalhados. Garantir o significado dos temas, mostrando como são aplicáveis à prática. Reconhecer que o que acontece em casa, na rua, no ônibus, o que é transmitido na TV, no rádio, nos jornais, têm relação com aquilo que se aprende na escola. Freire (2000, p. 83) comenta, ainda, que:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Se a leitura e a escrita não estiverem a serviço do mundo, nada adianta sua existência. A alfabetização não caminha sozinha, mas coexiste com a sociedade, como instrumento desta para que o indivíduo se locomova e atue conscientemente de seu papel no mundo. Neste sentido, estar alfabetizado garante um outro modo de ver, de viver neste mundo. Entretanto, não basta estar alfabetizado para que ocorra uma transformação. Principalmente porque o desejo de mudar o mundo independe de o sujeito estar alfabetizado ou não. Da mesma maneira, o indivíduo pode estar alfabetizado e permanecer em sua “mesmice”, ignorando a realidade a sua volta. Freire e Macedo (1990, p. XV) destacam que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.”

4.3 Alfabetização e letramento

Alguns autores têm trabalhado com esta questão, acerca da diferença entre aqueles que sabem ler e escrever, mas que não sabem relacionar adequadamente os textos com seus usos sociais, e os indivíduos não alfabetizados que atuam na sociedade de maneira satisfatória, pois percebem e compreendem os usos sociais da leitura e da escrita, mesmo sem dominá-las. Estes autores estabelecem uma diferenciação e ao mesmo tempo, uma inter-relação entre essas duas situações, apropriando-se dos termos alfabetização e letramento. É o que Tfouni (2002, p. 9 - 10) define:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. (...) O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. (...) Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

É interessante entender tal diferenciação. Enquanto a alfabetização está diretamente relacionada ao indivíduo, entendido como o ser que adquire as habilidades assinaladas, o letramento refere-se às práticas sociais que os indivíduos traçam a partir ou não de sua

alfabetização. Neste sentido, o letramento assume a posição de investigação da apropriação da escrita, como coloca Soares (2003, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Assim, a alfabetização deve ser vista como um processo. Não como uma prática mecânica de decodificação, com início e fim previstos, mas como uma tarefa qualificadora, que permita ao sujeito apropriar-se devidamente do sistema, para fazer o uso correto no meio social. Por isso, a autora p. (20) esclarece que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.”

Neste processo todas as disciplinas terão seu papel. Pois a alfabetização não permite apenas o trabalho com a Língua Portuguesa, mas com todas as disciplinas, numa maneira conjunta. Ser letrado não significa saber ler e interpretar um texto de um livro didático, através de perguntas óbvias e limitadas. Mas é necessário que seja trabalhado com o aluno diversos tipos de textos, com diferentes portadores, com uma riqueza de informações e diversas possibilidades de inferência do mesmo. Desta maneira, a própria escola estará dando suporte para que o sujeito alcance o nível de letramento desejado.

Para tratar da relação entre alfabetização e cidadania, é preciso perceber que além de constituir-se no exercício da leitura e da escrita, a alfabetização é também uma forma de “redescoberta” do mundo e, a partir dela, torna-se possível uma tomada de consciência das estruturas que dominam e excluem a população que se encontra à margem da sociedade, dominada por um sistema de poder que visa formar indivíduos programados para submeterem-se à opressão. Como nos coloca Freire (2000, p. 60). “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Numa prática pedagógica que se pretende libertadora, os educandos são convidados a

pensar. Ser consciente é uma forma radical de ser de homens e mulheres que refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e *re-fazer*, se *re-fazem*, de acordo com o que diz Paulo Freire. A alfabetização envolve a compreensão crítica da realidade, ou seja, para que a leitura de um texto seja completa é preciso que seja precedida de uma “leitura” do contexto social a que se refere. Freire (2000, p. 55), considera que “minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.(...) O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

É o “re-fazer” constante de que nos fala Paulo Freire. O processo de conscientização proporciona este estar consciente de seu próprio inacabamento. Encarando a trajetória da vida social como uma construção (e re-construção) permanente. O sujeito alfabetizado não apenas reconhece-se como ser em construção diante de sua “inconclusão”, mas também é capaz de fazer sua própria história, interferir nela e por ela ser feito. Por isso, deve existir uma atitude de respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, que movido pela curiosidade assim como o educador e todos os que se encontram no processo educativo, ensina ao aprender e aprende ao ensinar:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 2002, p. 27).

É assim que a cidadania, enquanto processo de construção, fruto do ensino-aprendizagem, se vai fortalecendo. Muito mais do que conhecer direitos e deveres, a cidadania deve ser compreendida enquanto processo de resgate da identidade dos sujeitos que durante centenas de anos foram furtados de suas práticas sociais. Por isso, a alfabetização e o letramento, bem como toda a educação, têm um papel fundamental neste caminho, de busca de consciência e de *re-construção* da história.

Vivemos em uma sociedade em que a “letra”, isto é, a escrita está por toda parte e as pessoas necessitam dela no seu cotidiano, independentemente de saberem ler ou escrever, ou de terem freqüentado a escola. Portanto, há muitas pessoas, chamadas analfabetas, que são “letradas” embora não tenham sido escolarizadas.

Soares (2001, p. 39) elabora definições claras do processo de alfabetização e de letramento. Para ela, alfabetizar é “ensinar” a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de exercer essas funções, alfabetização é a ação de alfabetizar e letramento é o “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Por isso “letrar-se” é um processo que acontece na escola, na igreja, no sindicato ou em outras instituições, é um conceito mais amplo que se alfabetizar, que se dá sistematicamente na escola. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais e da escrita. Assim o educando pode ser alfabetizado e letrado.

Segundo Cagliari (1991, p. 101) “exige-se mais do aluno com relação à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato da escola saber avaliar mais facilmente os acertos e erros da escrita e não sabem muito bem o que o aluno faz quando ele lê em silêncio”.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra “literacy” já fizesse parte do dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, que o fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e de linguagem. Atualmente, no Brasil, os conceitos de alfabetização e de letramento se mesclam. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitante a esses processos. Pela alfabetização no desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita e nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, vivenciando o letramento, com os distintos usos da escrita na sociedade. Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais

concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a inserção do adulto analfabeto no mundo da escrita se dá simultaneamente ao aprender a ler como decodificação procedendo ao letramento.

De acordo com Hamze (2006), o letramento é cultural, por isso muitos educandos ao se inserirem na escola, possuem conhecimentos construídos de maneira informal, absorvidos no cotidiano de suas vivências.

Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar os aprendizados automáticos e repetitivos, baseados na descontextualização. Na escola o aprendiz necessita interagir firmemente com o caráter social da escrita ao ler e ao escrever textos significativos, selecionando o que desperta interesse, para que seja capaz de compreender criticamente os fatos que ocorrem na sociedade, interagindo nela, sendo, por isso, sujeito histórico.

Os estudos do letramento preocupam-se com usos e funções sociais da leitura e da escrita. Com estes, o enfoque da pesquisa em língua materna deixa de preocupar-se apenas com as questões sobre o ensino-aprendizagem no contexto escolar e vai além dos muros da escola, seguindo para a sociedade, onde as pessoas precisam desenvolver os conhecimentos adquiridos na instituição escolar em seus relacionamentos pessoais. Para Kleiman (1995, p. 36), ao trabalhar a partir do letramento:

O que é preciso é um tratamento que realmente permita compreender os vários tipos de níveis de proficiência em leitura e escrita atingidas em nossa sociedade. Tal tratamento forneceria uma representação mais precisa não apenas de natureza complexa das exigências de letramento em uma sociedade pluralista, mas também do status das pessoas que atuam em nossa sociedade.

Diante de tal concepção, devemos ter como meta possibilitar ao aluno um grau de letramento cada vez mais elevado, além de desenvolver sua habilidade de leitura e de escrita para que ele possa ter maior capacidade técnica de ler e escrever. Soares (2001, p. 18), aponta, ainda, que “nosso problema não é apenas ensinar a ler a escrever, mas é também, e sobretudo levar os indivíduos - crianças e adultos, a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-os em práticas sociais de leitura e da escrita”.

A autora enfatiza que nenhum projeto educacional pode simplesmente contentar em ensinar a ler e a escrever, mas oferecer ao indivíduo, uma vez alfabetizado, condições para o letramento. A Conferência Geral da UNESCO (1978) julgou necessário introduzir um novo grau de letramento, no qual a pessoa “Funcionalmente Letrada”, fundamenta-se nos usos sociais da leitura e da escrita. No relatório desta conferência (1978, p. 1) é esclarecido que

uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-lo a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

Diante de tais aspectos, vemos ainda que o letramento trata de como essencialmente a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais, sendo um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção do quê, como, quando e porque ler e escrever.

O educador Freire (1987), foi um dos primeiros pesquisadores a realçar a importância do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou da sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre e alerta para sua natureza política, defendendo que seu principal objetivo é promover a mudança social.

É impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo ou contexto cultural e político. Estudos históricos relatam mudanças de concepção do letramento ao longo do tempo, evidenciam os diferentes usos de letramento dependendo das crenças, valores e práticas culturais e da história de cada grupo social.

Neste sentido, o letramento é um direito absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que a sociedade esteja inserida. Na análise conceitual de letramento vemos que grupos sociais não-alfabetizados abrem mão do próprio conhecimento e da própria

cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre o poder, a dominação, a participação e a resistência, fatores que não podem ser ignorados quando procuramos entender a alfabetização e o letramento.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 objetivo da pesquisa

A pesquisa foi realizada com o objetivo de entender o significado atribuído, pelos participantes do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Palmeira das Missões “Ensinando e Aprendendo”, na disciplina de Cultura e Lazer, à Educação Física no seu processo de letramento. Nesse sentido, pesquisar o desenvolvimento do letramento através do corpo e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização e continuidade de seus estudos.

Para atingir esse objetivo, busca-se problematizar as seguintes questões:

- Que transformações a atividade de Educação Física no NEJA promoveu na vida pessoal dos participantes da disciplina de Cultura e Lazer?

- Que contribuições a Educação Física possibilitou no campo do trabalho e quais foram essas mudanças?

5.2 A escolha metodológica

Desde o início, entendíamos que os dados deveriam ser colhidos através de uma pesquisa qualitativa. Neste tipo de metodologia, o pesquisador busca os dados a serem analisados considerando o ambiente natural, um estudo *in loco*.

A escolha da técnica do grupo focal baseou-se na experiência anterior no caso das entrevistas gravadas e filmadas e na unidade de análise dos objetivos do papel do projeto do NEJA , obtendo resultados satisfatórios.

Foi feito um levantamento bibliográfico de textos que trabalhamos com o grupo focal e, assim, chegamos aos trabalhos de Gondim (2003) e Dias (2003) que nos ajudaram a definir o grupo focal como técnica de investigação a ser adotada. Compreendemos que o trabalho com um grupo focal proporcionaria uma maior escuta, capaz de apreender , atalhos, que possibilitasse ao pequeno grupo, através das interações e compartilhamento de idéias, trazer à tona o não-dito, o encoberto e uma reflexão crítica sobre o seu próprio discurso. Buscávamos uma forma de privilegiar as perspectivas dos alunos, que eles pudessem pronunciar as palavras formuladoras de suas necessidades e desejos.

A finalidade da técnica de grupo focal, conforme Dias (2003) é que sejam geradas idéias e opiniões espontâneas, que os participantes possam expor abertamente seus pontos de vista, uma vez que o estudo tem um caráter exploratório. Essa é uma característica diferencial própria do grupo focal: os participantes debatem, trocam idéias com os seus pares e não com o pesquisador.

Segundo Dias (2003, p. 8):

Já foi comprovado que, na prática, as pessoas se sentem mais à vontade e costumam externar suas motivações para seus semelhantes, pessoas que passam

pelas mesmas situações e experimentam os mesmos sentimentos, ao invés de tentarem fazer com que um entrevistador, um “estranho”, entenda seus pontos de vista.

5.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi efetuada com um grupo de seis pessoas que participaram de um projeto de alfabetização e avanços dentro de um processo de desenvolvimento e aprendizado contínuo, cujas salas de aula se localizavam nas dependências de um prédio a seis quadras do centro da cidade locado para que fossem realizados nestas dependências as provas do Núcleo de Estudos Supletivos o qual poucas pessoas procuravam para tirar suas dúvidas. Após mudanças governamentais realizou-se um processo o qual derivou o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Dos seis educandos, três trabalhavam em serviço de limpeza da Prefeitura Municipal, um aluno trabalhava como Policial Militar e duas educandas no Centro Cultural Municipal.

Havia, entretanto, um pequeno problema com relação ao horário, pois era difícil para eles deslocarem-se de seus trabalhos para chegar no horário correto. Foi feita uma negociação com a Prefeitura e a Polícia militar à qual eles eram vinculados e acordou-se: que daríamos tolerância de quinze minutos para realização das chamadas, . Esse acordo, sem dúvida, facilitou a realização da turma de alfabetização e educação continuada a nível de Ensino Médio.

O grupo era composto de seis alfabetizandos, sendo cinco do gênero feminino e um do masculino, com idades variando entre 25 e 47 anos. As aulas aconteciam quatro dias por semana, com duração de quatro horas. Os alunos estiveram em processo de alfabetização na Totalidade 1, no período de maio de 2002 a março de 2003, avançando para a Totalidade 2, tendo a culminância de seus estudos no Ensino Fundamental na Totalidade 5 em dezembro de 2005 e dando continuidade aos mesmos no Ensino Médio nas Totalidades 6, 7, 8 e 9.

O encontro para fazer acontecer o grupo focal foi previamente combinado com a turma – dia, horário e a autorização para utilizar o gravador e filmadora para registrar todo o encontro. O material foi colhido pelo pesquisador que acompanhou o grupo desde o início, com quem eles já tinham contato e já havia uma relação de confiança. Todas as conversas foram gravadas, com o consentimento dos alunos. Além do material colhido no grupo focal a partir da fala dos alunos, os educadores do grupo foram também ouvidos com relação ao mesmo tema.

As gravações foram transcritas em sua íntegra e o conteúdo transcrito a partir das fitas foi cuidadosamente verificado pelo pesquisador que participou do grupo focal a fim de garantir sua total veracidade.

Foi feita a opção de reproduzir as falas exatamente da forma como foram colhidas, não efetuando qualquer tipo de “correção”, de acordo com a norma-padrão da língua, pois julgamos que essa seria uma forma de discriminar os sujeitos da pesquisa, de considerar que suas falas não devem ser valorizadas e tomou-se tal decisão apoiando-se em estudos que lingüistas Bagno (2003), Soares (2002) e Mey (2001) vêm efetuando sobre variedades/preconceitos lingüísticos. Os nomes verdadeiros não foram mantidos, sendo assim nomes fictícios, para que não houvesse constrangimento destes educandos que se disponibilizaram prestimosamente, no intuito de colaborarem para uma pesquisa científica de grandes proporções.

5.4 Unidade análise: processo ensino aprendizagem da educação física no NEJA

É senso comum afirmarmos que a escola serve para ensinar. Assim, de forma muito simples, entendemos que os professores devem dar aulas, os alunos assimilá-las, e todos os demais membros da comunidade agir no sentido de viabilizar essas ações num processo que, com muita propriedade, o Freire definiu como “Educação Bancária”. Afirmar que uma disciplina ou

escola serve para ensinar, no entanto não esclarece questões importantes, como o que deve ser aprendido, como se aprende, com que objetivos o processo ensino-aprendizagem deve ser realizado e qual o significado da participação de todos os demais membros da comunidade escolar nesse processo.

Para tentarmos responder a esse conjunto de indagações, será necessário observarmos que tipo de Educação Física queremos para a escola. Antes de nos perguntarmos o que ela faz, precisamos entender para que ela serve. Este é, na verdade, o ponto de partida para conhecermos que mais que uma disciplina ou um conjunto de aulas, a Educação Física escolar pressupõe uma gama de relações sociais, podendo se realizar em qualquer lugar, desde que responda, em seu campo de atuação, a uma demanda social específica, que é justamente superar a forma de aprendizagem pela qual todos nós passamos na nossa relação cotidiana comum. Se reconhecermos que qualquer experiência de vida sempre nos traz algum tipo de conhecimento novo, poderemos facilmente compreender que a sociedade que construímos exige a transformação de todas essas vivências em saberes ordenados, coerentes e dirigidos ao desenvolvimento de nossa capacidade de pensar.

Ao sistematizarmos o que sabemos, procuramos garantir que esses saberes tornem-se disponíveis a outras pessoas. Mostrando de que modo entendemos o mundo, permitimos que outros construam novos entendimentos sobre ele. O saber sistematizado possui qualidades sociais muito diferentes daquelas que adquirimos nas nossas relações cotidianas. O papel da Educação Física escolar é de nos auxiliar a transformar tudo que sentimos e vivenciamos em reflexões ordenadas e coerentes, por meio do que chamamos de processo de alfabetização.

Além da função de alfabetizar, esta disciplina tem por responsabilidade mapear os saberes locais da comunidade em que está inserida, auxiliar os alunos que dela participam a resignificá-los e reformulá-los em novos conhecimentos. Apesar de ainda no presente a Educação Física apresentar-se como instrumento de demanda pseudo-formadora de valores éticos, ainda

que predominantemente afiliada aos interesses da elite dominadora da manutenção da ordem vigente, diferentes são os momentos históricos, bem como as sociedades e os interesses, mas a função de ordenadora do pensamento permanece e é ela que dá à Educação Física, dentro da escola, sua identidade. É justamente por isso que uma disciplina não se resume a um conjunto de aulas. Todas as suas atitudes, sejam nas brincadeiras do intervalo, na relação com atividades que envolvam a comunidade ou, ainda, num simples observar de um aluno interagindo, o que visam cumprir o papel social que motivou sua permanência e ser esse espaço de sistematização do conhecimento.

Com o fim de desmistificar a visão equivocada a respeito do real significado da Educação Física escolar e de seu verdadeiro papel no contexto pedagógico, vamos buscar esclarecimentos que esclareçam a relevância da Educação Física. Precisamos entender seu significado para que possam compreender sua importância enquanto proposta educacional, no contexto da alfabetização. Ao abordarmos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental pode-se verificar diversas formas de sincronia do trabalho com o professor alfabetizador. A união das duas partes pode trazer inúmeros benefícios para alunos, podendo trabalhar a mente auxiliando o corpo e vice-versa.

Para que possamos entender melhor a Educação Física escolar precisamos esclarecer alguns pontos fundamentais. Não podemos nos esquecer que tanto a História da Educação quanto a da Educação Física são marcadas pela discriminação. Para Valadares e Araújo (1999, p. 6) “para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, muitas vezes de vitória; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar”.

O trabalho da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância pois possibilita aos alunos, desde cedo, a oportunidade de desenvolver as habilidades corporais e participar alfabetização e de atividades como jogos, esportes, lutas, ginásticas e

danças, com finalidades diversificadas, podendo ir do lazer à expressão de sentimentos, afetos e emoções. A Educação Física escolar no Brasil ainda hoje carrega marcas de sua história excludente, permanece vinculada à dicotomia entre o “conhecimento prático” e o “conhecimento teórico”, podendo ainda ser compreendida entre as linhas: a tecnicista e a linha humanista (crítico-social). (Greco e Benda, 1998, p. 13).

Tal diferença deve ser bem explicitada para que não haja cobranças. Trabalhar sem esclarecer hoje o conceito e o objetivo da Educação Física escolar pode trazer muitos transtornos, que podem resultar na falta de motivação do profissional envolvido, e isso é muito comum no interior do país onde o professor sofre pressão para agradar pais, diretores e professores, é preciso que eles tenham conhecimento de que as atividades direcionadas às crianças não são só recreativas, nem tanto as tão marcantes como a famosa queimada,⁴ mesmo chegando a absurdos, sendo alegado que a boa Educação Física é aquela que deixa os alunos bem cansados para darem menos trabalho para a professora na sala de aula.

Para que tais absurdos não aconteçam, precisamos definir que abordaremos a concepção denominada crítico-social que pode ser observada no Brasil com princípios da linha humanista, estando representada por um grande grupo de professores que se denominam pertencentes à linha “crítico-social”. Para o professor de Educação Física humanista, o esporte de competição não é considerado conteúdo escolar, não é o seu objetivo. Durante as aulas, o esporte não é trabalhado como eixo norteador da disciplina, pois é considerado como estimulador a competição interpessoal e desmerece a cooperação entre os alunos.

As atividades têm maior enfoque no aspecto recreativo, que resgata o regionalismo, e principalmente as atividades lúdicas típicas de cada região, trabalha-se cantigas de roda, parlendas, brincadeiras ameaçadas de extinção, valorizando sempre as características de cada região. Os denominados esportes coletivos, que utilizam a organização e estrutura competitivas, são utilizados somente como atividade física, nunca com a finalidade de estruturação de equipes e

muito menos competição escolar.

Um aspecto presente está na organização dos conteúdos para esse trabalho, considerando os Conceituais, como fatos, princípios e conceitos, isto é, o SABER-SOBRE, a compreensão dos aspectos históricos e sociais. Será priorizado o conceito das danças, jogos, lutas, esportes e ginásticas. Também a identificação das funções orgânicas relacionadas à atividade motora e a diferenciação entre os jogos cooperativos e os competitivos. O Procedimentais, são ligados à prática, por isso, o SABER-FAZER, que pode ser relacionado às vivências das danças populares, regionais, nacionais e internacionais, também das diferentes formas de desenvolvimento das capacidades físicas básicas (força, resistência, velocidade) e da participação em jogos, lutas, esportes. Não se esquecendo da prática dos jogos cooperativos. E, por fim, os Atitudinais, situando normas, valores e atitudes, o que podemos citar como o SABER-SER, na predisposição à cooperação e solidariedade, e valorização da cultura popular e nacional. Sempre respeitando a si e ao outro. Tendo disposição em adaptar regras, materiais e o espaço, visando a inclusão do outro .

5.4.1 O jogo como fator de aprendizagem

Podemos considerar jogo toda atividade em que se observem as seguintes características: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. A atividade deve, também, ser voluntária, livre, diferente da vida corrente; ser desinteressada, um intervalo na vida cotidiana, sem deixar de fazer parte dela. No centro de todas essas características está o elemento que as articula: a ilusão, aquilo que transcende as necessidades imediatas da vida e dá à ação um outro sentido - o lúdico.

Jogo origina-se do vocábulo latino “iocus”, que significa diversão. Os jogos,

historicamente, são de grande valor, não apenas pelo interesse que universalmente despertam nas crianças, mas também pela alegria que elas manifestam ao jogar. Considera-se, de início, que é uma atividade que a criança desenvolve em idade pré-escolar e no âmbito de sua vida familiar, das relações com os colegas de sua idade e que não tem um objetivo educativo. A criança desenvolve para seu prazer e sua recreação essa atividade, que a permite entrar em contato com os outros: os adultos, os pais e os colegas de sua idade, e também com o espaço, com o meio ambiente, com a cultura na qual vive. A brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil, satisfazem a necessidade de “movimento e ação”.

Como sabemos, os jogos, cujo o conteúdo implique inter-relações com outras disciplinas, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de muitas áreas, dentre elas a alfabetização. Para sermos mais específicos, optamos por trabalhar os jogos de raciocínio, pois fornecem ao educando a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa.

Ao jogar, o aluno adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. Por isso, o jogo é um espaço educativo fundamental da infância. O jogo é uma atividade social, pois depende de regra de convivência e de regras imaginárias que são discutidas pelas crianças, constituindo-se uma atividade imaginação e interpretação. No ato de jogar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, dá-se o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e da apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão. Por essa razão, o jogo, como componente educacional, tem papel fundamental tanto como conteúdo da Educação Física escolar, quanto no processo de alfabetização para a educação na cidadania.

Quando o aluno joga, ele trabalha com o significado das suas ações, o que o faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo, tornar-se consciente de suas escolhas e decisões.

Assim o jogo apresenta-se como elemento básico para mudança das necessidades e formação da consciência crítica. Os jogos de raciocínio são divididos em quatro segmentos: jogos com palavras, jogos de observação, jogos com lápis e papel e jogos de mesa. Decidimos, no entanto, falar daqueles que corroboram melhor o processo da Educação Física ligada à alfabetização e vice-versa.

Os “jogos com palavras” são aqueles que possuem curta duração e não requerem nenhum tipo de material, podendo ser usados em qualquer momento ou situação. Utilizam unicamente as habilidades verbal e mental, desenvolvendo o aumento do vocabulário, a atenção, a capacidade verbal e de abstração, a imaginação, a memória, a capacidade de concentração, a associação de palavras, a rapidez mental, a facilidade para relacionar idéias, a dedução, a representação de si e dos outros.

Os jogos com lápis e papel são aqueles cujo material é muito simples e de fácil acesso, bastam criatividade e boa vontade. Esses jogos, para serem mais eficientes, necessitam que o professor esteja aberto para uma situação de prazer, mostrando afeto e carinho, para que cada aluno consiga desenvolver suas potencialidades no seu próprio tempo. Podem ser realizados em grupos, grandes ou pequenos, em sala de aula ou não. Existem uma infinidade de jogos de azar, de estratégia e de expressão oral. Tais jogos têm como objetivo desenvolver o cálculo mental, o reflexo, a papiroflexia, o reconhecimento de formas geométricas, o aumento do vocabulário, a imaginação, a contagem, estratégias de ação, a criatividade, a destreza, a abstração, o senso de competição, a tática, a coordenação motora, a capacidade de atenção e concentração, rapidez de raciocínio e associação e formação de idéias e palavras. Estes dois tipos de jogos de raciocínio auxiliam de maneira significativa o processo alfabetizador e o desenvolvimento do aluno para que possa participar de atividades mais elaboradas nas aulas de Educação Física.

Sob esse viés, podemos perceber que a Educação Física colabora no processo de alfabetização de inúmeras maneiras. O jogo – como principal instrumento para o

desenvolvimento da capacidade de abstração das representações individuais e coletivas, além das habilidades físicas e mentais – influencia, de maneira positiva, o processo de alfabetização, à medida em que parte de atividades diversificadas e ricas em relações, tornam o indivíduo apto a adquirir o conhecimento necessário para a prática em sociedade. Tal conhecimento é transmitido pelo professor e por seus colegas (muitas vezes melhor transmitido por seus colegas, por expressarem-se na mesma linguagem e obedecem as mesmas regras). Assim sendo, à medida em que vai galgando sua alfabetização, o sujeito torna-se capacitado a participar, de forma ativa, de outras atividades, que requerem maior desenvolvimento, ou seja, jogos mais complexos.

Essa inter-relação vem desmistificar que tais atividades não podem ser trabalhadas em conjunto. Na verdade, é possível que os jogos colaborem com a aprendizagem da leitura e da escrita, a qual torne viável a participação da criança em jogos mais elaborados. A escola e os professores tendem a ignorar a importância dos jogos, tratando-os como simplórios e muitas vezes esquecidos. Na realidade, os jogos simples, como os supracitados, têm função primordial no desenvolvimento integral do ser humano.

Não é porque os jogos são simples e de fácil acesso que devem perder a sua capacidade de atuarem no contexto do ensino-aprendizagem, que devem ser prioridade de toda a comunidade escolar. Enfim, educando na cidadania, desenvolvendo as potencialidade e respeitando as diferenças.

6 ALFABETIZAR LETRANDO ATRAVÉS DO CORPO

6.1 Apropriação social da educação no NEJA

“(...) porque geralmente eu só sei mais é escrever, eu preciso mais é a leitura, que a escritura faço tudo direitinho”. Educando Carlos

Na década de 80 muitas foram as pesquisas que surgiram voltadas para as práticas de letramento no cotidiano das pessoas e a apropriação social da leitura e da escrita nos diversos grupos sociais. Apropriação que está intrinsecamente ligada aos interesses dos indivíduos ou de seus respectivos grupos. Tais pesquisas vêm discutindo que leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas (Barton, 1994; Gee, 1996; Heath, 1983; Street, 1984, 1993; Kleiman, 2001, Tfouni, 2004).

Kleiman (2004), em pesquisa realizada no México, relata como as mulheres de Mixquic se apropriaram de um novo conhecimento e como utilizaram-no com um sentido próprio para atender às suas demandas cotidianas de leitura e de escrita. Segundo essa autora (2004., p. 9), a alfabetização, conforme tradução nossa, pode “ser entendida como um mosaico de práticas sociais que variam em função do contexto de usos. A leitura e a escrita sempre ocorrem em contextos específicos, em situações complexas, em dimensões interativas, históricas, políticas e ideológicas”.

Também para os alunos investigados nesta pesquisa, a alfabetização possui dois significados: um individual e um social, e suas demandas por leitura e escrita variam de um para

outro.

As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos alfabetizados na cultura da leitura e da escrita. Daí nossa pesquisa estar voltada para a maneira como os alunos estão apropriando-se de seu aprendizado e utilizando a leitura e a escrita em seu dia-a-dia.

- O que, de fato, está sendo ensinado quando se ensina a leitura e a escrita na alfabetização de jovens e adultos?

- Como esses alunos estão apropriando-se da leitura e da escrita?

- O processo de alfabetização está desenvolvendo uma condição letrada nos educandos que lhes permita o efetivo uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais?

- Essas foram algumas das questões para as quais buscamos respostas junto aos alfabetizados do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

Em um processo de alfabetização de adultos, é fundamental considerar em que práticas de leitura essas pessoas envolvem-se e com que objetivos almejam ler. Os alunos que pesquisamos, em suas demandas mais urgentes, revelaram que gostariam de aprender a ler para poder identificar os ônibus que devem tomar, fazer a leitura da Bíblia, reconhecer seu nome na folha de presença do trabalho, acompanhar as notícias nos jornais, dentre outras. Entretanto, tais necessidades não justificam que devem aprender apenas atividades de leitura e de escrita que tenham esses fins específicos. Não devemos pensar que eles precisam da comunicação escrita apenas para fins instrumentais. E sobre esses outros componentes da alfabetização, além do prático, estaremos discutindo a seguir.

Se os alfabetizados adultos são capazes de fazer com competência a leitura do mundo, podem também ser competentes para a leitura de revistas, jornais, livros, Bíblia, folhetos etc. Segundo Freire (1983, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”.

Sendo assim, o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever, deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações que se constrói o contexto.

Nas sociedades urbanas em que vivemos atualmente, os analfabetos estão diariamente expostos aos mais diversos gêneros textuais, mesmo que deles não se utilizem. Nos mais variados contextos sociais a língua escrita está presente: nas ruas, nas igrejas, nos supermercados etc. Dessa forma, vão usando estratégias, as mais diversas, para compreender os textos.

Um dos alunos que participou de nossa pesquisa contou-nos que vai ao supermercado sozinho e que compra todos os produtos de que necessita, inclusive escolhendo as marcas de que gosta, um outro nos disse que já reconhece os ônibus de que necessita. Ou seja, os alfabetizados se sentem mobilizados diante de suas necessidades e assumem uma posição ativa diante do texto. Sendo assim, o importante não é possuir um grande repertório de estratégias de leitura, e sim, saber usá-las para entender o que está escrito. Portanto, numa sala de alfabetização de jovens e adultos é necessário que o texto escrito tenha presença marcante e que o alfabetizador sempre faça uso da língua escrita, não apenas no sentido de “decodificar e codificar”, para que os alunos tornem-se leitores eficientes e possam participar dos usos e das funções sociais que a linguagem escrita assume nas sociedades atuais.

O fundamental, numa alfabetização de jovens e adultos, é que mesmo quando os educandos dizem que não sabem ler, eles sejam levados a crer que a leitura não é um processo de decifração, mas um processo de construção de sentidos do texto. Como nos afirma Kalman (2003, p. 77), é preciso: “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”. Conforme Goulart (2003, p. 106):

Alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.

Não somente nas atividades de leitura, mas também nas de escrita, é fundamental que os alunos possam ir compreendendo e penetrando na organização da linguagem escrita socialmente relevante. Como nos diz Kalman (*op. cit.*, p. 25), “alfabetizar-se em um sentido amplo - é aprender a manipular e utilizar a linguagem deliberadamente para participar em eventos socialmente valorizados - implica tomar parte em situações geradoras de leitura e escrita onde estas práticas são mobilizadas e utilizadas”.

6.2 Os componentes do letramento e da alfabetização do corpo

Tolchinsky (1990), ao discutir a questão do alfabetismo, termo que se constitui em variante da palavra letramento, propõe três componentes implícitos em sua concepção de “ser alfabetizado”: o prático, o científico e o literário, sem atribuir primazia a nenhum deles. Importante para a autora é que esses componentes sejam considerados pela escola desde o início do processo de escolarização, uma vez que estão presentes não somente na representação cultural das pessoas que já são alfabetizadas, mas, também, daquelas que se encontram em processo de alfabetização ou que ficaram excluídas dele. Assim, desde o início da escolarização, a escola, ao organizar atividades e selecionar materiais de leitura, deve levar em conta tais componentes.

O que as autoras nos dizem, portanto, é que num processo de alfabetização e escolarização há que se estar atento ao conhecimento de diversas linguagens sociais, usadas nos mais diferentes contextos, nas diversas esferas da atividade humana, com atenção relevante para a linguagem social do cotidiano, em que se inserem as atividades de ordem prática.

Ao falarmos das práticas lingüísticas, nos reportamos a Bakhtin (2000) quando nos apresenta os gêneros do discurso. Bakhtin classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles da cotidianidade: as atividades

comuns do dia-a-dia, as conversas em família, os dizeres espontâneos, mas isso não significa que sejam unicamente orais. Os secundários são os que surgem em ocasiões de “uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (Bakhtin, 2000, p. 281), mas nem sempre escrita: literária, científica, sociopolítica.

Embora proponha essa classificação dos gêneros do discurso, Bakhtin reconhece que devido à sua grande heterogeneidade, os gêneros não podem ser entendidos como duas realidades independentes, mesmo porque os diferentes gêneros estão num movimento contínuo de hibridização, ou seja, um gênero é influenciado pelo outro, pois a cada vez que o sujeito envolve-se numa nova esfera da atividade humana há a necessidade de um domínio dos gêneros que são relativos a tal atividade. Nas palavras do autor (2000, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Diversos são os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o que não se pode perder de vista são as ações cotidianas nas quais os alunos estão envolvidos e as necessidades de novas atividades, novas práticas sejam elas relativas às exigências de normas sociais de convivência, novas tecnologias, novas esferas de convivência, sejam no trabalho ou na escola etc. Segundo Kalman (*op. cit.*): (...) *por lo que cualquier práctica es forjada por las condiciones sociales en las que se inserta*, que traduzimos por: *pelo que qualquer prática é forjada pelas condições sociais nas quais se insere*.

Analisaremos a seguir falas dos educandos pesquisados, que trazem suas demandas, com base nos três componentes do alfabetismo apresentados por Tolchinsky em diálogo com o texto de Kalman.

O primeiro componente, o prático, é aquele em que o alfabetismo pode ser definido como *adaptação*, ou seja, o domínio da tecnologia da leitura e da escrita pelo corpo tem um fim prático, útil, que é possibilitar uma adaptação à vida moderna e suprir necessidades cotidianas. Vejamos o que nos dizem os educandos pesquisados.

(...) Para pegar ônibus em qualquer lugar. E aprendendo a ler um pouco a gente não se enrola mais. Pode ir para qualquer canto, pega um ônibus pra onde for e pronto.

Educando Bruna

Li muito bem a Bíblia sem atrapalho. Porque era muito difícil eu ler, não conseguia. E a irmã falou: “A irmã Selma tá com oportunidade”. Eu fiquei até... Eu ainda fiz: “Ih, mulher!”. Ela: “É”. Aí eu levantei, fui lá. Li o salmo 41, né! Que diz que... é... ai meu Deus, agora me falha a memória. Aí eu li ele, mas li bem. Entendeu? Não tive atrapalho. Antigamente eu ficava assim, tremendo, e... gaguejando. Li correto, sem atrapalho. Fiquei muito satisfeita.

Educando Mareli

(...) já sei fazer bilheteinho.

Educando Carlos

É chegar num serviço, numa firma e preencher minha ficha sozinha. É o meu sonho. Eu acho que se eu for agora já consigo alguma coisa.

Educanda Denise

As necessidades desses educandos dizem respeito a situações de seu dia-a-dia. O que demandam são questões de ordem prática, que tenham uso funcional. Querem comunicar-se com alguém através de um bilhete ou desejam sair pela rua fazer uma caminhada e fazer uma leitura de um cartaz, um banner e reconhecer o ônibus correto sem que haja necessidade de perguntar para alguém. Também na igreja, quando da leitura da Bíblia, melhorar de cargo, fazer faculdade, querem ter autonomia para ler, entender e tirar suas conclusões.

De acordo com Kalman (2004), ao buscarem um processo de alfabetização, os jovens e adultos trazem expectativas relativas às demandas de práticas de leitura, escrita e de movimentos corporais que são mais usuais na comunidade onde vivem tais demandas são das mais diversas naturezas, como vimos nas transcrições, anteriormente apresentadas, das falas dos educandos.

Tolchinsky entretanto, chama a atenção de que não pode-se reduzir o alfabetismo a apenas uma função prática, pois isso seria “torná-lo parcial”. Afinal de contas, o que

esperamos de um processo de alfabetização? Não é que seja capaz também de letrar os alunos somente através de símbolos mas, também, do movimento corporal, no sentido de que possam se apropriar das diversas linguagens sociais?

O segundo componente é o científico, em que o letramento e alfabetismo do corpo é concebido como poder. E o que significa isso? Possibilidades de melhores trabalhos, um indivíduo com mais informações e, portanto, com mais poder de participação social.

Eu quero ler e escrever corretamente pra mim poder ler no meio do povo, sem vergonha nenhuma, sabendo que eu andei corretamente, sem erros, né! E procurar também melhorar a minha vida profissional. Porque a gente trabalha na faxina, na limpeza, mas tudo melhora. A minha chefe não tinha estudo nenhum, começou estudar aos quarenta anos e hoje em dia ela é médica, é formada..E trabalha no mesmo posto de saúde que eu.

Educanda Fátima

O que ao educanda está nos dizendo é que, a partir da apropriação da tecnologia da leitura e da escrita deseja conseguir um outro *status* de participação social. De acordo com Reis (2000, p. 60) “esse falar leva ao domínio da fala, da oralidade, da descoberta do poder falar e que esse poder falar parece significar ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado”.

O terceiro componente na noção de “alfabetismo”, segundo Tolchinsky, é o literário, que ela relaciona a um estado de graça. Essa metáfora destaca o belo. Nessa perspectiva ela acentua “a capacidade de expressar sentimentos, de provocar ambigüidade, de criar mundos imaginários”.

Eu leio palavras em quadrinho, né. E faço aquelas cruzadinhas, né! E leio livros que não lia antes... Livro. Livro de história, como aquele “Pequeno Príncipe”³ mesmo, eu li ele do principio ao fim. Tô lendo aquele outro, amarelo, né! “A Bolsa Amarela”. E tô lendo. Antigamente eu não fazia, não lia nada.

Educanda Fátima

É interessante notar que aquilo que se entende por linguagem escrita é

³ Uma das Educadoras do NEJA emprestou alguns livros para os alunos. A educanda aqui refere-se aos seguintes: “Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry e “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga.

fundamentalmente a linguagem literária e a primazia social é sempre da norma considerada padrão da língua.

Tendo como norte deste estudo pesquisar o letramento e o corpo em movimento unidos de forma que isso traduza a escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em uma determinada comunidade discriminatória, esses dados possibilitam-nos apreender que os educandos reconhecem o uso dessa apropriação, suas funções e seus valores, e não querem ficar excluídos desse mundo grafocêntrico.

Em relação aos três componentes do alfabetismo o prático, o científico e o literário, propostos por Tolchinsky, o que verificamos é que a dimensão prática apresentou-se como a mais marcante nas falas dos alfabetizandos, pois diz respeito às questões da cotidianidade dos educandos, para as quais eles são demandados com mais frequência. As dimensões científica e literária pouco surgiram, mas acreditamos que isso se deu não por que elas não eram ou são importantes para os sujeitos da pesquisa, ou que eles não aspirem a elas, mas em virtude das discussões mais presentes no grupo focal terem apresentado um cunho mais de ordem funcional, voltado para o trabalho, ascensão social e para a vida cotidiana.

O letramento, juntamente com alfabetização do corpo, dão estímulo a continuidade dos estudos nas totalidades para esses educandos, fazendo surgir com diferentes significados. Com base nas falas dos alfabetizandos, apresentamos algumas categorias⁴ que organizamos para compreender as motivações dos educandos para aprender a ler e a escrever.

Muito se tem falado em relação ao que move adultos a buscarem o aprendizado da leitura e da escrita, e não há dúvidas de que muitos sonham com uma possibilidade de ascensão profissional, pois encontram-se insatisfeitos com as atividades profissionais que desempenham, daí a necessidade da alfabetização como busca de emprego.

Eu quero ler e escrever corretamente (...) E procurar também melhorar a minha

⁴ Essas categorias foram pensadas a partir da análise de dados apresentada por Melo (1997), mas não são as mesmas utilizadas. Vide também Garcia (2004).

vida profissional. Porque a gente trabalha como policial de rua sem nenhuma segurança e sempre sem possibilidade de melhorar de cargo para poder se aposentar ou dar mais conforto a família, por isso estudo para fazer concurso interno e ser policial rodoviário e ganhar mais., mas desejo e fazer faculdade de direito e me formar como minha filha.

Educanda Mareli

Esse educando não questiona a estrutura social e nem atribui a ela qualquer responsabilidade por não estar apto para um trabalho melhor. Temos a impressão de que para ele, a escola é muito importante, apresenta-se como redentora, que poderá instrumentalizá-lo e lhe possibilitará conquistar melhores condições de vida (Soares, 2002a, p. 71).

Como a escola poderá atender a essa expectativa da alfabetizanda? Conforme Soares (2002a, p.73), primeiramente a escola precisa estar comprometida com a luta contra as desigualdades para, assim, garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizar as classes populares para que elas participem no processo de transformação social, ou seja, uma escola transformadora, que dê aos alunos condições de reivindicação social.

Há casos em que a pessoa decide aprender a ler e a escrever porque deseja ter uma participação social mais ativa, não quer depender dos outros para tomar um ônibus, quer por si própria, ter acesso às informações de que necessita e, assim, a necessidade da:

Às vezes o negócio dos ônibus, pra pegar ônibus pra qualquer lugar. E aprendendo a ler um pouco a gente não se enrola mais. Pode ir pra qualquer canto, pega um ônibus pra onde for e pronto.

Educanda Denise

Há educandos que são movidos por outros desejos, querem ser valorizados socialmente, desejam ser aceitos pelos outros e saber comportar-se como os outros se comportam e assim:

Já sei se comportar, porque eu era uma selvagem (...) Eu era uma pessoa que não... sei lá, não sei como é que eu era não. E aqui na escola eu aprendi muita coisa boa (...) Ah não me comportava, sabe? Quarenta e cinco anos e não sabia ter o comportamento que eu tenho hoje. Foi muita coisa boa que eu aprendi aqui.

Educando Bruna

Essa educanda busca um sentido novo no seu aprendizado. A alfabetização para ele é uma questão identitária, diz respeito à dimensão individual: quer mostrar, para si mesmo, que é capaz de aprender. Há também aqueles alunos que desejam ter autonomia para assinarem sozinhos um crediário, documentos.

Sabe o que que é crediário? Você acredita que eu fui na ELETROLAR, fiz crediário sozinha, sem as minhas filhas. Fui na COLOMBO fiz o cartão sozinha sem a minha filha. Eu não fazia de jeito nenhum. Pra mim ir comprar as coisas eu ficava toda assim... Eu não sabia como é que... eu ficava toda enrolada na hora de dar os documentos. Um desespero. Um estado de nervos. Melhorei bastante.

Educanda Eliane

Para esta educanda, ela sentia-se envergonhada, infeliz por não ser capaz de, sozinha, assinar crediário. Um sentimento de culpa, de incapacidade tomava conta dela: “um desespero”, “um estado de nervos”, porém, o que ela nos revela em outros momentos é que não deseja apenas uma alfabetização mecânica, “decodificação e codificação”, mas quer ter condições de ler livros de literatura e outras leituras em que poderá se deleitar.

As ciências sociais adquirem precedência epistemológica sobre as ciências naturais; as concepções pragmáticas e retóricas substituem as teorias positivistas da representação quando o consenso é a medida da objetividade, quando predominam os valores da justiça e da emancipação social, conforme esclarece Santos (1996).

Essa mudança de paradigma implica numa retomada da Filosofia Analítica da Linguagem, em sucessivas viradas lingüísticas, nas quais se coloca a análise no plano pragmático da linguagem usual, pelas “categorias de corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem”, tornado-se possível, segundo Marques (1996, p. 37) “introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e ação já está introduzido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo”. Consideramos oportuno, nos dias de hoje, que os educadores recorram à Filosofia, no que ela tem de mais significativo a dizer, isto é, a

Filosofia da Linguagem. Filosofia sobre um novo estatuto, como pedagogia das ciências nos caminhos que a elas cumpre perfazer.

O autor defende que nessa mesma Filosofia dos atos lingüísticos da conversação e da argumentação amparem-se os educadores, buscando melhor entender o que lhes cumpre fazer como pedagogos, enquanto comunidade discursiva interessada em melhor entender para melhor exercer suas responsabilidades de profissionais da educação.

A linguagem adquire significado em seu contexto de uso público, e como forma de vida, em que são possíveis muitos critérios de sentidos, conforme as condições concretas de uso. Habermas, citado por Marques (1997), apela para o uso da linguagem como interlocução não coerciva nem distorcida por fatores externos ou internos, mas direcionada pelos princípios da reciprocidade e da simetria, de modo que todos os interlocutores tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder, problematizar, interpretar, opinar, justificar, decidir, ordenar, assentir ou opor-se, na forma do discurso argumentativo, no qual os saberes de cada um se reconstroem com os saberes dos outros, não no sentido de se ter uma média de opiniões, porém, superá-las em saberes mais consistentes e consensuais, permitindo que os atores capazes de fala e de ações se entendam sobre algo, seja no mundo exterior-objetivo, quer seja no mundo exterior-social, ou no mundo interior-subjetivo das vivências de cada um.

Essa razão multidimensionada constitui-se em razão plural ou razão de muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e lingüisticamente organizado, de padrões de interpretação. Assim, a cultura configura-se em acervo dos saberes em que se nutrem os atores sociais, servindo de fonte comum que lhes permite entenderem-se entre si, socialmente são compreendidas. Cultura entendida como modo de vida, como herança de valores e objetos, compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, entretanto, compreendida como um processo dinâmico e histórico, refazendo-se em função de cada grupo que nela se insere.

As ordens legítimas pelas quais os participantes, em interação, regulam suas pertenças sociais e sua solidariedade. O que significa dar personalidade às competências que

tornam o sujeito capaz de linguagem e ação, tomando parte nos processos de entendimento e neles afirmar sua própria identidade de sujeito singularizado.

Maturana (1998) considera a linguagem uma relação social que se funda na aceitação do outro como um legítimo outro, sendo que essa aceitação mútua constitui uma conduta de respeito nas interações recorrentes, envolventes e amplas, num espaço aberto às coordenações consensuais de ações que envolvem constantemente coordenações consensuais de conduta.

Esse modo de vida vem ocorrendo na história evolutiva desde nossos antepassados, há 3,5 milhões de anos, sendo que se conserva em nós atualmente, porque ainda somos animais colheitadores, sendo que isso se evidencia em nossa dependência vital da agricultura, somos compartilhadores e isso é evidente quando dividimos nosso alimento, ou quando alguém nos pede algo. Ainda somos seres que vivemos na coordenação consensual de ações, e isso fica claro na felicidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas, porque vivemos em grupo, o que transparece em nosso sentir parte de um coletivo, ainda somos seres sensuais que vivemos espontaneamente no tocar e acariciar mútuo, pois, pertencemos a uma cultura que legitima o contato corporal e vivemos a sensualidade no encontro personalizado com o outro, o que se evidencia ao reclamarmos quando isso não ocorre.

A linguagem, nos diz Sampaio (1991), é um mecanismo indispensável à vida humana; da vida que, a exemplo da nossa, é plasmada, orientada, enriquecida e tornada possível, graças ao acúmulo da experiência passada dos membros da própria espécie. Desde o grito de alarma do homem primitivo, até a última monografia científica ou notícia radiofônica, a linguagem é um fenômeno social e a cooperação cultural constitui o grande princípio da vida humana

De acordo com a autora, o homem está profundamente imerso nas palavras que absorve e que constantemente utiliza. As suas crenças, preconceitos, ideais, aspirações constituem a atmosfera moral e intelectual na qual ele vive, constituem, assim, seu ambiente semântico. À medida que o indivíduo cresce, suas idéias, crenças, atitudes e ideais formam o

mundo lingüístico no processo de socialização e desenvolvimento da personalidade, em que passa a comunicar-se continuamente consigo e com os outros pela linguagem.

Ainda segundo a autora, somente a partir da metade do Século XXI, com o desenvolvimento da lingüística estrutural, com a formulação científica dos fundamentos da comunicação, com a evolução da psicologia, da psicanálise e da sociologia, foi possível estabelecer um conceito de linguagem num sentido semiológico, independente do conceito de linguagem como código de comunicação verbal. Esse conceito, desenvolvido no âmbito das ciências humanas, está na base de algumas afirmações de mais alta importância científica, como: “o inconsciente é estruturado a partir de uma linguagem. A linguagem entendida como uma construção social, como modeladora da ideologia, toma forma nos signos criados por um grupo ou organização social ativa e em transformação.

Muito mais do que a simples aquisição do sistema de leitura e de escrita das sociedades que o utilizam (grafocêntricas), a alfabetização urge ser tratada como um processo permanente de construção de conhecimento ao longo de toda a vida do indivíduo. Como processo, não pode ser encarada num momento isolado da vida do aluno, mas deve ser concretizada durante toda a trajetória de sua vida.

Para Freire, a alfabetização deveria ser concebida como um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores: Uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (Paulo Freire, 2001). Dessa maneira, o indivíduo alfabetizado, já não mais seria visto como um objeto, mas como um sujeito capaz de criar e modificar a realidade: um sujeito histórico, com habilidades para pensar e discutir a respeito de sua condição no mundo. Entretanto, transformar o homem em sujeito histórico não é tarefa fácil. Inclusive num mundo que quer transformá-lo cada vez mais em massa, em número, em simples objeto.

Reinventar novas formas de viver significa também extrapolar muros e obstáculos, negar a opressão e contribuir com a formação da consciência, que garanta a mobilização dos cidadãos para melhores condições de existência. Daí o papel fundamental da escola, segundo

Freire. O processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. A escola deve exercer um esforço de humanização para que os indivíduos realizem a utopia da conscientização, para a realização de seu compromisso histórico.

A educação deve favorecer a visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “desvelar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens”. (Paulo Freire, 2001, p. 29).

Isso se dá a partir da experiência que o aluno tem de sua situação em seu *contexto real*. Assim, a escola, mais do que nunca, deve valorizar a vivência desse aluno. Ele não irá tomar consciência da realidade ou de si mesmo, se a escola negar tais aspectos.

Só o próprio sujeito da história será capaz de transformá-la e, para que isso ocorra, é necessário que ele mesmo seja capaz de fazer uma reflexão sobre a realidade. Ninguém poderá fazer isso em seu lugar. Valorizar os conhecimentos trazidos pelo aluno até à escola é de fundamental importância, portanto. Entretanto, muitas vezes, o que vemos é o contrário. A escola assume práticas que excluem as informações que os alunos possuem, como se o primeiro ano na escola fosse o início da vida do aluno. Por essa razão, a educação deve estar aberta para permitir que o indivíduo chegue a ser sujeito, construindo-se como pessoa, capaz de transformar o mundo, de estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, de recriar a cultura e a história.

Para isso, a educação deve estar comprometida com a libertação, devendo rever profundamente os sistemas tradicionais, os programas e os métodos, que muitas vezes deixam de lado o aluno, tornando-o objeto, e ignoram sua realidade histórica. Paulo Freire afirma a importância de desafiar-se a consciência crítica, desde o começo do processo de alfabetização. É preciso instigar a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão.

Em seu trabalho no nordeste, percebeu o quanto essa experiência foi enriquecedora.

Nas discussões durante as aulas, nos círculos de cultura, Freire foi percebendo como aqueles homens, seres individuais concretos, foram reconhecendo-se a si mesmos como criadores de cultura. Essa tomada de consciência não ocorre antes ou depois da alfabetização, mas se dá concomitantemente ao processo. “O analfabeto chega a compreender que a falta de conhecimento é relativa e que a ignorância absoluta não existe.” (Paulo Freire, 2001, p. 54) Isso acontece quando há uma valorização daquilo que o sujeito traz para a escola. Quando o indivíduo percebe, nas discussões, que o que vive, pensa e faz tem um sentido e uma importância, sua atuação frente à realidade passa a ser a de alguém que questiona, interfere, modifica.

É importante ressaltar o significado da cultura popular. A falta de escolarização não pode ser encarada como ausência de cultura. O analfabeto não é iletrado. Ao contrário, ele envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, numa sociedade grafocêntrica, é relevante que o sujeito apreenda os mecanismos para que conquiste sua cidadania plena.

Por isso, é tão importante que a escola valorize todas as potencialidades dos indivíduos, efetivando um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, para que todos tenham acesso a informações, manifestações culturais, troca de experiências.

Muitas vezes, a alfabetização é tratada como uma simples aquisição de um instrumental mecânico, ainda decodificadora e fragmentada, apesar dos estudos acerca da questão e do desenvolvimento de novas metodologias.

“É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever.” (Freire, 2002, p. 9). Podemos visualizar que alguns professores e escolas adotam uma postura alfabetizadora centrada na leitura de mundo do aluno e na contribuição para a formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico no mundo e transformadores da realidade. Contudo, ainda é visível a postura tradicional de algumas escolas e professores que alfabetizam com a utilização de cartilhas distanciadas da vivência dos alunos, sem levar em

consideração o que pensam e como agem na vida social.

A teoria freireana aponta-nos a justificativa para essa situação, quando salienta que (2002, p. 30).

Uma das formas de realizarmos este exercício crítico consiste na prática a que me venho referindo como 'leitura da leitura anterior do mundo', entendendo-se aqui como 'leitura do mundo' a 'leitura' que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior o mundo.

É o domínio da "cotidianidade", trazido por Freire, que deve ser apreendido pela escola. Levar em consideração a leitura de mundo do educando é muito mais do que ouvi-lo e demonstrar interesse. É preciso aproveitar tais conhecimentos durante as aulas. Relacionar a vida aos conteúdos trabalhados. Garantir o significado dos temas, mostrando como são aplicáveis à prática. Reconhecer que o que acontece em casa, na rua, no ônibus, o que é transmitido na TV, no rádio, nos jornais, têm relação com aquilo que se aprende na escola. Freire (2000, p. 83) comenta, ainda, que:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Se a leitura e a escrita não estiverem a serviço do mundo, nada adianta sua existência. A alfabetização não caminha sozinha, mas coexiste com a sociedade, como instrumento para que o indivíduo locomova-se e atue conscientemente de seu papel no mundo. Neste sentido, estar alfabetizado garante um outro modo de ver, de viver neste mundo. Entretanto, não basta estar alfabetizado para que ocorra uma transformação. Principalmente por que o desejo de mudar o mundo independe de o sujeito estar alfabetizado ou não. Da mesma maneira, o indivíduo pode estar alfabetizado e permanecer em sua "mesmice", ignorando a realidade a sua volta. Freire e Macedo (1990, p. 15) destacam que "ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois,

são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.”

6.3 A Educação Física como espaço de letramento

Os participantes do NEJA relatam nos grupos focais transformações sofridas, nas suas vidas pessoais e profissionais, a partir de experiências no NEJA, especificamente pelas oportunidades oferecidas na disciplina de Cultura e Lazer.

Nas transformações pessoais os sujeitos indicam melhora na convivência com vizinhos e amigos e possibilidades de interação na comunidade. Um conjunto de transformações foram observadas na vida profissional dos participantes do NEJA, segundo relata o educando Carlos. “Conseguir o objetivo de concluir o Ensino Médio e cursar faculdade é estar satisfeito e é uma obrigação profissional”. A educanda Bruna salienta que aprendeu pois estava desatualizada e isso significa estar recomeçando o tempo perdido. Ainda para a educanda Denise “dar valor e saber o quanto é importante estudar, possibilita saber o significado de vitória, conquista, sonho, luta e desafio”.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

“Aí a gente vai estudando, vai ter movimento. Se parar, aí pára tudo”.

Aí o que sabe, esquece tudo, não continua.”

Educanda Mareli

A história do analfabetismo no Brasil é marcada pelo descaso por parte de muitos governos. Ainda hoje possuímos um número de analfabetos, nas pessoas de 15 anos ou mais, que é da ordem de 16.295.000 de brasileiros. Se os números percentuais mostram-nos que houve um sensível decréscimo no decorrer do século XX, os números absolutos atestam-nos como a quantidade de pessoas analfabetas aumentou no Brasil nesse mesmo período.

Se formos além de um olhar estatístico, não considerando como alfabetizadas as pessoas apenas capazes de lerem e escreverem um bilhete simples, conforme critério utilizado pelo IBGE quando da realização do censo, mas levando em conta as questões de letramento discutidas ao longo deste trabalho, o número de pessoas analfabetas aumentaria sensivelmente, de acordo com pesquisa realizada em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro, utilizando uma amostra com duas mil pessoas de 15 a 64 anos, sobre o Índice de Analfabetismo Funcional – INAF.⁵

Diante desses aspectos nossa pesquisa buscou centrar-se na importância do letramento para a Educação Física e do letramento do corpo para os alunos pesquisados. Muitas foram as expectativas apresentadas pelos alfabetizados em relação ao processo de alfabetização. Nas relações com o outro o sujeito vai apropriando-se das palavras alheias, que num primeiro

⁵ Sobre o INAF e a pesquisa realizada ver: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

momento tornam-se palavras próprias-alheias para depois se tornarem palavras próprias, nos diz Bakhtin, e nesse processo vai constituindo-se enquanto sujeito que aprende e que ensina, não sozinho, mas coletivamente, como nos fala Freire.

Eu comecei a estudar aqui, aprendi a ver é... o negócio do ônibus, nome do ônibus, a placa . Eu que não sabia, né!

Nem que seja um pouquinho, mas agora leio todos os dias. Essas letras do jornal. Aquelas letras grandona. Aí, às vezes eu paro lá, quando saio do ônibus, fico olhando. E de primeiro nem olhava, nem ligava de jeito nenhum.

Educanda Bruna

Apesar das dificuldades que enfrentam, principalmente no que diz respeito a melhores condições de trabalho, não se mostraram desesperançados ou pessimistas, pois valorizam-se enquanto seres humanos.

Um dos aprendizados que essa pesquisa proporcionando-nos foi a de que esses adultos, em processo de alfabetização, querem falar muitas coisas e sabem realmente daquilo que mais necessitam para que aprendam. Não apenas a ler e a escrever, mas para que possam alfabetizar-se letrando.

Partindo da idéia de que toda atividade humana é visível e realizada na corporeidade e, à medida que vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, tornamo-nos significativos a nós e aos outros, os mundos da subjetividade e da inter-subjetividade tornam-se a gênese da vida e da convivência expressiva. Somos significativos e passamos a ser significativos para os outros, o que produz a comunicação. O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, ou seja, do universo humano. O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de qualquer manifestação e possibilidade expressiva, como destaca Santin (1987).

Os dados analisados e a convivência com os educadores de EJA, em vários momentos e em circunstâncias diversas, o que nos permite tecer algumas observações e opiniões a respeito da cultura de movimento e linguagens encontradas entre esses sujeitos sociais.

A conscientização vai acontecendo à medida que o trabalhador vai sendo exigido na sua totalidade, participando das atividades do movimento, das reuniões em que ele vai percebendo-se sujeito dessa construção, em que ele tem direito a vez e à voz, quando ele precisa tomar decisões, votar e ser votado. A mística, que vai introduzindo novos valores e fortalecendo os já existentes, contribui para essa conscientização. Logo a corporeidade é aqui entendida como o homem em todas as suas funções e vivências, isto porque a humanidade do homem confunde-se com a sua corporeidade.

O movimento, ao propor uma nova sociedade, busca a construção de um novo homem e de uma nova mulher. Essa construção vai dando-se à medida que os alunos vão inserindo-se nas atividades coletivas; na busca por melhores condições de vida, em que a educação é entendida como uma bandeira de luta tanto quanto a conquista da terra. Entre as questões ligadas a esse tema, a educação voltada para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos é considerada de importância fundamental tanto como conquista de seus direitos como trabalhadores, bem como, agente de transformação, além de ser um instrumento necessário na organização do Movimento.

A variedade de espaços educativos utilizados no NEJA são importantes para sinalizar que os educadores de EJA podem e devem utilizar-se de outros recursos pedagógicos, para implementarem suas aulas junto aos educandos. Da mesma maneira podem possibilitar-lhes entender, pela prática dessas atividades, a importância da atenção que deve ser dada aos cuidados consigo próprio; pois também, por conta das suas atividades laborais, que provocam um desgaste muito grande, torna-se necessária a realização de atividades com exercícios relaxantes, de respiração, de posturas tranquilizantes, movimentos que equilibrem o corpo contra as deformações dos movimentos operacionais dos trabalhos produtivos. Enfim, é vital, também volver-se de um conjunto de atividades capazes de eliminar as tensões físicas e psíquicas, permitindo que o corpo movimente-se harmonicamente dentro de suas características próprias (Santin, 1997, p. 49).

Essas atividades foram sendo realizadas no decorrer dos encontros e tiveram

importantes resultados, que começaram a aparecer nas manifestações das pessoas, em suas relações sociais, nos momentos em que eram solicitadas a manifestarem-se pela fala ou pela própria desenvoltura das suas expressões corporais e por suas atitudes, na mudança de comportamento. no vestuário.

Faz parte do contexto sociocultural do homem e da mulher do campo o gosto pela música e pela dança. Nesse sentido, bastava haver um intervalo nas atividades para que alguém pegasse o violão e puxasse uma “cantoria”, geralmente com temas ligados à luta pela terra. Convém registrar, porém, que na vida cotidiana esses homens e mulheres não costumam tirar um tempo para si; a rotina diária de trabalho é muito longa, pois - como foi dito pela maioria deles - a roça toma muito do seu tempo e retornam dela quando o sol está se pondo, uma vez que são possuidores de um sentimento moral muito forte em relação ao trabalho e a produção. Só depois é que encontra tempo para sentar, “prosear” e tomar um chimarrão. Nesses momentos, pode-se observar as formas de comunicação e linguagem do homem expressões características. Há toda uma cultura de movimento, o vestuário, seus acessórios utilizados na lida, na casa, construídos de forma artesanal, a disposição das pessoas sentadas em forma de roda para tomar o chimarrão e “prosear,” onde todos ficam de frente uns para os outros, possibilitando ver-se, escutar e falar com mais facilidade, o que demonstra uma interação no convívio entre familiares e vizinhos.

Se a linguagem condiciona a consciência, o pensamento e a atividade mental, que são modelados pela ideologia, como ressalta Bakhtin (2002, p. 16), no caso em questão, uma ideologia se sobrepõe à outra, sendo que a linguagem mais exercitada passa a modelar a vida, as aspirações e o comportamento das pessoas. A ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Até meados da década de 80, por razões históricas, políticas e ideológicas, a aptidão física foi o referencial que norteou o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos programas de Educação Física.

A aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de jogos e de esportes visando a alcançar esse objetivo foram, aos poucos, tornado-se o

principal, muitas vezes o único, foco da Educação Física escolar. Para Gonçalves (2005, p. 159):

O objetivo da Educação Física, e da educação em geral, propiciar o desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a auto-confiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade, entre outras. No entanto, elas só adquirem sentido se visualizadas em uma perspectiva ético-social. Explicitando melhor: o desenvolvimento da autonomia, por exemplo, é importante no desenvolvimento da personalidade. Possuir autonomia é uma condição para ser livre. Entretanto, eu posso agir com autonomia e praticar ações que estão em contradição com a efetivação concreta de valores morais como a justiça, a liberdade e a verdade.

Ainda hoje, apesar do surgimento de novas abordagens para a Educação Física (desenvolvimentista, crítico-superadora, cinesiológica), persiste o modelo esportivizado, e parece muito difícil desvencilhar-se desse legado. Ao mesmo tempo que o esporte está fortemente arraigado à vida escolar, as discussões sobre outros modelos de Educação Física acontecem somente no plano acadêmico, não alcançado os professores nas salas de aula.

O que se tem observado com a “excessiva” ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem de habilidades esportivas dos programas de Educação Física é o desinteresse e a exclusão. Isso se agrava quando a escola prioriza competições estudantis, desvirtuando a prática pedagógica dos professores, estabelecendo uma relação treinador-atleta e não mais professor-aluno.

A principal consequência desse modelo esportivizado da Educação Física é que, ao não atingir os objetivos propostos (melhorar a aptidão física dos estudantes), torna-se uma disciplina obsoleta e desinteressante, levando à grande evasão, sobretudo dos alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio.

Numa tentativa de mudar esse cenário, já que muitos pais questionavam a presença e a importância da Educação Física na escola, chegando mesmo a propor redução das mensalidades, uma vez que seus filhos não participavam das aulas, decidiu-se implantar um programa com base nos conhecimentos teóricos e práticos sobre o movimento humano e suas manifestações. Buscamos com essa proposta, despertar o interesse pela disciplina atribuindo-

lhe significados e possibilitando a aplicação e a utilização dos conhecimentos específicos da Educação Física no dia-a-dia do aluno.

É importante frisar que grande parte do entendimento a respeito do ensino da Educação Física ainda encontra-se preso a uma dinâmica mais preocupada com o enaltecimento dos conteúdos a ministrar do que com os aspectos relacionados ao papel deles no processo ensino-aprendizagem. Em Gonçalves (2005, p. 153) veremos que:

Baseando-se em uma concepção da unidade do corpo próprio, da unidade do movimento e do sentido do movimento, da unidade intersensorial e espaço-temporal, o professor de Educação Física pode configurar de forma diferente suas aulas, possibilitando ao aluno autênticas experiências corporais, procurando resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade, a espontaneidade de seus movimentos e sua capacidade comunicativa.

Na Educação Física escolar, a questão pedagógica, por sua vez, não se limita a aspectos de instrumentação do ensino por meio de técnicas específicas. Trata-se, na verdade, de trazer as questões e particularidades relativas aos conteúdos para dentro da discussão pedagógica, e assim, transformá-los em meios e não em pontos de chegada. Os conteúdos precisam estar a serviço do desenvolvimento de habilidades, e em Educação Física escolar precisam ainda concorrer na contribuição da manutenção e promoção da saúde. A cultura, que deve permear a prática da Educação Física escolar, não pode moldar-se em fundamentos hegemônicos do capitalismo selvagem que perpetua práticas desastrosas e retrógradas de engrandecimento das minorias privilegiadas.

O esporte de rendimento encontra-se enraizado, na concepção de alguns autores, como sendo a alternativa contínua de promoção e divulgação de talentos forjados nas escolas. Regras e sobrecargas de exercícios físicos são imputados a alunos que se submetem a essa prática de forma inconsciente e sem qualquer critério de avaliação científica. A composição de turmas baseia-se no rendimento, dando relevância a aspectos de ordem fisiológica e menos heterogênea, com turmas preferencialmente preenchidas por um só gênero. É como se não pudessemos combinar diferentes talentos em diferentes alunos.

Não podemos confundir com processo de ensino-aprendizagem, cargas e sobrecargas

de treinamento para mecanização de movimentos. A prática esportiva de rendimento de forma alguma reflete as questões da saúde e qualidade de vida. No rendimento, o que importa, prioritariamente, é o resultado em detrimento de qualquer outra perspectiva.

É fundamental que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e do esporte de rendimento. Embora seja uma fonte de informações, não pode transformar-se em ponto de finalização. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que possam desenvolver suas potencialidades, visando a seu aprimoramento como seres humanos, inclusive àqueles que, de alguma forma apresentem necessidades educativas especiais.

Ao entender a educação a partir da concepção de letramento, uma das contribuições da Educação Física provém do conhecimento do corpo, do funcionamento do organismo e da compreensão que cada sujeito possui de sua estrutura corporal.

Diante desse aspecto central, a leitura que o ser humano faz de si contribui para que o mesmo possa buscar por novos conhecimentos diante de como sua estrutura física concebe-se. Uma das formas peculiares desse processo é a psicomotricidade, que exige a compreensão do cognitivo reunindo-se aos movimentos do corpo. Dupré, no ano de 1920, traduz o conceito de psicomotricidade, salientando o entrelaçamento entre movimento e pensamento.

Segundo Lê Boulch (1983), a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva o indivíduo a tomar conhecimento de seu corpo, da lateralidade, de situar-se no espaço, de dominar o tempo, de adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Assim Cariat (1996, p. 34) define que:

O conceito psicomotor situa-se na fronteira da neurofisiologia e da psicologia. O ato não é somente um somatório de contrações musculares. também é desejo ... É um erro estudar a psicomotricidade somente no plano motor, empenhando-se no estudo do homem motor. Isso nos levaria a considerar a motricidade como simples função instrumental puramente realizadora e dependente da colocação em marcha dos sistemas ... despersonalizando pôr completo a função motora.

A psicomotricidade, pode ainda, caracterizar-se em uma relação existente entre o cérebro e o movimento de caráter irreversível. É, portanto, um conjunto de inteligência, afetividade e escolaridade. A psicomotricidade educa através de movimentos. Esses são utilizados como um meio e não como um fim a ser atingido, deve ajudar o indivíduo a adquirir sensações e percepções como conceitos que lhe possibilite o conhecimento do seu corpo e através dele o mundo que o rodeia.

Morais (1997) esclarece que toda a educação é motora, por isso, tudo o que falamos é psicomotricidade, a fala do corpo. Para que seja possível o desenvolvimento global do indivíduo capaz de permitir-lhe uma visão de um mundo mais real, através de suas descobertas e de sua criatividade, é fundamental deixar ele expressar-se, analisar e transformar sua realidade. A educação pelo movimento e sua utilização traz contribuição para a ação do movimento, capaz de desenvolver, facilitar e reforçar a aprendizagem escolar.

É pela motricidade e pela visão que o ser humano descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os, que ele redescobre o mundo dos sentidos. A psicomotricidade vem contribuir com a educação quando bem usada, na qual o educador sabe como apropriar-se desse meio e obter bons resultados com seus alunos. A psicomotricidade busca um posicionamento para a noção básica de unidade funcional e biológica da pessoa, na qual o psiquismo e a motricidade representam a expressão das relações reais do indivíduo com o meio.

Ao pensarmos na educação psicomotora, temos que analisá-la a partir de vários aspectos que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Situando o processo de alfabetização do jovem e do adulto, a psicomotricidade contribui para o domínio dos materiais de leitura e de escrita, através de movimentos que lhes são úteis para escrita num primeiro momento e a seguir para uma compreensão mais intelectual do que ocorre com o organismo situando os benefícios do movimento para a qualidade de vida. Assim, a Educação Física alia corpo e mente na sintonia do conhecimento, numa dimensão individual, com efeitos não só individuais quanto sociais.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2003. 186 p.

BAHKTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p. BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Londres: Blackwell Publishers, 1994.

COBRA, Nuno. *A semente da Vitória*. São Paulo, SENAC, 2000.

CONE, J.D. & FOSTER, S.L. *Dissertations and Theses from Start to Finish: Psychology and related fields*. Washington: American Psychological Association, 1993.

DIAS, C. A. *Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Disponível em <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf>. Acesso em: 07 ago.2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados:Cortez, 1983. 96 p.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Los câmbios em las concepciones actuales de la educación de adultos em América Latina ante el próximo siglo. Seminário Consulta “*Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo*”. Bogotá, Colômbia: Unesco/Unicef, 1994.

GARCIA, Inez H. M. *Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas*. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos*. Paidéia, 2003, 12(24), 149-161. FFCL Ribeirão Preto, USP.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir - Coporeidade e Educação*. Papyrus, 2005.

GOULART, Cecília M. A. *A noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado*. Projeto de pesquisa, 2001.

_____. *Letramento e Polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. Revista Brasileira de Educação, 18. Campinas: Autores Associados, dez. 2002, p. 5-21.

_____. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem In: ROCHA, G. e VAL, M.G. (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2003. 205 p., p.85-107.

HARTECOUER, J. P. Observaciones, cuestiones y planes de acción para la alfabetización em vísperas de la COONFINTEA. *Educación de Adultos y Desarrollo*. Bonn, IIZ/DVV. 1997, p. 69-86.

HEATH, S. B. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KALMAN, Judith. El studio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. In: *Revista Brasileira de Educação* – maio/jun/jul/ago 2004 - Nº 26. Campinas: Autores Associados,

2004. p. 5-28.

_____. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, I.B. e PAIVA, J. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158 p. p. 71-100.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 294 p., p.15-61.

_____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 294 p.

MELO, O. C. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997. 106 p.

MESSINA, G. *Educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc, 1993.

MEY, Jacob. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 254 p.

OSORIO, J. y RIVERO, J. *Construyendo la modernidad educativa em América Latina. Nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina/ Tarea / Unesco-Orealc, 1996.

REIS, R. H. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. 2000. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas,

SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999. 254 p.

RIVERA, J. Educación de adultos em áreas urbano-marginales. In: *La educación de adultos em América Latina ante el próximo siglo*. Seminario Consulta: Educación de adultos: prioridades de acción, estratégicas para la última década del siglo. Bogotá:Unesco/Unicef, 1997.

ROJO, R. A Prática de Linguagem em Sala de Aula. São Paulo:EDUC,2002.

SCHMELKES, S.; KALMAN, J. *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estratégia alfabetizadora para México*. México DF: Instituto Nacional para la Educación de Adultos, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

_____. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. 17 ed. 9. reimpr. São Paulo: Ática, 2002a, 95 p.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. 287 p., p. 89-113.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004. 104 p.

_____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.

TOLCHINSKY, Liliana. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de “alfabetismo”*. ICE Universidade de Barcelona, 1990.

SÍNTESE DA PROPOSTA

OBJETIVO

Examinar a Educação de Jovens e Adultos como política pública, tendo como referência o Núcleo de Jovens e Adultos de Palmeira das Missões/RS, nos avanços educacionais/sociais realizados através da disciplina de Cultura e Lazer.

Refletir sobre a postura do professor de jovens

JUSTIFICATIVA

Diante da necessidade de ver os avanços ocorridos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos ensinando e aprendendo de Palmeira das Missões/RS.

Analisar as contribuições da Educação Física, na perspectiva da Educação Popular desenvolvida através da disciplina de Cultura e Lazer do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do referido município.

Por abordar novos desafios aos educadores, na atenção às manifestações ocorridas na Educação Popular tecendo reflexões sobre como essas práticas se consolidam atualmente e o que a escola de jovens e adultos tem garantido a esses indivíduos que por algum motivo não concluíram os estudos em idade hábil, numa disciplina de caráter físico e de desenvolvimento que trabalha com as características do ciclo da vida humana.

Por entender que a Educação Física contribui significativamente no aprendizado do letramento,

e adultos diante dos desafios de letrar, instaurados no viés da Educação Física na relação estabelecida com a Educação Popular.

envolvendo a psicomotricidade, a afetividade, o conhecimento biológico, dentre outros fatores que contemplam as áreas de conhecimento.

Por mapear uma gama de saberes construídos na prática pedagógica da Educação Popular, sendo ela presente na Educação Física, capaz de aliar saberes científicos e sociais.

Por acreditar que a Educação Física Popular é um espaço fértil de pesquisa destinada à cidadania e à convivência social, podendo trazer contribuições significativa para a academia.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO NEJA

Que mudanças a atividade de educação física no NEJA promoveu na vida pessoal e profissional dos seus participantes?

- A educanda conseguiu melhorar seu nível cultural para atingir objetivos de um salário mais justo.
- Conseguiu diploma e adquiriu cultura para aliviar a solidão.
- Aprendeu pois estava desatualizado.
- Dar valor e saber o quanto é importante estudar.
- Conseguir objetivo de concluir Ensino Médio e cursar faculdade.
- Significado de adquirir novos conhecimentos.

Falas dos participantes que evidenciam as mudanças na sua vida.

- “Significa estar recomeçando o tempo perdido”. – Educanda Bruna
- “A escola é tudo de bom, porque aqui fiz até amigos” – Educando Mareli
- “Estar satisfeito é uma obrigação profissional”. – Educando Carlos
- “Significa vitória, conquista, sonho, luta e desafio” – Educanda Denise
- “Estar na escola é o meu orgulho, necessito estar na escola, ser alguém na vida, ser melhor, viver melhor”. – Educanda Eliane
- “Para ser alguém futuramente, realizar meus sonhos”. – Educanda Fátima

Dados e argumentos de procedimentos e ações que foram desenvolvidas na disciplina de educação física que contribuíram para as mudanças identificadas.

- São meios que nos dão embasamento para analisar a construção do conhecimento:

→ a expressão corporal, oral e gráfica (objetivando a melhoria na qualidade de vida) com posterior reflexão e diálogo educando-educador; expressa através de registros descritivos.

- Conjuntos de conhecimentos que o educando traz consigo, suas experiências de vida e suas vivências.

- Valorização do saber popular (fragmentos), valorização do educando nas diferentes dimensões do conhecimento.

Influencias do trabalho no NEJA no letramento dos participantes.

- Participação na leitura da realidade, do texto científico e dos debates lançados em sala de aula sobre sua inserção no mundo e a qualidade de vida.

- Posicionamento diante questões polêmicas.

- Análise e reflexão do contexto social onde estão inseridos.