



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANE DE DEUS**

**REPRESENTAÇÕES DE CORPO NO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Maceió**  
**2014**

ADRIANE DE DEUS

REPRESENTAÇÕES DE CORPO NO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Leonéa Vitoria Santiago

Maceió

2014

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade

D486r Deus, Adriane de.  
Representações de corpo no primeiro segmento da educação de jovens e adultos / Adriane de Deus. – 2014.  
87f. : il.

Orientador: Leonéa Vitoria Santiago.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 77-80.  
Apêndices: f. 81-87.

1. Corpo -Percepção. 3. Educação de Jovens e Adultos.4. Educação Física. 5. Alunos – Autoimagem. I. Título.

CDU: 37:796

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



“Representações de corpo no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.”

**ADRIANE DE DEUS**

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de junho de 2014.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Leonéia Vitória Santiago (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo (UERJ)  
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho a Deus, a quem sempre ofereci cada palavra e cada passo na construção desta dissertação. À minha tia Isabel, minha avó e meus tios, que sempre diziam que estudar era o necessário. Hoje entendo a “dureza” na educação de vocês. E a todos os alunos que participaram da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Após a conclusão da dissertação, acredito ser a parte da dedicatória e dos agradecimentos as que mais se aproximam da essência das pessoas que constroem esses trabalhos. Mesmo que os possíveis leitores não conheçam as pessoas citadas. Mas acreditem: é essencial falar delas, agradecer e dedicar as palavras aqui contidas. Na trajetória de construção há pessoas que fizeram toda a diferença e além do mais acreditaram e torceram até o fim. Peço desculpas se esquecer de algum nome, mas manifesto minha gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram para que eu tivesse condições físicas e psicológicas para concluir o trabalho e terminar mais um ciclo em minha vida. Vamos aos agradecimentos.

Sempre em primeiro lugar, Deus, o Amigo, o Pai, a quem eu recorria quando não achava que ia dar conta, mas que sempre me inspirava cada vez que eu estava em frente ao computador ou na escola fazendo a pesquisa. Ao fim de cada etapa eu dizia: essa é para o Senhor!

Aos meus familiares, por terem me ensinado, investido e acreditado em mim. Agradeço às minhas irmãs, especialmente a mais nova, Thaisa, que tornava meus fins de semana mais relaxados e cheios de gargalhadas e conversas até a madrugada. Eu esquecia o trabalho quando estava com ela;

À família Fonseca, em especial nas pessoas de Mary, Hélio e Tia Helen. A vocês meu respeito, gratidão e carinho;

À professora Leonéia, minha orientadora, pelo incentivo, correções constantes e, especialmente, pelo sim. Obrigada por ter acreditado. “Aquele que é fiel nas coisas pequenas será também fiel nas coisas grandes” (Lucas 16, 10). Hoje eu sei ser, estar e fazer. Parte de quem sou hoje foi a senhora que ensinou.

À professora Marinaide, sempre ocupada, mas que nunca dizia não e sempre me recebia com um caloroso abraço. A senhora tornava tudo tão simples. Obrigada pelo seu sim e ajuda de sempre;

Ao professor Hugo Lovisolo pelo sim e pelas contribuições para a melhoria do trabalho. Foi uma boa leitura aprender sobre norma, gosto e utilidade;

Aos professores do PPGE com os quais cursei disciplinas, agradeço pelos aprendizados dentro e fora de sala;

Aos amigos do GEPEXE (Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Esporte), pelas risadas, contribuições e partilhas diárias. Não posso esquecer os colegas das disciplinas do mestrado. Como também os alunos das disciplinas onde fiz estágio em docência;

Aos amigos do grupo Multieja, pelas partilhas e discussões sobre EJA;

À escola onde realizei a pesquisa, em especial a diretora, a professora de Educação Física da turma e aos alunos. Obrigada pelos aprendizados e pelos questionamentos de como ia a pesquisa. Ficava ansiosa pelas quintas-feiras. Eu realmente me divertia com todos eles;

Agradeço também a quatro mulheres mais que especiais. Luciana Veloso de Souto, minha querida amiga e professora de pilates, que sempre tinha uma solução quando eu falava do cansaço e que compreendia quando eu me ausentava das aulas para me dedicar mais ao trabalho. Mesmo fazendo careta quando eu não podia repor as aulas. Os encontros com os colegas e tudo o que vivenciávamos nas aulas só me ajudavam a fazer um bom trabalho;

Ana Júlia Souza, para quem eu ligava contando o que tinha feito do trabalho e quantas páginas já tinha atingido. Nossas conversas me deixavam renovada para recomeçar. Você não imagina o quanto. Era ela quem pedia para eu parar um pouco de vez em quando;

Tatiana Amorim, você me apresentou uma parte do mundo que ainda não conhecia. Você me ensinou a me permitir. Mesmo que eu não falasse nada, você conseguia mudar tantas emoções, me deixar mais determinada nos recomeços. As nossas “saidinhas” eram e ainda são uma imensa alegria. Sua amizade é um presente, ao qual não canso de agradecer;

Priscilla Soares, a estrela. Mesmo não estando juntas ou nos falando sempre, suas conversas sempre focam a essência, você me quer bem. Quando te vejo lembro que a vida precisa ser vivida, com totalidade e entrega. Você me ensinou a ver a vida de outra forma, a mudar. Meninas, vocês fizeram e sempre fazem a diferença. Cada uma acrescentou um pouco do seu melhor em mim e me trouxe até o hoje, o agora. Gratidão pelos ensinamentos;

Agradeço ao João Paulo Lopes, amigo da graduação e que mesmo distante se faz presente. Foi você quem emprestou o CD com tantos artigos que deram início a tudo isso, que me inspirou a gostar da temática do corpo.

Nara Elisa, FrancyKelle e Marcela Fernandes, companheiras de estudos e de conversas. Amadurecemos nessa caminhada. As aulas eram melhores com vocês. Obrigada pela amizade, risadas, distrações e ajuda. Fomos o que podíamos ser a cada passo;

Agradeço à doutora Audinei, pela permissão em estudar no salão da clínica. A senhora também sempre faz a diferença e seu sim me ajudou a estudar com mais afinco; afinal, tinha um ambiente inspirador para estudar. Não posso esquecer Robson, até porque vocês são um;

À Flávia, Fabiana e D. Lourdes. Vocês sempre tinham comida na panela quando eu precisava almoçar à tarde. Ir a UFAL e não ver, nem abraçar vocês não tinha graça. As conversas no corredor eram renovadoras. Sem esquecer os abraços;

Agradeço também a CAPES pela bolsa concedida.

Gratidão a todos e muita luz na vida de vocês!

**“Tudo o que quereis que os homens vos  
façam, fazei-o vós a eles.”**

**Mateus 7, 12**

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar as representações de corpo dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública municipal de Maceió. O objetivo específico foi apresentar uma proposta de intervenção para as aulas de Educação Física a partir das representações atribuídas pelos alunos ao corpo. O estudo foi de natureza qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação definida por Gil (2007). As questões de partida foram: - quais as representações de corpo dos alunos da EJA? E o que gostariam de fazer nas aulas de Educação Física, pergunta base para a organização das intervenções. Os sujeitos da pesquisa abrangeram nove alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. O instrumento utilizado para a coleta dos dados se constituiu em entrevista semiestruturada, previamente gravada e depois transcrita. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Guerra (2006). A interpretação desses dados foi realizada através de categorias que, no âmbito das representações de corpo, compreendem insatisfação, aceitação e envelhecimento. Com relação ao que fazer nas aulas foram considerados os seguintes aspectos: alongamento, quietude e movimento. Nas intervenções foram trabalhados os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos pela professora e os alongamentos por eles apontados. Como resultado, percebeu-se que as representações de corpo apresentadas estavam diretamente relacionadas ao que os alunos gostariam de fazer nas aulas de Educação Física. Por isso, notou-se a necessidade de pensar as aulas com os alunos e não apenas para eles, sem desconsiderar as diretrizes do docente. Tendo em vista que ansiavam conhecer as possibilidades de aprendizado, fosse teórico ou prático, que a disciplina podia oferecer. Em última análise, considerou-se que na prática docente a experiência é o fator que delimita a vivência prática e orienta o docente em sua atuação. Nesse sentido, a Educação Física, por possibilitar o conhecimento de conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, em âmbito teórico e prático, é importante na Educação de Jovens e Adultos. A partir de seus conteúdos, vivenciam-se experiências de movimento, sejam por meio de jogos, brincadeiras, pela dança, dentre outros. Incentivam ainda os cuidados com o próprio corpo e o conhecimento de temáticas que são retratadas pela televisão e por outras culturas.

**Palavras-Chave:** Corpo. Representações. EJA. Educação Física.

## ABSTRACT

The aim of this study was to identify the body representations Alumni Education for Youth and Adults (AYE) from a school of public municipal Maceió. The specific objective was to present a proposal for intervention for physical education classes from the representations given by the student's body. The study was qualitative in nature, with an emphasis on action research defined by Gil (2007). The starting questions were:- what body representations of the students of AYE? And what they would do in PE lessons, question the basis for the organization of interventions. The subjects were nine students in the first segment of the fundamental teaching of Adult Education. The instrument used for data collection was a semi-structured interview, pre-recorded and then transcribed. For data analysis we chose the content analysis from the perspective of Guerra (2006). Data interpretation was done by categories, which in the context of body representations were: dissatisfaction, acceptance and aging. As for what to do in lessons were well organized: stretching, movement and stillness. Interventions in the contents that were being developed by the teacher and the stretches were appointed by them worked. As a result, it was noticed that the body representations were submitted directly related to what students like to do in PE lessons. Therefore, it was noted the need to think classes with students and not just for them, without disregarding the guidelines of teaching. Considering that yearned to know the possibilities of learning was theoretical or practical, that discipline could offer. Ultimately it was felt that the teaching practice experience is the factor that limits the practical experience and guides teachers in their work. Physical Education, in turn, is important in Youth and Adult Education for enabling the knowledge of the contents of the physical culture movement in theoretical and practical context. And from their experience motion experiments, are through games, jokes, dance, among others. As well as caring for one's body and the knowledge of themes that are portrayed on television and in other cultures.

**Key Words:** Body. Representations. EJA. Physical Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<b>1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ACERCA DO SUJEITO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E CORPO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O contexto social e a formação de conceitos.....	16
1.2 As representações sociais.....	17
1.3 A objetivação e a ancoragem: como surgem as representações.....	20
1.4 A subjetividade e o social.....	22
1.5 Reflexões sobre o corpo.....	24
1.6 A norma, a utilidade e o gosto relacionados aos cuidados com o corpo.....	27
<b>2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>29</b>
2.1 O contexto histórico da Educação Física e da EJA: os contextos que iniciaram suas histórias.....	30
2.1.1 Higienismo e militarismo.....	30
2.1.2 Esportivista.....	31
2.1.3 Recreacionista.....	32
2.1.4 Perspectiva científica.....	32
2.2 A trajetória da EJA a partir da Constituição Federal de 1988: desafios para a institucionalização do ensino de jovens e adultos como direito.....	34
2.3 A implantação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.....	37
2.4 Proposta curricular da Educação Física para a EJA: os conteúdos da cultura corporal de Movimento e os temas transversais.....	38
2.5 Encontro e desencontro entre EJA e Educação Física.....	40
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>43</b>

<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>43</b>
3.1.1	Instrumento para a coleta dos dados.....	44
3.1.2	Sujeitos da pesquisa.....	44
<b>3.2</b>	<b>Conhecendo a escola: o que diz o Projeto Político Pedagógico (PPP).....</b>	<b>47</b>
3.2.1	A Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada.....	48
3.2.2	A Educação Física na EJA.....	49
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>As representações sobre o corpo.....</b>	<b>50</b>
4.1.1	Categoria 1: insatisfação.....	51
4.1.2	Categoria 2: aceitação.....	54
4.1.3	Categoria 3: envelhecimento.....	55
<b>4.2</b>	<b>O que gostaria de fazer nas aulas de Educação Física.....</b>	<b>57</b>
4.2.1	Categoria 1: alongamento do corpo.....	58
4.2.2	Categoria 2: quietude.....	59
4.2.3	Categoria 3: movimento.....	60
<b>4.3</b>	<b>Primeiros contatos: intervenções no espaço da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
4.3.1	Das observações.....	62
4.3.2	Das intervenções.....	64
4.3.3	Após as intervenções: o que disseram os alunos.....	71
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE A – Proposta de intervenção.....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação em pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgiu a partir do trabalho que desenvolvi como monitora no Programa de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade, do curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A proximidade com os idosos permitiu que fosse de meu conhecimento seus anseios em cuidar da saúde, em manter o corpo saudável e manterem-se dispostos para as atividades cotidianas. Havia neles um desejo constante em aprender, manterem-se ativos, tanto física quanto mentalmente, sendo estas características um fator marcante.

Ainda na graduação, na disciplina Estágio Supervisionado IV, o trabalho abrangeu outro público, referente à Educação de Jovens e Adultos. Durante essa etapa, ficou uma lacuna relacionada à identificação dos educandos inseridos nessa modalidade de ensino, seus anseios e como trabalhar com eles. As únicas leituras realizadas foram feitas para a construção do relatório final. A disciplina não ofereceu respaldo para concluir a graduação e trabalhar com EJA. Essas limitações também motivaram o desenvolvimento deste estudo.

O projeto de pesquisa que antecedeu a presente organização do trabalho girava em torno da ideia de conhecer os sentidos que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos atribuíam ao que é ser idoso. Após leituras e discussões acerca dessa questão, pensou-se em mudar a temática, direcionando-a para as representações de corpo juntos aos alunos da EJA. Para justificar a mudança, tomou-se como referencial o Grupo de Estudos Pesquisas e Extensão em Esporte (GEPEXE), que tem por base as representações sociais e é coordenado pela orientadora desta dissertação. A opção pela temática “corpo” se originou em virtude da formação da pesquisadora e do interesse pelas questões corporais. Com base nessa perspectiva, a presente dissertação está integrada à temática Educação de Jovens e Adultos, com foco nas aulas da disciplina Educação Física.

A partir da mudança do objeto de estudo, iniciaram-se as leituras para conhecimento do tema e para a organização de fichamentos e construção da revisão de literatura. À medida que as leituras progrediam, notou-se a escassez de pesquisas com a EJA relacionada à Educação Física, o que de início já demonstra a emergência e a importância de se desenvolver trabalhos na área, aumentando e incentivando as pesquisas nesse âmbito.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações de corpo dos alunos da EJA. O objetivo específico foi apresentar uma proposta de intervenção a partir do que os alunos gostariam de fazer nas aulas de Educação Física. As questões de partida foram: quais

as representações de corpo para os alunos da EJA? E o que gostariam de fazer nas aulas de Educação Física, pergunta base para a organização das intervenções.

Na revisão de literatura, foram abordadas na primeira seção questões relativas ao sujeito, em especial como o meio orienta a construção de suas formas de pensar e ver o mundo. De início, tratou-se do contexto social e da formação dos conceitos. Foi discutido, através de autores como Guedes (1997) e Santiago (2010), como a influência do meio social interfere nas formas de pensar e na elaboração das ideias dos sujeitos. As representações sociais foram apresentadas tendo como norte os escritos de Moscovici (2009), Sá (1998) e Jovchelovitch (1995), segundo os quais as representações são formadas a partir da ancoragem e da objetivação, tornando-se imprescindível, para tanto, haver relevância social e cultural por parte do objeto estudado para que possa haver uma representação.

Ainda na primeira seção, o item dedicado à subjetividade teve como base os escritos de Rey (2003), Critteli (1996) e Novaes (2005), que se voltam para a abordagem de questões referentes à construção da identidade e o conhecimento das próprias ideias para se posicionar na vida. As questões foram embasadas ainda em estudos conduzidos por Le Breton (2007, 2012), Nóbrega (2007) e Lovisolo (1997), direcionados a partir da percepção dos órgãos dos sentidos como marca que difere o sujeito dos demais na sociedade e de como a norma, o gosto e a utilidade estão presentes nos cuidados relacionados aos mesmos.

Na segunda seção, discutiu-se acerca da Educação Física como campo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, traçando recortes dos contextos históricos de ambas as áreas, com vistas a tentar estabelecer se há um encontro ou/e desencontro entre a modalidade e a disciplina na escola. Buscou-se compreender também até que ponto esses contextos influenciaram na forma como as duas áreas são vistas na escola. Além disso, houve o estabelecimento de relações entre conteúdos que podem ser trabalhados pela Educação Física, oferecendo diretrizes para a EJA. Autores como Darido e Rangel (2005) e alguns documentos, como a LDBEN (9.394/96), deram suporte a esta etapa.

A terceira seção destacou a metodologia do estudo, com a apresentação dos sujeitos da pesquisa e do instrumento utilizado para a coleta de informações, bem como dos caminhos percorridos para a elaboração da investigação. Na quarta seção, há a exposição e discussão dos dados, com a apresentação das falas dos sujeitos em categorias organizadas *à posteriori*. Os escritos de Guerra (2006) embasaram os referenciais.

## **1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ACERCA DO SUJEITO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E CORPO**

Esta seção tem por finalidade apresentar ideias acerca dos processos de interação dos sujeitos no contexto social relativo à formação de conceitos, das representações e de suas subjetividades. Buscou-se compreender como o exterior pode orientar a organização das maneiras de ver e pensar o mundo, voltando-se ao que existe internamente.

Com relação às reflexões sobre o corpo, o tema foi tratado a partir do que o social tem apontado sobre o mesmo. Nesse sentido, o estudo levou em consideração que é por meio do corpo que o sujeito vive e sente o mundo, representando-o enquanto ser. Discutiu-se ainda como a norma, a utilidade e o gosto interferem nos cuidados relacionados ao corpo.

### **1.1 O contexto social e a formação de conceitos**

O constante contato com o meio social permite que o indivíduo formule opiniões sobre aquilo que vivencia. Em meio às variações que ocorrem nesse contexto, suscitadas pelas notícias e/ou por intermédio das diversas situações que ocorrem nas sociedades, há a necessidade desses indivíduos adequarem esses novos estímulos às suas formas de pensar. Esses acontecimentos, tidos como fenômenos sociais, direcionam o pensar desses sujeitos, permitir-lhes entender o que determinado fato quer transmitir.

Os fenômenos orientam as indagações dos sujeitos quanto ao que é observado, ao que proporciona questionamentos e a tudo o que remete às novas construções advindas dos estímulos do meio, que no sujeito incitam a necessidade de investigação. Segundo Santiago (2010, p.5), “à medida que o homem se vai desenvolvendo, vive as suas próprias experiências e/ou observações que, complementadas por informações recebidas (em que acredita) e através delas, elabora a sua própria visão de mundo”. Nesse sentido, a indagação constante acerca das situações que o homem observa e vivencia possibilita, por conseguinte, a continuidade às interrogações advindas dos fenômenos que se manifestam e causam dúvidas.

Diante desse cenário, entende-se por fenômeno tudo aquilo que se expressa de forma espontânea e que leva o sujeito a questionar ou querer saber sobre, a ter um entendimento a partir do que se manifestou para apreender determinado fato, para que então possa se posicionar diante do acontecimento, daquilo que lhe permitiu pensar e elaborar uma ideia.

Esses fenômenos direcionam o sujeito a adquirir novas formas de compreender e participar da dinâmica da sociedade, com o intuito de orientá-los tanto na sua maneira de

refletir como de interpretar os fatos, internalizando-os ou não a sua maneira de pensar. Os fenômenos problematizam, levam o indivíduo a questionar as variações comportamentais e de pensamento existentes no meio social. É por conta deles que existem as mudanças de conceitos, de opiniões e de outras formas de expressão do pensar, haja vista que os questionamentos por eles gerados traduzem a dinâmica interior de desenvolvimento das ideias, gerando assim novos aprendizados. Oliveira (2008) aponta que nesse processo cada pessoa possui uma maneira própria de elaborar seus conhecimentos, atribuindo sentido às informações recebidas e estabelecendo ligações entre os conhecimentos anteriores e os novos.

Os aprendizados acima relacionados são proporcionados pela interação do sujeito com o meio, a partir das informações que lhe são oferecidas do externo, traduzindo-se em formação de conceitos. Para Guedes (1997), o conceito é a base criada pelo homem, a partir das suas ações no mundo, a fim de ampliar a consciência, o seu modo de pensar, constituindo-se, assim, numa transposição cognitiva essencial para o aprimoramento do pensamento.

Ao fornecer condições para a interpretação e ajustamento do pensar às novas maneiras de organizá-lo, os conceitos possibilitam que o sujeito tome posse do conhecimento que lhe é apresentado na sociedade. Os conceitos são, pois, modalidades que orientam os sujeitos na constante formação e reformulação de ideias sob a dinâmica do contexto social. Na tentativa de construir ideias sobre fatos sociais e diferenciá-los de outras já adquiridas, o conceito entra como uma ideia geral, como “conjunto das propriedades gerais de uma determinada realidade que, ao caracterizá-la, diferencia-a das outras”, conforme Guedes (1997, p.46-47).

Com isso, as notícias, a troca de informações, os diálogos e outras formas de interação fazem com que os sujeitos procurem se adaptar aos estímulos advindos desses acontecimentos sociais. Tais episódios têm como intuito principal fazer com que o indivíduo reflita sobre o que se passa em seu meio, guardando ou não para si as mudanças que essas novas reflexões possam trazer. As influências dos fenômenos sociais na relação das pessoas com o seu contexto fazem com que aqueles sejam interpretados à luz das representações sociais, que, como os conceitos, permitem que os sujeitos emitam sua percepção acerca do mundo.

## **1.2 As representações sociais**

A vida social favorece constantes contatos com outros seres que atuam em um mesmo meio social. As interações entre as pessoas são marcadas por diálogos, gestos e comunicações, seja através de redes sociais ou pessoalmente. Enfim, tudo está ligado às diversas formas de linguagem; são elas que orientam as formas dos sujeitos no mundo.

Nesse sentido, a dinâmica social favorece as trocas dentro das relações estabelecidas pelos sujeitos. Trocas de informações, de aprendizados, de saberes, partilhas que direcionam novas formações de pensamentos, chegando, assim, à formação dos conceitos. Nesse processo está presente a subjetividade, inerente a cada ser social, que conduz ao encontro da identidade pessoal, do ser pessoa. E são essas diferenças entre os seres que permitem o estabelecimento de novas relações e novas formas de ver, pensar e estar no mundo.

Toda essa tentativa do ser social de interpretar os acontecimentos a sua volta se constitui em representações sociais, concebidas por Sá (1995, p.28) como “atividades intelectuais da interação social cotidiana”. A todo o momento novas informações vão sendo disseminadas, levando os sujeitos, conseqüentemente, a elaborarem novas formas de se posicionarem frente ao novo, seja com a reformulação de opiniões anteriormente estabelecidas, seja pela mudança nos conceitos. O novo exige um posicionamento dos sujeitos quanto às interpretações que irão realizar. Desse modo, as representações constituem o modo como os indivíduos tentam atribuir sentido ao mundo que o cerca, tornando-o compreensível ao seu modo de vivê-lo (JOVCHELOVITCH, 1995).

Ao refletirmos sobre o conceito de representações sociais e de que forma elas atuam na vida dos sujeitos, pensamos inicialmente naquilo que está externo a estes, isto é, os fatos sociais, as informações e tudo o que é exposto na sociedade. Mas, principalmente, como esses sujeitos elaborarão e organizarão suas reflexões sobre esse novo, considerando-se a realidade social que o constitui e da qual ele também é constituinte. O contexto social, de acordo com Sá (1995, p.25), aponta para uma “diversidade de assuntos que, nas relações interpessoais do dia-a-dia, prendem a atenção, o interesse e a curiosidade das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos”. E são esses momentos, nessa diversidade, que as representações sociais assumem o caráter esclarecedor daquilo que os sujeitos precisam tornar cabíveis de interpretação, não para o geral, mas para si mesmo. As representações também são conhecidas como as “teorias do senso comum”, acrescenta ainda Sá (1995).

Apontado como pioneiro nos estudos relacionados ao conceito de Representações Sociais, gerando discussões em torno do tema na obra **La psychanalyse, son image et son public** (1961, 1976), de sua autoria, o psicólogo Moscovici (2009, p.54) observa que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Em outras palavras, as representações oferecem aos sujeitos possibilidades de interpretar e compreender aquilo que até então não fazia parte de seus pensamentos, tampouco de seu contexto de comunicação com os demais, levando-o à reflexão de como o não familiar passará a ter sentido em sua vida,

tornando-o logo em seguida familiar. As representações podem ainda ser entendidas como a forma de comunicar esse novo, verbalizando-o para o externo.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos [...] tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

Essa reprodução de mundo traduz aquilo que as pessoas tentam entender, onde o novo é agregado ao que já existe de compreensão de mundo, tornando-se parte significativa de seu entendimento de contexto; fazendo sentido ao que elas atribuem como seu próprio saber.

Para que uma representação exista precisa possuir “relevância social”, afirma Sá (1998). O autor aponta que os fenômenos de representação estão disseminados na sociedade, seja nas comunicações coletivas ou nos pensamentos individuais, exigindo das pessoas o entendimento do que se passa em seu contexto social, levando-as a representarem, a sua maneira, situações e manifestações culturais; enfim, o seu entendimento sobre os fatos.

Como se trata de uma teoria que parte do senso comum, seu estudo ocorre a partir do contato com as expressões verbalizadas no contexto que envolve um determinado objeto. Os estudos sobre as Representações Sociais transformam, assim, acontecimentos provenientes do senso comum em conhecimento científico. Nesse caso, “o fenômeno da representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p.23). O saber social é o terreno onde acontece e onde são despertadas questões para pesquisa do saber acadêmico. Observa-se, surge uma questão e então parte-se para a elaboração de problema e objetivos. O objetivo maior é interferir naquilo que os sujeitos representam, podendo-se gerar intervenções a partir do que foi representado por eles na pesquisa.

Pode-se citar como exemplo de investigação o corpo como foco das representações. Constantemente, as pessoas são expostas a informações sobre como se alimentar, perder peso, sobre substâncias que promovem o aumento da massa muscular, de como o exercício pode ser um aliado para a definição corporal, entre outras sugestões. Contudo, a atenção que tem sido dada às discussões sobre corpo vão além dos motivos expostos. No âmbito das representações, a temática tem suficiente “relevância cultural” e “espessura social” (SÁ, 1998, p.45), característica para que o objeto seja tido como de representação social.

A busca pela compreensão dos fenômenos sociais direcionam as formas de compreensão dessas situações para um contexto familiar, que seja próprio ao entendimento do sujeito. Como interpretação daquilo que é exposto, o saber sobre as representações ajuda na estabilização desses processos, na acomodação do novo.

As informações geradas cotidianamente pelos inúmeros contatos sociais que o indivíduo empreende fazem com que suas representações do que é apresentado sejam renovadas, organizadas e ajustadas à sua realidade. Assim, a teoria das representações consiste na forma como o sujeito avalia e expressa suas impressões e aprendizados a partir do contato com o que lhe é externo e interno, haja vista que os reajustes do que foi apreendido passam pelo seu interior, sendo em seguida externado com uma nova forma de pensar. Logo,

A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação numa estrutura anterior (MOSCOVICI, 2009, p. 22).

As mudanças ocorridas no meio social provocam questionamentos que precisam ser esclarecidos e ao mesmo tempo adequados à realidade do sujeito. Trata-se de um processo de constante ajuste e reajuste aos novos conceitos e situações apresentadas. Por isso, a dialogicidade existente no meio social, advinda das variadas formas de informação que abrangem a interação entre os sujeitos, é renovada constantemente. As representações não são, portanto, estáveis. Por conseguinte, a ação geradora de reflexões relacionados ao aprendizado nascem de uma observação e de uma necessidade de informação (NEVES et al., 2003), que por sua vez é causada por certo estímulo, caracterizado por um fenômeno. Para compreender o novo é necessário, então, posicionar-se frente ao que é exposto.

O sujeito é constantemente estimulado a pensar, a agir e interagir com os seus no mundo da vida. Esses estímulos trazem consigo novas interpretações, outras maneiras de pensar, estimulando a aquisição do conhecimento de um sujeito sobre um objeto. As representações são um produto da comunicação e da interação (MOSCOVICI, 2009).

Nesse contexto de interação e esclarecimento do novo, têm-se dois processos que orientam na formação das representações, a saber: a objetivação e a ancoragem.

### **1.3 A objetivação e a ancoragem: como surgem as representações**

As representações sociais têm sua elaboração permeada por dois processos: a objetivação e a ancoragem. Elas constituem os modos como os sujeitos passam a tornar familiar o que anteriormente não era. A cada nova informação recebida, a cada novo fato que prende a atenção e que precisa ser organizado mentalmente para então ser discutido, esses dois processos marcam a fase de transformação. Sá (1998) esclarece que as representações são interpretações que os sujeitos recebem dos meios de comunicação, os quais modificam as representações anteriores, transformando-as ou as mantendo.

Jovchelovitch (1995, p.77) define a objetivação e a ancoragem como a “capacidade de dar as coisas uma nova forma”. Nesse sentido, esses dois processos orientam o indivíduo em sua maneira de pensar e enxergar o mundo, colocando-o em uma situação onde é capaz de discernir e defender seus pontos de vista, seus conceitos. Elas constituem um direcionamento na forma de ancorar os novos estímulos advindos do meio.

Ao se pensar em representações aponta-se para aquilo que o sujeito entende por determinada situação, isto é, a maneira que ele tem de expressar a sua compreensão dos fenômenos, com base nos valores que norteiam sua vida. E ambas as fases de estruturação da representação orientam para esse entendimento. Por isso, “as representações sociais procuram compreender o fenômeno para poder interpretá-lo”, ressalta Santiago (2010, p.1). Com isso, tornam o não familiar em familiar. E assim ancoram o que está sendo objetivado.

A título de compreensão de como se dá o processo de formação das representações por meio das duas ações, a velhice será utilizada como exemplo para tal. Podem ser atribuídos diversos sentidos para a velhice. De maneira hipotética, alguns podem dizer que é a fase das dores, do cansaço do corpo e das doenças. Outros podem citar ainda que a velhice está na mente das pessoas, na forma como elas representam essa fase. Ser velho, estar velho, em tudo há sentidos que podem ser explorados, que podem ser diferentes em diversos contextos. Assim, a velhice pode estar no modo como as pessoas se comportam ou como enxergam a vida. Há quem diga que quem pensa negativo envelhece mais rápido e, conseqüentemente, morre antes daquele que não age assim. São diferentes olhares para um mesmo objeto.

A partir do momento que se começa a pensar sobre a velhice dá-se materialidade a esta, tornando-a parte do contexto dos pensamentos. Num primeiro momento, apenas se reflete sobre o que vem a ser a velhice. Quando se percebe que a velhice é algo que precisa ser materializado nas formas de pensar dos sujeitos que passaram a refletir sobre ela, acontece a objetivação. Nesse âmbito, este estudo trata a velhice não apenas como algo relacionado ao idoso, mas algo inerente a todo ser humano, haja vista que:

O envelhecimento é um processo sensível, infinitamente lento, que escapa à consciência, porque nele nenhum contraste acontece; o homem desliza flexivelmente de um dia ao outro [...] são os eventos de sua vida cotidiana que pontuam o fluxo do dia, e não a consciência do tempo (LE BRETON, 2012, p.228).

Citado por Le Breton (2012, p.229), Proust [1927] observa que “a velhice é, de todas as realidades humanas, aquela que permanece por longo tempo a mais abstrata”. Nessa perspectiva, a concepção de velhice está inserida na categoria da objetivação, na medida em que ainda não se tentou interpretar o que vem a ser possivelmente e de fato a velhice. Logo, está situado somente no campo da reflexão. Moscovici (2009) autentica essa informação

quando afirma que nesse processo está se transformando algo abstrato em algo quase concreto; tenta-se, assim, conciliá-lo com algo que faz parte da realidade.

Discutir a velhice no âmbito da ancoragem é trazê-la para a realidade que a define como a fase das dificuldades físicas, com características que podem enunciá-la, torná-la empírica, pois a partir de agora se encontra num contexto inteligível, pronta para ser explicada. Isso quando é vista apenas pelo patamar das dificuldades físicas. Compreende-se, então, que a ancoragem é um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com o paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2009, p.61).

Em todo esse processo, transformou-se o não familiar (objetivação) em algo familiar (ancoragem), originando-se assim uma representação acerca da velhice. O processo de envelhecimento é parte intrínseca a todo ser humano, podendo ser entendida não somente como a etapa da vida na qual aparecem as dificuldades de ordem física, como também aquela que está inseparável do ser humano desde seu nascimento. São os diversos sentidos acerca de um mesmo objeto. E todos esses sentidos estão impressos e são expressos pelo corpo.

#### **1.4 A subjetividade e o social**

Diante do exposto sobre formação de conceitos, representações sociais e sua concepção a partir do contato com o externo, bem como com aquilo que se constitui no interior do sujeito, partindo-se dos constantes reajustes que o mesmo faz com suas experiências, faz-se necessário abordar a questão da subjetividade, característica intrínseca a todos os indivíduos. A subjetividade se traduz naquilo que o sujeito entende por si mesmo do que vem a ser o mundo, sua dinâmica e as relações interpessoais que nele se estabelecem, traduzindo para si tudo o que esse dinamismo pode influir em sua formação pessoal.

Relacionada à individualidade de cada pessoa, a subjetividade adquire sentido a partir do momento em que o sujeito busca entender e participar do contexto social, com vistas a reforçar uma identidade, a se encontrar como pessoa, ser social. Atrelado a esses fatores e às constantes experiências de vida, a subjetividade se torna fator diferencial numa pessoa, pois ela o delimita na esfera social, com base em suas características, sua identidade. Tomando por embasamento o que aponta Rey (2003), a subjetividade individual está relacionada aos processos de construção da ideia de si mesmo, associado à experiência social do sujeito, bem como à maneira como este organiza suas experiências no curso de sua história formadora.

Dessa maneira, esse processo é constituído à medida que o sujeito se envolve na dinâmica social e passa a se perceber como um agente ativo nesse processo, visto que essa ação se produz de “maneira simultânea e inter-relacionada em dois espaços que se constituem reciprocamente: o sujeito individual e as instâncias sociais em que tem lugar na sua vida social”, conforme Rey (2003, p.205).

Enquanto ser com características social e cultural construídas, o sujeito tece, dentro de suas relações, sua própria identidade, distinguindo-se dos demais seres sociais. Nesse processo, ele passa por constantes reajustes e acomodações em seu modo de pensar, sentir e compreender os fatos, orientando-se no constante desafio de construir uma personalidade, com pontos de vista e ideias próprias, características da individualidade de cada pessoa.

A subjetividade resulta da inter-relação entre a ideia de singularidade intrínseca a cada pessoa, o conhecimento de si mesmo e a constituição da identidade. Tudo isso representa, segundo Rey (2003, p.262), os “sentidos associados a si mesmos que vão constituindo-se dentro das diferentes configurações de sentido que caracterizam a personalidade com relação aos diferentes campos de ação e prática social do sujeito”. Assim, as etapas de formação da personalidade de cada sujeito perpassam fases que o ajudam a organizar as referências que o norteiam na formação daquela, o que, por sua vez, o firmam como ser social.

Incorporados às ideias apontadas acima acerca da subjetividade, os sentidos estão relacionados a tudo aquilo que os indivíduos anseiam para si, orientando-os em suas escolhas e tomadas de decisão. Os sentidos são instáveis, passíveis de mudança, estão sempre em transformação, da mesma forma que a concepção da personalidade (NOVAES, 2005). São esses processos de mudança que constantemente orientam os sujeitos em suas formas de pensar e agir, proporcionando a aquisição de características próprias à sua personalidade. Os sentidos, por sua vez, ajudam-nos a diferenciar aquilo que é próprio, pertinente a seu mundo, bem como ao que precisa ser inserido às suas formas de ver e vivenciar esse mundo.

Corroborando com a ideia apresentada, Critelli (1996) aponta os sentidos como os estados de ânimo nos quais se cuida de existir, afirmando que é a partir daí que o sentido se manifesta, quando o sujeito toma para si a responsabilidade com sua própria existência e modos de ser. Isso envolve os cuidados com a saúde, com os hábitos de vida e com o ser pessoa, cuidados estes diretamente relacionados ao corpo.

O corpo passa por constantes experiências dentro de sua construção histórica. Nesse sentido, expressa sentimentos, posturas e aceitação de padrões. Muitas vezes, é percebido também como mero reprodutor de movimento, não recebendo a devida atenção. Faz parte do dito popular que as pessoas só têm coincidência de que tem um corpo, apesar de usá-lo

frequentemente para se comunicar e se expressar, quando sentem dor, ou seja, quando algo passa a ser incômodo, causando preocupação.

É sabido que a sociedade impõe condutas e regras de convivência entre as pessoas, obrigando-as escolher ou negar a adesão a fatores que norteiam a organização desse corpo. Na constituição das pessoas enquanto seres sociais, agentes transformadores de si e do contexto no qual atuam, tudo está diretamente representado pelo seu corpo e por suas opiniões.

### **1.5 Reflexões sobre o corpo**

Nas diversas culturas e sociedades existentes, a noção de corpo atravessa diversos conceitos e pontos de vista. Desse modo, o corpo pode ser visto e tido apenas como um acessório, passível e sujeito às mudanças em sua existência terrena, assim como elemento que precisa ser conservado e tratado para se manter bem na trajetória de vida. Além de ser pelos sentidos que se passa a experiência de ser corpo, este serve para marcar a presença, a individualidade. Somos representados por ele. Conceituá-lo numa perspectiva sociológica enuncia referenciais que estão relacionados à subjetividade e ao conhecimento de si.

Ao se discorrer sobre corpo pensa-se naquilo que o indivíduo é, a sua marca, o que constitui sua presença no meio social. Nos diferentes discursos, o corpo pode ser tido como aquilo que é modelado, um instrumento, que será mostrado ao outro, o que aparece e marca a presença no ambiente. Nesse âmbito, ele é concebido a partir da ideia de objeto de uma construção sociocultural (LE BRETON, 2007), pautada em valores apontados pelo externo, por aquilo que é fundado pelos sujeitos que constroem esses referenciais. Há diferentes visões para o corpo: o corpo da criança, do adolescente, do adulto, do trabalhador, da dona de casa, o corpo do professor, dentre outros. E essas variadas formas e representações assumidas pelo corpo ajudam a distinguir a construção sociocultural que lhe é atribuída.

Le Breton (2007, p.29-30) concebe o corpo como uma “estrutura simbólica e, [...] as representações, os imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades”, que divergem em suas formas de expressão, apresentam-se nele. O conceito de corpo varia de acordo com as sociedades e costumes existentes em cada uma delas, faz parte de culturas que expressam suas tradições, com vistas a perpetuá-las ao longo de sua existência, tornando-as marcas a serem mantidas pelas próximas gerações.

A experiência de ser corpo é sentida pelos cinco sentidos - tato, olfato, paladar, visão e audição -, os quais conduzem às transformações e promovem as adaptações do corpo a tudo o que é novo. Por isso, a importância de ficar atento a tudo o que o corpo quer transmitir. Os

sentidos orientam, ajudam a estabelecer diretrizes para a organização espaço-temporal do sujeito, pois refletem os desejos, a necessidade de mudança de um corpo que procura viver, habituar-se às diversas realidades que o homem constrói a partir de seus contatos com o outro e com o que constantemente lhe é apresentado.

São os sentidos que atribuem significado a tudo o que o sujeito faz, pois é por meio deles que se expressam sensações, que se sente e que se percebe enquanto pessoa, traduzindo as percepções que se experimentam por meio desses cinco elementos. Portanto, é através deles que vivemos “a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2007, p.2).

O uso ou a noção de corpo na sociedade passa pela ideia de disciplinamento, mecanismo de controle que o orientará em sua definição, tanto física quanto social. Le Breton (2007) assinala que não se vê corpos, mas homens e mulheres subordinados a uma necessidade desenfreada de aparecerem, de se inserirem num grupo, de adotar referências a fim de se encontrar enquanto pessoa e por meio de seu corpo expressar o que a sociedade determina como sendo definidor de atratividade física e aceitação social.

Os sentidos de corpo atribuídos pelos sujeitos podem ser introjetados por influência dos meios de comunicação de massa, pelos comportamentos relacionados à saúde, pela ocupação que esses sujeitos desempenham no trabalho e/ou pelos padrões que se tornam indicativos de perfeição pela sociedade. Ressalta-se ainda que esses sentidos podem estar relacionados ao envelhecimento, pois, com o tempo, os sinais dessa transformação tornam-se motivo de atenção e cuidados com a saúde e a apresentação corporal.

Pensar o corpo levando em consideração o discurso contemporâneo é remetê-lo aos padrões estéticos que a sociedade criou para representá-lo, como ser magro e manter-se a qualquer custo jovem. As intervenções estéticas têm sido apontadas nas diferentes mídias como recursos utilizados para adiar o aparecimento das marcas de um corpo que envelhece e que com o tempo vai perdendo sua vitalidade e vigor. Atribuir uma representação ao próprio corpo pelo sujeito que o encarna é uma tarefa não habitual, tendo em vista que a correria diária, as ocupações, as preocupações com emprego, com a casa e a família não permitem uma maior atenção ao ponto principal da existência: o corpo que nos representa.

Em um estudo conduzido por Deus e Santiago (2013)<sup>1</sup> acerca das representações de corpo dos alunos do Programa de extensão Nadar pela Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, um dos entrevistados, quando questionado sobre como via o próprio corpo, respondeu que aquela era uma pergunta simples, porém difícil, e que nunca havia pensado sobre ela. Com esse depoimento inicial, o entrevistado tornou o não familiar em familiar, para então elaborar sua representação, afirmando não pensar sobre o corpo que o representava.

Le Breton (2012) observa que cada sujeito social vive numa relação pouco aberta com seu corpo. É como se fosse apenas um rascunho, um lugar em que cada pessoa faz o que quer para parecer com o que a sociedade aponta ser certo e aceitável. Por conseguinte, essa pouca nitidez impede que esse sujeito estenda a relação com seu corpo, enxergando-o como o vetor principal de seu bem estar e disposição diária.

Constantemente inserido nos discursos sobre perfeição e jovialidade, o corpo não tem, nesse ponto de vista, relação com os pensamentos do indivíduo. Há uma separação entre corpo e mente, distinguindo o homem da unidade que ele representa com seu corpo. Quando é necessário ir a uma consulta médica, geralmente não se nota o interesse por aquilo que o sujeito pode estar passando, por sua vida, suas relações. A questão é pontual e direta: diga o que você está sentindo. Anota-se no receituário a medicação e o sujeito permanecerá carente do olhar, da atenção e até mesmo da simples pergunta: como vai sua vida?

Há especialidades médicas para cada parte do corpo, tudo está fragmentado, o indivíduo é tratado por partes; não em sua totalidade. Existe também o médico generalista, que, em nossa realidade seria o clínico geral, ou o especialista no órgão ou na função que motivou a visita do paciente. Este seria o médico “anatomofisiológico do corpo”, cuja preocupação se limita à localização exata do órgão em que manifestou a dor. Em outro cenário, tem-se o médico denominado de “suave”, como os homeopatas ou acupunturistas. A preocupação deste e o foco de seu trabalho é o homem e sua totalidade. Eles levam em consideração a influência dos fatores externos sobre a saúde dos indivíduos, tratando não só os males físicos, como também os mentais (LE BRETON, 2012).

Corpo e mente, homem e corpo, essência e aparência. Dualidades que embasam as discussões acerca de um corpo que permite ao indivíduo sentir e experimentar o mundo através das sensações que este apreende. Ele não é um mero instrumento no qual se rabisca os ditames da modernidade acerca de sua imagem, mas a plena possibilidade de se estar no

---

<sup>1</sup>DEUS, Adriane; SANTIAGO, Leonéa Vitoria. O corpo e a natação: representações dos alunos do projeto de extensão Nadar pela Saúde. In: SANTIAGO, Leonéa Vitoria (Org.). **Estudos qualitativos em educação física e esporte: representações e sentidos**. Maceió, EDUFAL, 2013.

mundo representando e encarnando um ser. Portanto, precisa ser compreendido, representado, vivido e experimentado em sua totalidade.

### **1.6 A norma, a utilidade e o gosto relacionados aos cuidados com o corpo**

Os cuidados com o corpo estão diretamente relacionados ou a estética ou a saúde. Inicialmente, penso que o motivo maior seja o estético, posto que nem todas as pessoas refletem com criticidade sobre o que de fato buscam com os exercícios físicos. Há, desse modo, o imperativo de uma norma estabelecida, que enfatiza que é preciso ter músculos definidos, barriga negativa, ser magro e tentar manter-se jovem a todo custo, como se pode observar em capas de revistas. Trata-se de uma visão de corpo meramente instrumentalizada, concebida com vistas a levar o indivíduo a seguir à risca técnicas que conduzirão à conquista de metas para parecer com o modelo socialmente ditado, que precisa ser reproduzido.

Lovisoló (1997, p.14) observa que “a silhueta ‘estética’ tornou-se um poderoso passaporte de circulação social no campo do trabalho, da sociabilidade e da sexualidade”. Logo, a motivação para fazer parte do grupo dos esteticamente considerados perfeitos consiste em obter esse passaporte, podendo-se, assim, circular livremente e ser aceito no grupo.

Por outro lado, os cuidados necessários com o corpo também estão relacionados à saúde. Mesmo existindo o discurso do corpo belo e definido, há a vertente dos que se preocupam apenas em manter-se bem, dispostos e saudáveis. O que diferencia esse grupo do anterior é a valorização do bem-estar físico como condutor da longevidade e disposição. Dessa maneira, há uma atenção maior quanto aos cuidados com o corpo, refletindo-se como os fatores externos, estresse e preocupações pode interferir nesse equilíbrio. Nesse segundo grupo, os cuidados com o corpo estão relacionados ao gosto e à utilidade.

De acordo com Lovisoló (1997), em nossas atividades somos conduzidos por valores orientadores de condutas, denominados de norma, utilidade e gosto. Enquanto a norma se apresenta como aquelas atividades regulamentadas por lei, por uma regra, a utilidade e o gosto, por outro lado, relacionam-se na medida em que um complementa o outro. Nesse caso, procura-se fazer algo em que se obtenha algum tipo de utilidade, que atenda a algum objetivo. Contudo, antes há a motivação pelo gosto.

É certo que o cuidado pode ser ditado pela norma, como, por exemplo, quando o médico afirma ser necessário fazer caminhada para melhorar a saúde e diminuir as taxas de colesterol. O sujeito sabe da necessidade de cuidar de si, no entanto precisa de um ultimato para iniciar essa atenção. Entende-se, assim, que as motivações que levam os indivíduos,

sejam pela estética ou pela saúde, a cuidarem de seus corpos passam por duas vertentes, consideradas como valorizações paradoxais: a emoção e a razão. Ambas podem ser definidas, respectivamente, como a utilidade e o gosto e a norma.

Dentro desse contexto de cuidado com o corpo e com a saúde, a Educação Física, na qualidade de disciplina presente nas escolas de Ensino Básico, oferece possibilidades de conhecimento acerca das temáticas anteriormente levantadas, como também dos jogos, brincadeiras, da ginástica, da dança, enfim, de atividades voltadas ao movimento, assim como daquelas de cunho teórico, desenvolvidas na sala de aula e também nas aulas práticas.

Para que a disciplina pudesse ser implantada nas unidades educacionais, precisou passar por etapas desde o ano de 1851, época da reforma Couto Ferraz, a partir da qual a Educação Física se tornou disciplina obrigatória nas escolas da corte, assumindo, durante as fases de transição, modelos que continuaram identificando-a ao longo dos tempos. Na EJA, a disciplina foi institucionalizada a partir da LDBEN nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esses pontos serão discutidos na próxima seção.

## **2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A presente seção visa apontar os períodos pelos quais passaram a Educação Física e a EJA em seus contextos históricos e de efetivação enquanto, respectivamente, disciplina e modalidade. Através dessa contextualização histórica, buscou-se refletir se as condições em que a Educação Física se desenvolveu interferem de alguma maneira em sua atuação na escola. Tal retomada tem por objetivo ainda compreender como se deram as tentativas de tornar a EJA uma política pública para atender àqueles que não tiveram acesso à escola na época “própria” e de como a Educação Física vem tentando consolidar seu papel na escola.

A contextualização acerca da EJA terá como base os estudos desenvolvidos por Fávero e Freitas (2011) e alguns documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – 9.394/96).

Com relação à disciplina Educação Física, seu percurso começa a partir da reforma Couto Ferraz, responsável por introduzi-la oficialmente na escola. No âmbito da EJA, a apresentação teve início com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde consta que o ensino regular noturno é obrigatório, gratuito e precisa estar adequado às condições do educando, conforme consta no artigo 208, parágrafo VI: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p.121-122). Vale ressaltar que nem todo ensino noturno é EJA. O termo “época própria” faz referência aos alunos que não concluíram os estudos ou não tiveram acesso à escola por razões de emprego, para o sustento da família, etc. E que voltaram para concluir ou continuar. Não faz referência à irregularidade ou que sejam excluídos.

O recorte para tratar da Educação Física foi feito a partir da década de 1990, porque foi nesse período que a mesma se institucionalizou na modalidade de ensino em questão por meio da LDBEN nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Nesta seção, serão apresentadas ainda algumas propostas de ensino contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Física para a EJA (2002), que elencam objetivos e orientações para a disciplina, contextualizando com o público ao qual se destina. Serão discutidos também os possíveis encontros e desencontros entre a EJA e a Educação Física.

## **2.1 O contexto histórico da Educação Física e da EJA: os contextos que iniciaram suas histórias**

Introduzida oficialmente na escola em 1851, com a reforma Couto Ferraz, a Educação Física se tornou, desde então, disciplina de caráter obrigatório nas escolas dos municípios da corte. Em 1882 houve uma recomendação por parte de Rui Barbosa<sup>2</sup> para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e oferecida pelas escolas normais, visando o desenvolvimento físico, moral e intelectual dos praticantes (RICARDO, 2012). No entanto, tal implantação ocorreu apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares. A partir de 1920 vários estados da federação começaram a realizar reformas educacionais e incluíram a Educação Física, chamada a época de ginástica (BETTI, 1991 citado por DARIDO; RANGEL, 2005).

Na tentativa de desmistificar o paradigma de que a Educação Física é constituída apenas de conteúdos práticos, é imprescindível considerar o contexto histórico no qual se constitui a disciplina. Segundo Darido (2003, p.26), pode-se denominar o formato inicial da disciplina de tradicional, na medida em que se voltava para os valores elencados na época, que “enfativavam as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, e fazem clara distinção entre teoria e prática”.

Para compreendermos porque a Educação Física é vista essencialmente como uma disciplina prática, o que revela certo preconceito com a área dentro e fora da escola, será feita uma exposição de seus momentos iniciais, o que marcou cada momento e as tentativas de ruptura com esses padrões anteriores, tidos como higienista e militarista, esportivista e recreacionista. Por fim, será abordada a perspectiva científica. Esse percurso de contextualização será fundamentado pelas autoras Darido e Rangel (2005).

### **2.1.1 Higienismo e militarismo**

Sob a perspectiva higienista, de início a preocupação central da Educação física eram os hábitos de higiene e saúde, atribuindo-se ao exercício o desenvolvimento físico e moral. No modelo militarista, por outro lado, o objetivo principal da disciplina Educação Física era a formação de uma geração apta a suportar o combate, a lutar, a atuar na guerra. Desse modo, selecionavam-se os indivíduos considerados perfeitos fisicamente, excluindo-se os tidos como incapacitados. Ambos os moldes concebiam a disciplina como essencialmente prática, voltada apenas para a repetição mecânica dos movimentos e sem qualquer ligação com a teoria.

---

<sup>2</sup>Deputado Federal na época da reforma Couto Ferraz (RICARDO, 2012).

Embora o modelo militarista não esteja mais em voga na escola, têm-se ainda hoje como ilustração os professores que escolhem os alunos mais hábeis nas práticas esportivas para formarem as equipes que participarão das aulas. Nesse caso, o que é levado em consideração é o fato de o aluno se destacar nas atividades práticas. Os alunos com peso elevado, por exemplo, que por vezes não participam das aulas por vergonha ou por terem sido nomeados de lentos ou incapazes, não se encaixariam dentro desse padrão.

### 2.1.2 Esportivista

Atrelada ao sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962), a fase esportivista levou a Educação Física escolar a ser associada ao esporte, principalmente ao futebol. O 3º título, na Copa de 1970, culminou no predomínio dos conteúdos esportivos durante as aulas da disciplina. Esse modelo também pode ser chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista.

Como ilustração para as fases esportivista, recreacionista e científica, usamos como referências exemplos retirados do estudo de conclusão de curso desenvolvido por Deus (2011)<sup>3</sup>, cujo objetivo foi diagnosticar como se dava a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas do Centro Educacional Antônio Gomes de Barros (CEAGB), em Maceió. Os 11 entrevistados tinham entre sete e 32 anos de exercício na profissão.

Um dos professores entrevistados, o qual havia sido formado na perspectiva tecnicista, com 32 anos de formação<sup>4</sup>, declarou trabalhar com o conteúdo esporte. O docente ressaltou ainda que aborda o futebol nas aulas com a finalidade de levar os alunos a participarem de competições. “Nas turmas peço aos alunos para formarem equipes para jogos competitivos, como JEAL, JOLIN, copa São Luís”, acrescenta. Visto que só trabalhava com essa proposta, o professor não se preocupava com a organização de conteúdos. “[...] sala de aula não faz o meu gênero. Não tolero sala de aula”, afirmou, justificando a não aceitação de aulas teóricas.

Através desse exemplo, pode-se notar que a maneira como se adquire conhecimento na graduação reflete nas metodologias adotadas na prática docente, sendo o tempo fator que irá desestimular ou perpetuar uma prática positiva ou negativa. No caso, entenda-se por “negativa” as atividades de cunho repetitivo, em que o professor se exime do ato educativo.

<sup>3</sup>DEUS, Adriane de. **Educação Física escolar**: investigação sobre a prática docente nas escolas do CEAGB. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em: Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

<sup>4</sup>Foram realizadas 6 perguntas com os 11 professores. No caso apresentado a questão apontada foi: quais conteúdos você costuma trabalhar em suas aulas?

### 2.1.3 Recreacionista

As representações em torno desse modelo se voltam para a ideia de que o aluno é quem decide o que vai acontecer na aula, cabendo ao professor apenas a tarefa de fornecer a bola e marcar o tempo. A adoção dessa nomenclatura se relaciona com o fato de que o discurso acadêmico passou alguns anos debatendo o que não fazer nas aulas de Educação Física, sem, contudo, apresentar propostas para a prática. Apontavam-se problemas relacionados à falta de políticas públicas que facilitassem o trabalho do professor, como condições de trabalho, material adequado, salário e ações de formação continuada. O professor que realiza esse tipo de modelo nas escolas é comumente chamado de “rola a bola”.

Voltando às informações coletadas junto aos docentes de Educação Física, outro professor, com nove anos de formação, declarou trabalhar nas aulas conteúdos de recreação e jogos pré-desportivos<sup>5</sup>. Alegou que os discentes pelos quais era responsável só queriam jogar futebol e as meninas, queimado ou três cortes. Diante disso, entregava a bola aos alunos e controlava o tempo da aula, recolhendo a bola ao final.

### 2.1.4 Perspectiva científica

Ponto no qual os saberes atuais e o conhecimento teórico ganham respaldo para serem discutidos e trabalhados na escola, a perspectiva científica tenta romper com o paradigma da Educação Física da prática pela prática. O aspecto básico desse referencial é “aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida em que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem” (DARIDO, 2003, p.26). Nesse caso, não há apenas a aula prática, mas uma contextualização do que se está fazendo.

Como exemplo para caracterizar essa perspectiva, tem-se o trabalho desenvolvido por uma professora com sete anos de formação, que declarou abordar em suas intervenções a temática ginástica escolar, os jogos populares, danças, lutas e esportes (iniciação). Afirmou que ao explicar o assunto de uma aula, costumava pedir aos alunos, normalmente elegia um ou dois, que comentassem como a atividade da aula anterior havia sido feita, tanto para os que faltaram, como para os presentes. Disse ainda que para alcançar os objetivos propostos para a aula, sempre colocava situações problemas para os alunos resolverem, estimulando, assim, o pensamento em diversas situações. Esse posicionamento possibilita o entendimento de que não há uma ação sem um “para que” realizá-la e o fundamento no qual está pautada.

---

<sup>5</sup>A pergunta dirigida a esse professor foi: quais conteúdos você costuma trabalhar em suas aulas?

Os modelos apresentados mostram a trajetória pela qual a Educação Física passou para assumir seu papel na escola, como disciplina com objetivos, conteúdos e ações a serem desenvolvidas. Há conteúdos a serem ministrados, há vontade de mudança, porém as condições de trabalho nem sempre oferecem disposição para tal. No caso dos três professores relacionados, somente um tinha espaço físico dentro da escola para trabalhar com seus alunos. Os docentes que adotavam o modelo esportivista e recreacionista trabalhavam no ginásio do complexo, onde várias escolas dividiam um mesmo espaço, ou em quadras próximas à escola onde atuavam. Que por sinal eram descobertas.

Logo, entende-se que essas tentativas de ruptura com os modelos iniciais precisam ser feitas nos ambientes escolares, tanto pelos professores, com atualizações de estudos e formações continuadas, como pelos demais componentes da instituição. É necessário, pois, tomar uma direção em que objetivos para a disciplina na escola possam ser determinados, sabendo por quais caminhos seguir na sala de aula e como os alunos utilizarão seus conhecimentos fora desse ambiente. Dessa forma, é necessário desmistificar para quebrar preconceitos e para apresentar o que a cultura corporal de movimento pode oferecer.

Foi observado que o período de atuação na área não constitui obstáculo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica organizada, visto que a experiência adquirida poderia ser motivo de incentivo para o desenvolvimento de uma Educação Física que não deve se acomodar, tampouco limitada ao fazer, à prática. Contudo, as condições de trabalho nem sempre ofertam as condições apropriadas. Vale ressaltar que a realidade encontrada no estudo de Deus (2011) não pode ser generalizada, pois o mesmo se restringiu ao CEAGB.

Diante do exposto, observamos que as perspectivas pelas quais a Educação Física passou não podem ser situadas no passado. E nenhuma delas é predominante. Há vários fatores envolvidos no trabalho docente que impossibilitam seguir um dos modelos apontados, pois as condições de trabalho, o salário, a formação continuada e o interesse em continuar estudando e se atualizando podem interferir na atuação. Conforme visto nos resultados da pesquisa citada, há um misto no modo de atuação dos profissionais, escolhido a partir da realidade de cada um. Não há como afirmar se há predominância de um modelo ou de outro.

Dentro desse contexto de adaptações e busca por legitimação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como a disciplina Educação Física, passou por trajetórias de consolidação antes de ser implementada nas escolas e se constituir como direito para as pessoas que não tiveram acesso aos estudos na época “própria”, como veremos a seguir.

## **2.2 A trajetória da EJA a partir da Constituição Federal de 1988: desafios para a institucionalização do ensino de jovens e adultos como direito**

Antes da aprovação da Constituição Federal de 88, a EJA foi marcada por campanhas de alfabetização, que tiveram início em 1947, com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo. De iniciativa do Governo Federal, essas campanhas foram marcadas pela ausência de processo de escolarização e por seus egressos se tornarem analfabetos funcionais.

Na década de 1950 começaram a surgir os movimentos de Cultura Popular, surgidos inicialmente em Recife e disseminados para outras cidades do Nordeste, a exemplo de Natal, e no Sudeste, como Belo Horizonte. Esses movimentos constituíram tentativas de rupturas com a realidade das campanhas. Posteriormente, no período da ditadura militar (1964-85), não havia liberdade de expressão, impedindo-se as pessoas de participarem de movimentos sociais, uma vez que as ideias defendidas por estes tinham por objetivo educar na contramão do sistema, isto é, com base na transformação e reflexão, com vistas a mudar a sociedade.

Nesse âmbito, no campo da Educação de Adultos surge mais uma campanha de alfabetização, denominada de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo requisito era preparar mão de obra alfabetizada para as empresas e para as eleições, com vistas a instruir as pessoas para o voto, tendo em vista que na época analfabetos não podiam votar. O MOBRAL passou por duas fases. Na primeira, que abrangeu os anos de 1967 a 1970, o movimento esteve atrelado ao Ministério da Educação. Na segunda fase, o MOBRAL surgiu com estrutura autônoma de Fundação, tornando-se o maior movimento de educação de adultos do país. Era uma educação pensada na quantidade e não na qualidade. O MOBRAL não tinha, pois, como base os preceitos disseminados por Paulo Freire, que não foram aceitos nem mesmo no governo civil, com uma educação para a reflexão e formação crítica.

A abertura política no país partir de 1978 reforçou os movimentos sociais, ampliando as reivindicações no campo das políticas sociais. Sindicatos ressurgiram e surgiram, assim como partidos políticos, entre os quais o Partido dos Trabalhadores (PT), e associações, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras.

Nesse cenário, merece destaque o município de São Paulo, que implantou, em 1989, o Movimento de Alfabetização (MOVA), voltado para o combate ao analfabetismo através do oferecimento do acesso à educação para atender as necessidades dos alunos jovens e adultos através, incentivo, assim, a continuação dos estudos nos sistemas estaduais e municipais de ensino (FÁVERO; FREITAS, 2011). Esse movimento se caracterizou como iniciativa

popular, mediante a ausência do Estado no cuidado com a educação de jovens e adultos. Seu objetivo consistia, então, na busca pela escolarização básica desse público. Lutava ainda pela escola pública e popular. Originado no período em que Paulo Freire foi secretário de Educação da cidade, o MOVA foi consequência da Constituição de 1988. Nesse sentido, defendia a redemocratização na educação, concebendo a educação como direito extensivo aos cidadãos. Esse modelo se espalhou por outros municípios considerados progressistas, como Porto Alegre, Santos e Angra dos Reis, entre outros, sobrevivendo até hoje.

Em meio às lutas, a Constituinte no Congresso Nacional inicia as discussões de uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988. Entre 1978 e 1988, muitos acontecimentos importantes acontecem, como a extinção do MOBREAL, em 1985. Com as eleições diretas, os municípios que elegeram prefeitos considerados então progressistas (Porto Alegre, São Paulo e outros) obtêm melhorias na educação, com destaque para a EJA, que sai do patamar de campanhas, alcançando a sua consolidando através da Educação de Jovens e Adultos I e II segmentos, nas escolas municipais, caracterizando-se como modalidade escolarizada.

Nas constantes tentativas de garantir a educação de jovens e adultos, a sua efetivação como direito e o acesso de todos à educação, foram realizadas, em 1990 e 1997, respectivamente, as Conferências Mundiais de Educação para Todos, na Tailândia, e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (HAMBURGO, 1997). Ambas propunham uma nova perspectiva para essa modalidade, fortalecendo o direito de todos à educação ao longo da vida e orientando quanto às responsabilidades individual e coletiva. Nesse âmbito, ganha repercussão o documento **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, que “atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por quais passa o mundo atual [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 23).

A partir dos anos 2000, o parecer CNE/CEB 11/2000, do relator e conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, relativo às diretrizes operacionais para a EJA, tomou como referencial as discussões da **Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos** (1999), definindo as seguintes funções para a modalidade:

- função reparadora, que visa desenvolver a escolarização não conseguida quando criança;
- função equalizadora, com vistas a aumentar a oferta para quem está mais desigual no que condiz à escolarização;

- função qualificadora, orientada para possibilitar o aprender no decorrer da vida, com a educação continuada (PAIVA, 2009 citado por FÁVERO; FREITAS, 2011).

O parecer toma a Educação de Jovens e Adultos como uma “modalidade estratégica de esforço da nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social [...]” (p.22). Tomando como referência a **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, considerado o referencial no Brasil para a modalidade, o parecer aponta que:

[...] 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 sociedade, na cultura, como um todo [...] (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p.20).

As características acima relacionadas reforçam a necessidade de garantir a todos a continuidade de seus estudos, com várias finalidades a serem atingidas por quem os procura, assumindo a educação como um bem social. A procura pela modalidade de ensino pode ser assinalada pela necessidade de entrada no mercado de trabalho, a busca por uma melhor qualificação, o anseio pela inserção no ensino superior, para obter uma certificação de conclusão dos estudos, para aprender mais e ter acesso a outros conhecimentos. Enfim, as razões são inúmeras, mas o que é certo e garantido por lei é que todas as pessoas que não tiveram acesso à escola na época “própria” podem estudar e garantir a sua formação.

Portanto, compreende-se, por meio dos documentos relativos à modalidade de ensino em questão, que todas as tentativas de torná-la direito seguem inúmeras vertentes, como: acesso a todos à escola e direito da continuidade dos estudos e a efetivação por lei desses direitos e aprendizagem como direito social. Dentro desse contexto, de educação como direito, nos tópicos seguintes serão expostas informações acerca da implantação da Educação Física na EJA, a partir de sua inscrição na LDBEN nº 9.394/1996. Em seguida, serão apresentados os conteúdos que podem ser trabalhados na disciplina e que também podem ser abordados na EJA. Ao final, falar-se-á sobre as diretrizes organizadas a nível nacional para o trabalho da disciplina com a modalidade, com apresentação de objetivos e propostas de trabalho, bem como os encontros e desencontros entre ambas as áreas.

### 2.3 A implantação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

A garantia da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos foi legitimada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Na EJA, modalidade que representa a possibilidade dos alunos concluírem o Ensino Básico, escolaridade mínima garantida constitucionalmente a todo cidadão brasileiro (BRASIL, 2008), a disciplina tem caráter facultativo, conforme prevê o artigo 26º da LDBEN (9.394/96, p.11): “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Nesse sentido, a disciplina, obrigatória na escola, tem sua facultatividade relacionada à participação dos alunos nas aulas.

Um fator que pode ser discutido ou mesmo se tornar objeto de estudo é a facultatividade, atrelado ao fato dos alunos da EJA conferirem à escola apenas o papel de leva-los a concluir o Ensino Básico ou aprender a ler e a escrever. A esse fato soma-se também a visão da disciplina como somente prática, o jogar bola. Isso é decorrente das etapas que a Educação Física viveu. Mesmo não havendo uma que predomine, de certa maneira há um misto delas na ação docente. Exemplificando essa situação, na escola onde a pesquisa foi desenvolvida havia uma aluna que não ficava na sala quando percebia que a aula era de Educação Física. Em certo momento, saiu da sala, passou pela pesquisadora e, num tom de reclamação, disse: “eu não venho para a escola ouvir conversa no meu pé do ouvido. Vim aprender a ler e escrever”<sup>6</sup>. Sentou-se no banco, fora da sala de aula e permaneceu até a hora em que outra professora entrou na sala. Outros alunos também não assistiam às aulas; um deles, com idade de 16 anos, afirmou não assistir porque queria que fosse jogo.

Diante desse cenário, a fala da aluna mencionada acima nos remete ao que está exposto no art. 32º da LDBEN (9.394/96), que assegura “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Desse modo, Português e Matemática continuam sendo as disciplinas mais importantes na busca pelo saber. Embora as atividades em sala de aula sejam conduzidas com base na escrita no quadro e no caderno, em trabalhos de pesquisa para trazer na aula e participação dos alunos, a Educação Física continua sendo negada como provedora de saberes.

---

<sup>6</sup>Ressalta-se que essa fala não foi gravada e a aluna não faz parte do grupo de alunos que concordaram em participar da pesquisa. O que expus foram fragmentos do que consegui ouvir no momento da reclamação.

É preciso esclarecer aos alunos que a disciplina também contribuirá para o aprendizado deles, pois o saber ler e escrever fornecerão novos subsídios para o aprendizado das temáticas que estão sendo trabalhadas em sala. O que podem aprender nas aulas de Educação Física tem que fazer sentido em suas vidas, orientando-os que a leitura e a escrita também estão presentes na disciplina e que a mesma não está relacionada apenas a jogar bola.

E nesse processo, é importante enfatizar que a disciplina tem conteúdos que podem ser desenvolvidos, assim como o Português e a Matemática. Apresentá-los seria uma forma de mostrar que na Educação Física não há só movimento, há também o envolvimento de temáticas que objetivam estimular os alunos a aliá-las com o que vivenciam em seu cotidiano. Trata-se de um modelo de ensino que se volta para temas atuais, como atividade física, cuidados com a alimentação, qualidade de vida, saúde, etc. Na escola investigada, o que estava sendo desenvolvido no período da pesquisa eram assuntos relacionados a doenças cardiovasculares, depressão, hipertensão, ansiedade e outros. Tais temas incitavam a participação dos alunos na sala. São sugestões como estas que podem ser trabalhadas na EJA.

No entanto, essas reconstruções não serão feitas de um dia para o outro, não há uma receita pronta a ser seguida. No percurso de ensino haverá constantes construções e reelaborações nas formas de pensar dos sujeitos inseridos nesse processo. A Educação Física foi historicamente construída para trabalhar com a prática, prezando a ação. Por isso, continua sendo negada enquanto disciplina que pode trazer conhecimentos teóricos aliados a uma prática. Isso pode ser notado quando o aluno de 16 anos queria que fosse jogo. Esta é, pois, a visão meramente prática da disciplina: jogar bola.

#### **2.4 Proposta curricular da Educação Física para a EJA: os conteúdos da cultura corporal de movimento e os temas transversais**

As diretrizes da Educação Física para EJA (BRASIL, 2002) se constituem numa série de orientações e objetivos da disciplina referentes à modalidade de ensino. Nelas são apresentadas as particularidades desse público, relacionando-as com as representações do passado sobre a disciplina, no que diz respeito às atividades exclusivamente práticas e seu caráter de brincadeira, de jogo. Há também a apresentação de propostas que se contrapõem à perspectiva anterior, direcionando a Educação Física para atividades que instigam a curiosidade e a busca pela informação em âmbito geral, como aquelas relacionadas à conservação de uma boa saúde, a importância da alimentação saudável e a prática de atividade

física. Para Sant'Anna (2011), é fundamental explicar as razões das atividades desenvolvidas, refletindo sobre a utilidade delas na vida dos alunos, para que eles se autorizem a fazê-lo.

Os elementos propostos pelas diretrizes estão elencados em cinco blocos de conteúdos, relacionados aos elementos da cultura corporal de movimento, a saber: jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica. Segundo Darido e Rangel (2005, p.28), “[...] tais conteúdos são propostos historicamente para a educação física escolar no Brasil, pois além de valorizarem as diferenças regionais, por serem uma expressão tipicamente brasileira”.

Para a concretização das dinâmicas de contextualização de conhecimento, o documento aponta alguns objetivos para a disciplina na modalidade de ensino EJA, como:

- A promoção, a integração, bem como a inserção de todos os alunos nas práticas corporais;
- A valorização, apreciação e desfrute dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento;
- Usufruir o tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida;
- Valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal;
- Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos (BRASIL, 2002).

Esses objetivos fortalecem a discussão de que cabe à Educação Física formar os sujeitos que vão transformá-la no decorrer das práticas, usufruindo dos elementos da cultura corporal de movimento em benefício próprio. Dessa maneira, as propostas de ensino podem ser ajustadas aos interesses desse público, a fim de que os objetivos acima expostos produzam efeito nas práticas de vida cotidianas.

Os temas transversais, por outro lado, são citados pelo documento como possibilidade de inclusão e trabalho nas aulas de Educação Física, favorecendo a contextualização do conhecimento. Esses temas abordam em suas propostas temáticas relacionadas à saúde, trabalho e consumo, dentre outras. De acordo com Yus (1998), o discurso acerca dessas temáticas não é mais do que uma reatualização da fala do conhecimento integrado, globalizado e interdisciplinar, que visa propor uma educação ética-moral-humanística, no intuito de acalorar debates clássicos e tratá-los à luz dos novos desafios sociais e culturais. Diante disso, o autor esclarece que os temas transversais

[...] têm abundantes conteúdos de tipo moral, e em conjunto representam um repertório de valores, atitudes e normas chaves [...] para enfrentar com, critério moral e de juízo, os problemas que a humanidade origina e que são lesivos para as sociedades, a saúde e o meio ambiente (YUS, 1998, p.36).

Em alusão a essa ideia, aponta-se que o contato com esse ambiente de informações, vivências e valores passa a ser compreendido como um direito do cidadão, numa perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde e, com isso, utilizar reflexivamente o conhecimento adquirido em sala de aula nos diversos contextos de convivência desses alunos (BRASIL, 2002).

A integração da Educação Física com temáticas sociais só fortalece o que autores como Ribeiro (2001) e Freire (1987) enfatizam: a importância de se levar em consideração as experiências do aluno, aquilo que ele já sabe e traz de sua vida para a sala de aula. Dentro dessa perspectiva, a integração se torna fundamental para o entendimento e posse dos conhecimentos oriundos dos conteúdos, aliados às experiências. Nesse sentido, a disciplina na Educação de Jovens e Adultos oferece possibilidades diversas de produção, integração e construção das aprendizagens em consonância com a vida e com os conteúdos tratados.

## **2.5 Encontro e desencontro entre EJA e Educação Física**

No presente item, fizemos uma reflexão sobre os possíveis encontros e desencontros entre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a disciplina Educação Física na escola pesquisada. Para isso, partimos do levantamento realizado por Deus (2011) em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aliado ao que encontramos na escola pesquisada, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP). Duas perguntas nortearam as nossas reflexões: o que foi encontrado na pesquisa citada tem a ver com a escola? Como a Educação Física se encontrava na instituição onde a presente pesquisa foi realizada?

O trabalho de conclusão de Deus (2011) serviu para ilustrar o caráter predominantemente prático que ainda é dado à Educação Física nas escolas, decorrente, sobretudo, de seu contexto histórico, marcado por fases em que a disciplina era tida apenas como detentora do movimento. Num contexto de 11 professores entrevistados, nove faziam aulas voltadas aos esportes, ao movimento puro e simples das práticas, o jogo pelo jogo. Importante destacar que o que foi encontrado no CEAGB não é a mesma prática desenvolvida na escola onde se efetuou a pesquisa. Por outro lado, ambas as instituições se assemelham quanto à falta de uma relação com mais sentido para a EJA e ao que é repassado aos alunos.

Em uma das conversas com a professora de Educação Física que atuava na escola onde a pesquisa foi realizada, a mesma relatou que já havia levado para as aulas diversas propostas de ensino, inclusive ginástica de academia, e que não sabia o que fazer para agradar os alunos. Com isso, percebe-se a necessidade de se atribuir sentido ao que os alunos querem encontrar nas aulas, mediante ao que está sendo proposto. Nesse sentido, as realidades entre as duas instituições observadas se aproximam na medida em que foram organizadas não com os alunos, mas para os alunos. Aulas distantes do que eles possivelmente ansiavam vivenciar. A prática pela prática, a aula sem sentido. No caso das escolas do CEAGB, em particular, houve a retomada do modelo esportivista, adotado pela disciplina em sua trajetória.

Nesse contexto de desencontro, podemos também retratar as dificuldades encontradas pelos professores, relacionadas principalmente ao desenvolvimento de trabalho com muitas turmas, ao emprego em várias escolas, cumprimento de carga horária e condições de trabalho.

A segunda questão, de como a Educação Física se encontrava na instituição onde a pesquisa foi realizada, pode ser respondida afirmando que na escola a Educação Física não foi mencionada para a EJA como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para a modalidade, havia apenas um parágrafo presente. A EJA se consolidou na escola em 1993 e a disciplina para a modalidade 15 anos depois. Ou seja, há desencontros até em suas implantações. Há, pois, descaso com a modalidade, dedicando-se apenas um parágrafo a sua função na escola, bem como pelo fato da disciplina ter sido solicitada pela diretora à SEMED<sup>7</sup>. O que havia era um preenchimento de carga horária e curricular; não um diálogo entre ambas.

Diante disso surgiu outro questionamento: como algo pode fazer sentido, no caso as aulas de Educação Física, se não é pensado para o público ao qual se destina? Como haver interação entre o apresentado nas aulas e as práticas cotidianas dos alunos? Na escola em questão, não havia objetivos a serem seguidos, na medida em que o documento que rege a instituição, de 2008, não menciona como a Educação Física se destinava a EJA. Dado que se reflete no sentido atribuído às aulas de Educação Física pelos alunos da modalidade de ensino.

Para não ficar apenas nos desencontros, o único momento em que ambas as áreas se aproximam é nos documentos que regem, por lei, a prática da Educação Física, sua obrigatoriedade no ensino básico e facultatividade na EJA (LDBEN, 9394/96). Quando da orientação da disciplina para a modalidade, nas diretrizes curriculares, feitas a nível nacional.

Diante desse cenário, finalizo este tópico com o seguinte questionamento, feito por Carvalho (2013, p.3): “por que, então, deixar o corpo, suas expressões e significados de fora do projeto pedagógico que construímos?”. Melhor dizendo: por que deixar a Educação Física

---

<sup>7</sup> Secretaria Municipal de Educação

como disciplina sem utilidade? Diante do que foi exposto, pode-se considerar que há, de fato, um desencontro entre disciplina e modalidade, haja vista que ambas não dialogam para desenvolverem um trabalho voltado ao público que atendem e por não apresentarem objetivos para seus desenvolvimentos na escola.

Essa questão e o observado no PPP da escola nos levam a perceber como a Educação Física e suas práticas se encontram fora do contexto da escola e da realidade de seus alunos, enfatizando-se frequentemente que saber ler e escrever é o EJA pode oferecer, desconsiderando-se tudo o que não vier a contribuir com essas aquisições. Nesse sentido, o contexto histórico no qual a Educação Física se desenvolveu reforça essa ideia de disciplina que não tem algo objetivo para oferecer, pois os períodos pelos quais passou foram marcados pelo caráter prático. Portanto, os acontecimentos do passado ainda refletem no presente.

Por outro lado, as práticas voltadas para o cuidado com o corpo e com a saúde e as temáticas sociais, representadas pelos temas transversais, podem evidenciar a possibilidade de aprendizagens no diálogo entre escola e práticas cotidianas dos alunos. Mas, para que isso se fortaleça é preciso que haja muita negociação entre escola, professores e alunos, na tentativa de se estabelecer uma aproximação entre modalidade e disciplina. E é com base na criação de caminhos e propostas na tentativa de orientar as possíveis mudanças, que na seção seguinte será exposta a metodologia do trabalho, que aponta os passos utilizados na construção do estudo, com a delimitação dos recursos que foram necessários a sua execução, bem como a apresentação dos sujeitos e da escola onde o estudo se desenvolveu.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao pensarmos em pesquisa, remetemos nosso pensamento ao ato de investigar, de tentar encontrar respostas para determinadas perguntas. As questões surgem através de questionamentos acerca do está posto na realidade social, através da observação dos fenômenos, das interações entre as pessoas e do que visualizamos nas diferentes formas de mídia. Pesquisar é tentar estabelecer um diálogo com fatos e elementos que compõem a realidade social,<sup>8</sup> visando abstrair deles sentidos para a nossa prática como seres sociais.

Diante desse panorama, esta seção tem por objetivo expor os caminhos da pesquisa, no sentido de revelar como se deu a organização metodológica da mesma, situar os sujeitos e o local onde a pesquisa foi realizada e apresentar o instrumento usado para a coleta de dados.

A pesquisa teve seu viés pautado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e teve como objetivo identificar quais as representações de corpo que os alunos possuíam com vistas a organizar uma proposta de intervenção para as aulas de Educação Física. A investigação ocorreu em uma Escola Pública Municipal da cidade de Maceió.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Quando é qualitativa, a pesquisa direciona o pensamento do pesquisador às diferentes subjetividades que estão ligadas aos sujeitos que dela farão parte. São falas, conceitos, representações e entendimentos sobre as questões sociais que expõem modos de pensar de pessoas que interagem cotidianamente no meio no qual atuam. Desse modo, este estudo foi conduzido a partir da abordagem de cunho qualitativo, sendo um enfoque de pesquisa em que a realidade do fenômeno social é a mente, onde aquela é construída pelo indivíduo que dá significado aos fenômenos que a envolvem (SAMPLERI, 2006).

Utilizamos como abordagem a pesquisa-ação, caracterizada pela interação entre pesquisador e a ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, os componentes do caso a ser investigado (GIL, 2007). Trata-se de um tipo de pesquisa em que o pesquisador não trabalha sozinho, não vai apenas ao local da investigação coletar dados. Todos os envolvidos na atuam para que os objetivos sejam alcançados. Importante destacar ainda que as impressões dos sujeitos são levadas em consideração no decorrer da pesquisa.

---

<sup>8</sup>Essa ideia foi retirada da aula de organização do trabalho acadêmico, no primeiro período da graduação. O professor havia exposto que “pesquisar é dialogar com a realidade”.

Para que se efetuasse como tal, num primeiro momento foi realizada uma visita à escola, apresentando-se a pesquisa à direção e ao professor. Com a autorização de ambos, apresentamos o estudo aos alunos, que decidiram, voluntariamente, se gostariam de participar.

De início, fizemos apenas as entrevistas, pois a proposta de intervenção só pode ocorrer mediante análise das falas dos sujeitos envolvidos, isto é, num segundo momento. Dessa forma, a intervenção foi orientada a partir das primeiras falas, organizando-se posteriormente as datas para os encontros, os planos de aula e a apresentação aos alunos de como e quanto tempo seriam ministradas as atividades. As entrevistas foram, então, transcritas<sup>9</sup> e analisadas, possibilitando a definição de um norte para a intervenção.

### **3.1.1 Instrumento para a coleta dos dados**

Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas junto a nove alunos do primeiro segmento da 2ª fase<sup>10</sup> da EJA. Vale destacar que o primeiro segmento do Ensino Fundamental compreende as turmas de 1ª a 4ª série. Os participantes foram entrevistados individualmente. As entrevistas se davam à medida que chegavam à escola, antes do início das aulas ou no intervalo entre disciplinas. Para manter o sigilo das identidades, os alunos foram classificados em A1, A2 e assim sucessivamente.

Nesse tipo de instrumento não há rigor quanto à pontualidade das perguntas, permitindo ao pesquisador fazer outras relações a partir da fala do sujeito, levando-o, assim, para além da questão apresentada (BARROS; LEHFELD, 2007).

### **3.1.2 Sujeitos da pesquisa**

No desenvolvimento de uma pesquisa, os envolvidos acabam criando uma relação que está além de pesquisador e pesquisado. A convivência na escola, as conversas, as intervenções e presença na sala de aula fazem com que aja afinidade entre os envolvidos. Todos esses aspectos contribuem não só para o trabalho em si, como também para o desenvolvimento da sensibilidade do pesquisador, que passa a ver o outro como ser fundamental para que seus objetivos sejam alcançados, respeitando sua individualidade, sua fala e suas características.

O público que busca a EJA tem por objetivo iniciar ou concluir os estudos que podem ter sido interrompidos por necessidade de entrada precoce no mercado de trabalho, com vistas ao próprio sustento ou o da família. Os jovens e adultos que procuram a modalidade de

---

<sup>9</sup> As entrevistas foram transcritas mantendo-se a fidelidade ao que os sujeitos declararam.

<sup>10</sup> Essa nomenclatura é a adotada pelo município de Maceió pelo departamento de normas e legislação da SEMED. Para as escolas do estado a nomenclatura é etapa.

ensino, seja para a alfabetização ou para adquirir mais conhecimento, veem a escola como espaço que possibilita a estabilidade num emprego, que proporciona melhores condições de vida ou simplesmente um espaço voltado para o conhecimento. São homens e mulheres, jovens e adultos, de diferentes condições econômicas e contextos da sociedade, que almejam o aprendizado. Essas razões encontram respaldo nos fragmentos de fala de duas entrevistadas

Ah, eu estudo porque eu gosto, porque eu parei muito cedo porque eu fui trabalhar, porque eu perdi meu pai, fui trabalhar pra ajudar minha mãe, pra minha irmã comprar as minhas coisa. Agora eu pensei em voltar trabalhar (quis dizer estudar) pra aprender porque eu acho que é bom, eu vejo assim, porque assim, é bom. Ah, eu gosto, me sinto bem, eu gosto (A7, Feminino, de 45 anos).

Eu amo estudar. Não tive oportunidade quando era jovem. [...] eu gosto, adoro estudar. Pra mim foi muito bom. Porque num tinha pra gente que já tinha idade, num tinha. Mas hoje que a gente temos essa oportunidade pra mim é uma maravilha, eu amo, amo estudar. Muito bom. Porque assim, eu acho que todas as pessoas, que não sabe ler, escrever, deveria procurar a sala de aula para aprender (A8, Feminino, 55 anos).

Independente do contexto do qual façam parte, esses alunos estão munidos de uma história de vida, de aprendizados que não são oriundos da escola, mas da vida, do contato constante e muitas vezes precoce com experiências de trabalho, de responsabilidades com a família. Assim, não é certo considerar que essas pessoas estão desprovidas de algum conhecimento, considerando apenas o fato de não terem ido à escola ou não ter permanecido lá por circunstâncias várias. Dessa maneira, esses sujeitos não devem ser:

[...] posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1999, p. 54-55).

Nesse sentido, só o saber da escola, o ler e o escrever não definem se uma pessoa sabe ou não. Ninguém é vazio de saberes. Não é só na escola, pois, que se obtém conhecimento sistematizado. A vida proporciona experiências que se tornam ricas e repletas de significados e aprendizados, tornando cada indivíduo responsável pela disseminação desses saberes.

Analisando as possibilidades de leitura de mundo e desenvolvimento da visão crítica dos alunos da EJA, a partir do contato com os estudos e efetivação destes com a realidade, pensa-se em como no processo de ensino aquilo que esses alunos já vivenciaram pode ser trazido para a escola. De forma que venha a acrescentar ao que será apresentado com base no currículo. Tendo em vista essa pluralidade, a modalidade de ensino “compreende um leque

amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos [...]”, conforme Ribeiro (2001, p.201).

A literatura que trata da EJA, que inclui Ribeiro (2001), Freire (1987) e Oliveira (2008), entre outros estudiosos, enuncia que é preciso ponderar aquilo que o aluno já sabe através de suas experiências e práticas de vida, aliando tais fatores às temáticas de ensino trabalhadas em sala. Tudo precisa fazer sentido na vida do aluno, naquilo que o estimula para aprender. Tamanho é o desejo por aprender que em uma das aulas em sala pude observar o cuidado com o qual os jovens e adultos da EJA pegavam os materiais para estudo: caderno, lápis e caneta. Quando escreviam parecia que estavam lidando com algo extremamente sensível, demonstrando cuidado e atenção para com o que estava no quadro, atitudes que chegavam a ser encantadoras. Acomodavam-se na cadeira de maneira que seus corpos tornavam-se imóveis, apenas os braços se movimentavam quando diante da necessidade de fazer alguma pergunta. Nada tirava a atenção deles. Ninguém se mexia.

Diante desse cenário, o quadro, o lápis, a caneta e o caderno eram os únicos referenciais para esses alunos durante as aulas. O mesmo comportamento não foi observado nas aulas práticas, consequência das chuvas, que acabavam formando poças na quadra, impossibilitando qualquer prática, com ou sem bola. Uma aluna em especial chamou atenção pela forma como escrevia. Pegava a caneta como se fosse o objeto mais precioso do mundo. Ela soletrava a palavra escrita no quadro antes de escrever no caderno, o fazia novamente e então admirava o que havia escrito, olhava para o quadro e repetia o processo.

Todos os alunos envolviam o caderno nos braços como se fossem mães protegendo os filhos ainda bebês. Como as habilidades de leitura e escrita são importantes para essas pessoas, tamanhas é a atenção que atribuem à escola, à sala de aula e ao aprendizado. Como os materiais escolares são elementos de tamanho valor. Como estudar é importante para quem não teve oportunidade na época “própria”. Para conhecer verdadeiramente essas pessoas, é preciso observá-las em sala de aula, em conversas informais e através da própria entrevista. O saber ser e estar do pesquisador é que possibilita o conhecimento delas. É necessário, pois, passar por esse processo de conhecimento, para, então, tentar falar sobre essas pessoas.

Os sentidos que atribuíram ao ler e ao escrever estavam além da sala de aula, é uma realidade que se desenrola desde o não acesso à escola na época “própria” e que segue até o aprendizado das primeiras letras. Em tudo isso há sentido, razões que os movem rumo ao aprendizado. O sentido está em tudo o que fazemos. “[...] nos impulsiona pressionando as modificações do nosso mundo, do nosso trabalho, enfim de todos os nossos hábitos”

(SANTIAGO, 2010, p.1). Afinal, é preciso encontrar razão para que tudo o que fazemos se torne passível de nossa atenção e desejo, que na vida possa ter alguma utilidade.

O quadro abaixo apresenta a ordem das entrevistas, a classificação dos sujeitos para que fossem mantidas suas identidades, seus gêneros e faixa etária.

**QUADRO 1: Entrevistados - Gênero e a Faixa etária**

<b>Entrevistados</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>
A1	Masculino	57 anos
A2	Feminino	52 anos
A3	Masculino	42 anos
A4	Feminino	35 anos
A5	Masculino	33 anos
A6	Feminino	54 anos
A7	Feminino	45 anos
A8	Feminino	55 anos
A9	Feminino	48 anos

Fonte: Autora, 2014.

### **3.2 Conhecendo a escola: o que diz o Projeto Político Pedagógico (PPP)**

A escola atende tanto o público do Ensino Fundamental, da alfabetização ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Os objetivos gerais que norteiam o trabalho da instituição são:

- ✓ Fortalecer a gestão democrática;
- ✓ Promover a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos foram propostos os seguintes:

- ✓ Motivar a participação da comunidade escolar;
- ✓ Desenvolver práticas dinâmicas e criativas de ensino-aprendizagem;
- ✓ Capacitar de forma permanente os professores e equipe técnica;
- ✓ Promover encontros na escola para estudos, socialização de vivências e tomada de decisão.

Em sua estrutura física a escola conta com 10 salas de aula por turno, com duas salas de recursos (uma para pessoas com deficiência mental e pessoas com dificuldade de aprendizagem e uma para deficientes visuais). Segundo a direção essas salas funcionam e na escola há quatro alunos com deficiência visual. Além desses espaços, há também uma sala de leitura, cinco banheiros, uma sala para coordenação e serviço social, uma cozinha, uma diretoria e uma secretaria. Conta também com sala para os professores dispensa cozinha e almoxarifado. Quantitativamente, o corpo docente da escola é constituído pela direção, duas coordenadoras do ensino dito regular, duas de EJA, um assistente social, trinta e dois professores efetivos, sendo dois de Educação Física e dois para deficientes visuais.

### **3.2.1 A Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada**

Segundo o PPP, até o ano de 1993 o ensino noturno na escola era apenas o dito regular. A EJA foi implantada no ano seguinte. Na escola, essa modalidade de ensino está fundamentada na perspectiva da educação libertadora proposta por Paulo Freire, que vai de encontro às propostas de ensino que veem no professor o referencial do saber, que colocam os educandos na posição daqueles que não sabem. “[...] a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”, ressalta Freire (1987, p.34).

O currículo da instituição investigada era interdisciplinar, partindo-se da realidade dos alunos, com vistas a garantir o acesso ao saber elaborado socialmente. O planejamento pedagógico em EJA era realizado quinzenalmente e seu calendário, organizado no início do ano letivo. Os professores faziam formação continuada na própria escola, por meio de encontros quinzenais. A avaliação era contínua, inclusa e dinâmica, sendo este modelo adotado pela escola nos demais turnos, nas demais modalidades, não somente na EJA.

No ensino noturno, a escola possuía 1.600 horas de trabalho por ano, divididas nas fases de ensino que abrangiam a modalidade. O contingente de alunos que frequentava a escola estava em torno de 380. De acordo com informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a necessidade de adquirir habilidade de escrita e leitura era o que levava os adultos a buscar o curso. No caso dos jovens, a imposição do mercado de trabalho.

No 1º e 2º segmentos, as turmas estavam distribuídas da seguinte maneira, respectivamente:

- ✓ Duas turmas de 1ª fase, duas turmas de 2ª e duas turmas de 3ª;
- ✓ Uma turma de 4ª fase, duas turmas de 5ª e uma turma de 6ª.

1ª fase: alfabetização (1º ano) e 1ª série (2º ano);

- 2ª fase: 2ª série (3º ano);
- 3ª fase: 3ª e 4ª série (4º e 5º anos);
- 4ª fase: 5ª série (6º ano);
- 5ª fase: 7º ano e 8ª ano;
- 6ª fase: 9º ano.

### **3.2.2 A Educação Física na EJA**

A Educação Física passou a fazer parte das disciplinas da escola por volta do ano de 2009, segundo informações da direção. Ainda segundo a mesma, foi necessária uma solicitação à SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para que a disciplina fosse implantada na escola no período noturno.

A professora responsável pela turma na qual a pesquisa se desenvolveu é concursada pelo município de Maceió e atua em duas escolas municipais, sendo que o horário noturno é um complemento da sua carga horária. Ficando explícito, então, que o seu trabalho na EJA não se constitui uma opção pela modalidade. Suas aulas eram desenvolvidas tanto na sala como na quadra. O espaço que seria destinado às intervenções práticas era descoberto. Assim, no período de chuvas não havia possibilidade de acontecer atividades, uma vez que ficava alagado. Por essa razão, as lições foram desenvolvidas em sala. Em virtude do tempo dedicado às aulas (30 minutos) e por não termos observado nenhum ato prático, aliado à insegurança por não ter trabalhado com esse público, ficou decidido que intervenções da pesquisa seriam organizadas para serem trabalhadas somente em sala de aula.

No PPP da escola não constava informações sobre a disciplina em questão, tampouco sua relação com EJA, pois o mesmo foi elaborado em 2008, período no qual a disciplina estava se instalando na escola. As informações presentes foram conseguidas com a diretora, por meio de questionamentos e esclarecimentos realizados após a leitura do documento. Essa justificativa também se aplica à EJA, pois o documento menciona algumas informações, a maioria delas atualizadas pela diretora, utilizadas para elaborar o tópico 3.2.1.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados com base na análise de conteúdo, que “[...] pretende descrever as situações, mas também interpretar o que foi dito” (GUERRA, 2006, p. 69). As entrevistas foram organizadas em categorias à *posteriori*, estabelecidas por semelhança, que consiste em agrupar as falas por critério de proximidade de conteúdo. E tem por objetivo identificar as unidades que influenciaram o fenômeno pesquisado de forma a agrupar as variáveis explicativas (Guerra 2006). Isto é, para cada representação de corpo descrita, buscaram-se elementos que tivessem ligação, consonância nas falas. A primeira etapa consistiu na análise das representações de corpo e a segunda no que gostaria de ser realizado nas aulas de Educação Física. Essa organização está de acordo com a ordem das entrevistas.

### 4.1 As representações sobre o corpo

Pensar sobre o corpo permite apontar para diferentes características que podem ser atribuídas segundo as funções que lhe são definidas. Se for pensado apenas na perspectiva biológica é aquele que exerce as funções vitais. Há também a visão do corpo como instrumento de trabalho, podendo considerá-lo como social. Existe ainda o corpo assinalado como padrão de beleza socialmente aceito. Enfim, podem ser conferidas ao corpo várias perspectivas, partindo de diferentes referências, sejam sociais, culturais ou biológicas. Acordamos, levantamos, exercemos nossas atividades diárias e lá está ele, cumprindo seus rituais cotidianos de maneira automática e repetitiva. Não é ato comum em nosso dia-a-dia refletir, como também sentir o corpo (recebe atenção quando tem alguma dor), mais incomum ainda é representá-lo. Os trabalhadores e, nesse contexto os sujeitos da EJA, após sua rotina de trabalho sentem o cansaço no corpo, homens ou mulheres, de diferentes classes e faixas etárias tentam cuidar do corpo que lhes representa para se manterem bem e com saúde.

Pensar no próprio corpo e atribuir-lhe uma definição não é tão simples, da mesma forma que representá-lo para outrem. Foi nesse contexto de atribuir uma representação ao próprio corpo que essa pesquisa teve seu norte, tendo como foco os sujeitos da EJA. Nessa direção, as representações apontadas pelos sujeitos da pesquisa foram divididas em três categorias: insatisfação, aceitação e envelhecimento. E foram assim nomeadas a partir da leitura de cada entrevista e identificação das palavras-chave que indicaram as nomenclaturas mencionadas. Nesse primeiro momento, a pergunta de partida foi: como você vê o seu corpo?

#### 4.1.1 Categoria 1: insatisfação

Essa nomenclatura para a categoria foi atribuída porque durante as entrevistas as alunas ficaram se tocando, apontando no corpo o que trazia essa insatisfação, como se quisessem retirá-la. As expressões faciais também foram definidoras da categoria, pois não demonstravam agrado com relação ao que falavam e aparentavam incômodo com o assunto. Características como a gordura corporal foram os mais relevantes nas falas, conforme segue:

[...] gostaria de ser mais magra, assim, porque minha barriga é assim mais grande, né? queria ser mais magra, mais fina, sem barriga né? assim, normal e magra e mais magrinha, assim. [...] Graças a Deus eu não tenho defeito nenhum, meus defeitos só é assim, mais fortezinha um pouquinho, é só eu gostaria de ser mais magra (A2, Feminino, 52 anos).

[...] eu antes, de sofrer um acidente, eu me via tranquilo assim, me via num corpo normal, como qualquer ser humano. [...] Cheguei a levar, trabalhando, um tiro, aí ficou duas cirurgia no meu corpo. [...] Hoje tem marcas, isso me incomoda um pouco. Mas meu corpo, eu amo meu corpo, porque foi Deus que fez ele, que me fez com esse corpo, por isso eu amo meu corpo como ele é, independente da cirurgia ou não (A5, Masculino, 33 anos).

Eu me sinto gorda, né? [...] Eu queria ser mais magra, né? Muito gordo. Eu me acho gorda, eu me acho feia, né? [...] Eu queria outro corpo melhor. Eu fico incomodada, né? [...] Eu queria ser magra, bem feita, que eu não sou, né? (A6, Feminino, 54 anos).

Eu agora, eu me sinto bem, agora só que antes eu amava o meu corpo. Não é que eu não ame. [...] eu caí dum caminhão e agora depois de 10 anos eu estou com pobrema nos dois joelhos e na coluna, devido a essa queda. [...] E através dessas medicação eu comecei a engordar só não gosto disso, porque eu engordei [...] Eu me sinto bem, eu amo meu corpo (A7, Feminino, 48 anos).

[...] eu tô conformada com o meu corpo [...] eu me vejo que eu não sou uma pessoa bem feita assim, né? Mas eu gosto de mim mesmo. É, agradeço muito assim, a Deus, que eu sou perfeita, né? (A8, Feminino, 45 anos).

Nestes fragmentos de fala, tem-se a associação da gordura corporal com a imperfeição do corpo, ligando-a aos defeitos e ao corpo feio, associando a magreza à beleza e perfeição. Pode-se considerar que a ideia apontada tem relação com o fato de que à medida que o corpo envelhece mudanças em sua fisiologia vão ocorrendo. Vale também apontar que pode haver relação com o que é exposto pelas diferentes mídias no que diz respeito ao padrão de corpo belo que tem sido difundido, o corpo magro e jovem.

As contradições na fala do sujeito A5 oscilam entre o incômodo causado pela presença das cicatrizes e o conformismo por aceitar que o corpo, mesmo marcado, foi Deus quem fez. Logo, não pode reclamar, tampouco considerar defeituoso ou feio por conta das marcas, pois foi Deus quem concedeu. Embora as marcas incomodem, está agradecido pelo corpo,

independente da situação. Essa representação mostra a compreensão alcançada por esse indivíduo sobre seu corpo, demarcando o que Sá (1995, p.37) aponta como sendo o entendimento de uma nova realidade que foi “criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais”. Isto é, antes do tiro o corpo era visto de uma forma, depois do ocorrido e com a noção de que Deus o fez, esse mesmo corpo ganhou um novo sentido, uma nova representação.

No caso das mulheres, observa-se uma contradição nas falas quando as entrevistadas afirmaram estarem satisfeitas com seus corpos e se sentirem bem por não terem defeitos, embora tenham apontado a gordura corporal e o aumento do peso como um imperativo para, ao mesmo tempo, não estarem satisfeitas. Pode-se pensar que nestes casos o corpo é pensado como instrumento, seja de beleza, para o trabalho, tornando-se defeituoso fora dessa função.

Elas se contradizem ainda ao garantir que gostam do corpo, embora ele não seja mais representado como outrora, na juventude, quando não era preciso o uso de medicamentos, quando se era magra. E isso se justifica porque “a mulher perde socialmente uma sedução que ela devia essencialmente ao seu frescor, à sua vitalidade, à sua juventude” (LE BRETON, 2012, p.233). Como hoje não possuem mais esses atributos, elas não se sentem bem com os corpos, devido à imperfeição provocada pela presença da gordura corporal. À proporção que respondiam às perguntas, as entrevistadas A2 e A6 passavam as mãos pela barriga, apontando aquilo que lhes era incômodo e o que gostariam de eliminar em seus corpos. Não era apenas a linguagem verbal, havia também a linguagem corporal, os gestos que transmitiam informações. Essa contradição pode ser vista nos fragmentos de fala que seguem:

[...] eu vou no centro, olho assim uma roupa aí vou provar, num dá em mim, aí volto triste do comércio porque aquela roupa não deu em mim. Aí vou ter que comprar tecido e mandar fazer. Num é horrível? Mas eu amo meu corpo, amo a minha vida (A7, Feminino, 48 anos).

Eu me vejo bem. Eu só num gosto um pouquinho da minha orelha, que é assim um pouco pa frente. [...] eu me vejo que eu não sou uma pessoa bem feita assim, né? Mas eu gosto de mim mesmo (A8, Feminino, 45 anos).

Diante do exposto, pode-se discutir também acerca da autoestima, que, mesmo não estando presente nas falas, é algo a ser levado em consideração, pois as aulas de Educação Física valorizam a sedução, o frescor que por ventura pode ter se perdido e incentivam a autovalorização. É creditada à juventude a beleza. Assim, à medida que se avança na idade, nota-se e sentem-se as mudanças naturais pelas quais o corpo passa, havendo uma negação na forma de vê-lo. O fragmento a seguir aponta essa questão, além dos demais discursos que abrangem a primeira categoria:

Feia, feia. Bem feia mesmo, porque eu queria ser bonita. Eu me acho gorda, eu me acho feia, né? (A6, Feminino, 54 anos).

Por outro lado, a aluna A8 olhava para o corpo todo o tempo durante a entrevista, como se procurasse nele as respostas para as perguntas, olhando para os braços, para as pernas e para o chão. Mesmo achando que não é bem feita, embora não tenha deixado claro em que ponto não o é (citou apenas que acha a orelha um pouco para frente, por isso a “imperfeição”), está conformada com o próprio corpo.

Essas falas retratam que “as pessoas orientam suas ações não em função de uma realidade objetiva, mas em função da sua percepção da situação, dos significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos às coisas mundanas, no desenrolar da sua história pessoal e social” (GONÇALVES, 1994, p.77). E nesse contexto, além do fator idade, tem-se também a mídia, que a cada dia reforça os valores de consumo e beleza relacionados ao corpo, que para ser belo precisa ser magro. Embora não tenha sido nesse padrão que elas apoiaram as respostas.

Essa insatisfação também reforça o fato de o envelhecimento não ser algo bem visto, denotando uma necessidade de mudar para fazer parte dos padrões atuais impostos ao corpo. Desse modo, Le Breton (2012, p.224) assinala que o corpo está dotado de uma “imagem intolerável de um envelhecimento que atinge todas as coisas em uma sociedade que cultua a juventude e não sabe mais simbolizar o fato de envelhecer ou de morrer”. A fala do autor pode ser confirmada a partir de um fragmento da entrevista da aluna A2, de 52 anos, que aponta justamente esse paradoxo entre o corpo mais novo, atraente e bonito e o corpo velho, gordo e não durinho, fortalecendo a ideia da intolerância em relação ao envelhecimento.

[...] porque assim a gente quando é jovem né? É nova é bonita, né? aí quando a gente fica velho aí já fica tudo mais velho, eu me vejo assim, né? Quer dizer por causa disso eu num coiso não, a gente só queria ser mais jovem no corpo, né a gente é veio mais queria ser durinho, né? [...].

As representações apresentadas são produtos das relações sociais dos sujeitos, posto que traduzem suas realidades. As mudanças ocorridas no corpo em função do tempo marcam a trajetória pessoal de cada um, compreendendo e expressando as representações deste a sua maneira. As diferentes subjetividades expressaram-se nas distintas representações, pois enunciaram o peculiar a cada sujeito, seja por sua história de vida e/ou pelo que sentiam ou viam ao se olhar no espelho. Pensar no próprio corpo é abrir uma nova possibilidade de pensar sobre si mesmo. E, com isso, resgatar valores que podem ter se perdido com o tempo.

#### 4.1.2 Categoria 2: aceitação

Para esse grupo, a palavra-chave oriunda das entrevistas e que agrupou os dois sujeitos desse tópico foi a aceitação. A justificativa para a escolha da denominação da categoria está relacionada ao fato dos entrevistados terem afirmado com segurança gostar do corpo da forma como ele está apresentado. Vejamos:

Eu acho que meu corpo é lindo. Meu corpo é uma coisa mais maravilhosa que tem na face da terra. Eu acho que o importante é isso, né? O corpo ser [pensado para responder] você fazer um inzeício também para ficar o corpo bem, chegar nas certas idade com o corpo em dia, né? (A3, Masculino, 42 anos).

Me sinto bem com meu corpo, maravilhosa e eu gosto do meu corpo assim do jeito que eu sou. [...] a gente tem que se sentir maravilhosa com si mesmo, se sentir bem com a gente mesmo. Eu sinto maravilhoso, normal. Lindo, meu corpo, me acho linda [...] (A4, Feminino, 35 anos).

As falas também enfatizam a necessidade de gostar do corpo do jeito que ele é, sentindo-se bem com a forma como ele se apresenta, bem como exercitar-se para que, à medida que se evolui na idade, tenha-se e permaneça com saúde. Por isso, é preciso construir um entendimento sobre o próprio corpo, “tanto como meio de conquista da harmonia e do equilíbrio corporal, quanto como meio capaz de superar o interesse de conquista de modelos e estereótipos de beleza predominante” (DAMIANI; SILVA, 2005, p.90).

E esse entendimento é apontado na fala do sujeito A3 quando afirma estar consciente das mudanças na estrutura corporal e que é necessário se manter ativo para conservar a saúde:

Eu acho que quando a gente vai ficando mai veio um pouquinho o corpo vai sentindo, né? Vai pedindo mais mederação nim tudo o que você faz.

A citação de Damiani e Silva corrobora com as falas apresentadas, pois os sujeitos não fazem menção à perfeição, mas sim ao estar bem com o próprio corpo, entendendo-o como algo que precisa estar equilibrado e em harmonia para com ele permanecerem bem. Cabe ressaltar que o fator saúde e a busca por exercícios, segundo um dos entrevistados, podem ser entendidos como o movimento pela saúde, que Lovisolo (1997, p.13) afirma ter por objetivo “alongar a vida, estabelecer uma vida saudável e ativa e promover uma velhice em atividade”.

Essa consciência é necessária à medida que os cuidados com o corpo se tornam fatores essenciais na vida dos indivíduos, pois para se manter bem e com saúde é preciso cultivar pensamentos positivos acerca de si mesmo e fazer atividades que proporcionem bem-estar físico e mental, independente da faixa etária.

Durante a entrevista, os sujeitos desta categoria sorriam e também olharam para seus corpos como quem procurasse nele as respostas para as perguntas que estavam sendo feitas. Ambos responderam com segurança e de maneira objetiva as questões, sem apresentar contradições. O aluno estava sempre disposto nas aulas, era participativo e sempre havia um sorriso em seu rosto. Era o representante da turma. Na época da pesquisa, estava organizando uma gincana de esportes. No início, hesitou em participar da pesquisa, mas a professora o incentivou, alegando que deveria dar exemplo, pois era o representante. Após essa argumentação, concordou. O que mais chamou atenção na aluna foi o fato de que sempre vinha para a aula vestida para a prática, pronta para se movimentar e experimentar as possibilidades de seu corpo.

Rey (2003) afirma que nas representações sociais há produção de sentidos relacionados às histórias sociais subjetivas dos sujeitos. E que estes sentidos podem estar ligados aos cuidados com o corpo, à consciência de ser saudável, enfim, à aceitação da própria apresentação corporal. Representar o próprio corpo é torná-lo familiar, parte do contexto de atenção do sujeito. É pensar que a existência não é apenas representada pelo corpo, mas também porque os sentidos movem, orientam segundo vontades, interesses, e para que eles se concretizem é preciso interpretá-los, torná-los familiares.

#### **4.1.3 Categoria 3: envelhecimento**

As falas a seguir foram organizadas com base nos depoimentos que representaram o corpo ligado ao envelhecimento, cansado das atribuições diárias e necessitado de medicamento para o restabelecimento de algum incômodo. A denominação dada à categoria justifica-se pelo fato de que as expressões corporais dos entrevistados no ato da fala eram de cansaço e suas faixas etárias não condiziam com a aparência deles.

Rapaz o meu corpo eu vejo assim, né? Nem gordo nem magro, normal. Normal assim mesmo, normal e pronto. [...] quando eu trabalho mesmo, muito, meu corpo fica pesado, fica pesado demais. Fico cansado, chego de noite pra eu ir dumi tenho que tomar, tomar comprimido [...] (A1, Masculino, 57 anos).

Hoje eu já me sinto um pouco cansada, né? Porque [pausa breve] o dia a dia, os trabalho, sempre, sempre, vai passando e a gente sempre fica mais velho e fica mais cansado. É como eu me sinto hoje, né? [...] eu já me sinto como eu estou falando com um corpo já um pouco [pausa breve]. Não é como era antigamente, quando eu era mais nova, tinha dezoito anos, né? [...]" (A9, Feminino, 55 anos).

Essas falas fazem uma relação do corpo com o avanço da idade, demonstrando consciência relativa às mudanças pelas quais vem passando corporalmente. À medida que se envelhece, o corpo passa a ficar mais cansado, sem a mesma disposição que se tinha em outros momentos, fato esse presente nas falas. A necessidade de se medicar para relaxar e dormir se faz presente na fala do aluno A1, retratando também a mudança sentida na rotina por conta do trabalho, acarretando cansaço no corpo. O que leva a compreender que “não é de um dia para o outro que as performances modificam-se e a saúde se altera, mas imperceptivelmente sem choque; é a recordação, sobretudo, que lembra aquilo que o sujeito poderia ainda fazer sem dificuldade no ano precedente”, conforme Le Breton (2012, p.229).

No entanto, mesmo apresentando tais condições, ambos percebem e tem uma representação acerca de seus corpos positiva, satisfazendo-se com a forma com a qual se apresentam. Tendo consciência das mudanças pelas quais o corpo tem passado à medida que progredem na idade. Outrossim, em consonância ao apontado pelos sujeitos, Mendes (2009, p.143) observa que é preciso “estar atento à saúde, é interessante restabelecer a percepção de nossa relação, com o restante da natureza, perceber as necessidades corpóreas de acordo com nossos limites e observar quem está ao nosso redor”. Essas características estão presentes nas falas, pois os entrevistados procuram a sua maneira estar atentos aos sinais de seus corpos.

Em momento algum, A1 e A9 marcaram o envelhecimento como algo negativo, mas têm em suas consciências e em seus corpos as transformações oriundas desse processo. É a realidade do corpo que permite vivenciar o mundo e escolher como serão direcionadas as formas de ver, pensar e senti-lo. Segundo Le Breton (2012, p.236), “o sentimento da velhice é uma mistura indiscernível de consciência de si (através da consciência aguda de um corpo que muda) e de uma apreciação social e cultural”.

Mesmo fazendo parte dessa categoria, os dois sujeitos entrevistados se mostraram dispostos a aprender, a viver o que a escola e os aprendizados oriundos de sala de aula poderiam lhes trazer. Essa disposição pode ser incentivada nas aulas de Educação Física, trabalhando temáticas que os ajudem a compreender essas mudanças, com atividades que os ajudem a se sentirem dispostos, cada uma a sua maneira, e com o intuito de elevar a autoestima e a disposição para as atividades diárias.

O brilho no olhar, embora estivessem com aparência cansada no momento da declaração, mostrava essa vontade de viver. O envelhecimento não pode ser encarado como algo negativo, mas como uma possibilidade de se manter ativo, física e mentalmente. Cada fase da vida apresenta a oportunidade de novos aprendizados. As representações em torno da velhice são diferentes para cada sujeito. Os sorrisos da aluna apontavam que não é porque

estamos envelhecendo que precisamos perder a alegria de viver, o pensar positivo. Um recorte de sua fala traduz a ideia da velhice como algo que pode sim, ser positivo:

[...] Porque a gente tem que se achar bem, né? Porque se a gente mesmo for dizer: aí, Jesus como eu estou, eu tô mal, tal, então a gente fica mal mesmo. Então a gente tem que sempre, se dizer, ah, eu tô legal, o tempo tá passando, mas eu ainda tô me achando bem e tudo, então eu acho que seja bom assim, a gente não se desvalorizar, tô velha, tô feia, isso aquilo outro. Eu acho que deve ser assim, né?

Desse modo, o sentimento que envolve a velhice passa antes de tudo pela mente, é a consciência de si. Essas representações atribuem ao corpo uma “nova forma”, em que os sujeitos passam a perceber a influência das mudanças que ocorrem tanto na imagem como na estrutura corporal. Nesse âmbito, as representações, os sentidos e o entendimento dos sujeitos sobre o corpo e a vida estão sempre em modificação e são compreendidos em suas subjetividades (GUEDES, 1997). São essas mudanças alvos da apreciação social e cultural, pois as referências relacionadas à faixa etária se encontram no corpo e na imagem. Pode-se dizer que as formas positivas de pensar sobre a vida e as constantes atividades, incluído os movimentos no trabalho e em casa e os exercícios físicos, ajudam a afastar a ideia de que envelhecer é não ter mais autonomia e que representa o fim da trajetória de vida.

#### **4.2 O que gostaria de fazer nas aulas de Educação Física**

As pessoas agem cotidianamente seguindo motivações próprias para executar suas atividades. As atribuições diárias são de responsabilidade de quem precisa executá-las, sejam motivadas por uma norma, por gosto ou por utilidade. Na escola pesquisada, nas aulas de Educação Física não é diferente. As pessoas que participam das aulas e que vão à escola o fazem por uma razão, por um sentido que atribuem a essa escolha, bem como não fazê-lo denota também um sentido. Logo, somos motivados pelo gosto que imprimimos às ações.

Indo em direção a esse fato, a etapa que se seguirá, acerca do que os alunos gostariam de fazer nas aulas de Educação Física, terá como base os escritos desenvolvidos por Lovisolo (1997) sobre norma, utilidade e gosto, “os valores orientadores da conduta”, segundo o autor. Azevedo e Gonçalves (2007), Souza Júnior (1999), Nóbrega (2007) também farão parte da discussão. As falas dos sujeitos foram organizadas em três categorias, oriundas de palavras-chave contidas nas falas, organizadas a partir da leitura das entrevistas. São elas: alongamento, quietude e movimento.

### 4.2.1 Categoria 1: alongamento do corpo

Nessa primeira categoria, há a organização de todas as falas que tinham em comum o desejo de realizar alongamento nas aulas de Educação Física. Este pode ser definido como a possibilidade do corpo de realizar movimentos que o ajudem a relaxar, que proporcionem a retirada das tensões do cansaço. Os alongamentos são uma oportunidade de sentir o próprio corpo. A motivação em optar por essa temática é justificada pelos gestos dos entrevistados, que apontavam para uma calma, apresentando expressões de quem queria sentir o corpo em atividades leves, até por conta das limitações de postura, conforme os depoimentos abaixo:

[...] eu gostaria de fazer alongamento. Porque assim, correr eu não posso, por causa da coluna [...] Jogar, aprender jogar dama. [...] Brincar, pular, um monte de coisas. É isso, eu gostaria muito, sinto falta desses izecício (A6, Feminino, 54 anos).

[...] Exercício assim, de alongamento, das perna, dos braço [...] Pra ela escrever, ixpricar, a gente anotar e ficar sabendo das coisas (A8, Feminino, 45 anos).

Ginasta. Eu gosto de movimentar o corpo. [...] Andar, correr, dançar, pular. Isso (A4, Feminino, 35 anos).

Um alongamento é legal, né? Assim, gosto muito de jogar bola, na quadra, essas coisa assim eu gosto. Deixa eu ver outra coisa [refletindo] eu gosto muito de jogos, negócio que tenha jogos, eu gosto muito (A9, Feminino, 55 anos).

Os conteúdos apresentados pelos alunos para serem realizados em sala apontam que há uma vontade de conhecer o que está além do que pode ser exposto apenas no quadro. Há uma necessidade de conhecer tipos de movimento, experimentar o corpo em suas diversas possibilidades, mas dentro das condições de cada um. Cada fala fez menção a movimentos comuns na infância, como se em cada um deles existisse a possibilidade de voltar e sentir. Considera-se também que pode existir uma necessidade de vivenciar essas experiências, torná-las presentes nas aulas, a fim de se conhecer e experimentar o novo.

Sendo assim,

[...] a Educação Física deveria servir para formar, criticamente, o sujeito (aluno) em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro (AZEVEDO; GONÇALVES, 2007).

E é por meio dessas experiências de conscientização do próprio corpo e de outros conhecimentos que podem ser aprendidos em sala que os alunos podem adquirir consciência corporal, tornando-se mais sensíveis ao que sentem, em como seus corpos se comportam após

um dia de trabalho, enfim, atribuir sentidos ao que vivenciam em sala e como isso pode ser perpetuado além desse espaço.

Nesse contexto de atribuição de sentidos, nota-se que a motivação dos alunos para fazer alongamento é exercida pelo gosto e para o prazer. E por ter essa motivação inicial, a contrapartida, que seria a utilidade, está inserida no aprendizado que podem obter com a prática, nos benefícios para o corpo. Acerca disso, Lovisolo (1997, p.57) destaca que “as motivações para aprender estão predominantemente em situações e processos que escapam ao poder da norma e que, espontaneamente, relacionamos com a utilidade e o gosto”.

Sendo assim, os entrevistados gostariam de realizar nas aulas de Educação Física seus desejos relacionados às práticas corporais. Contudo, a norma, representada pelo professor e pelos conteúdos que este precisa desenvolver em sala, constitui empecilho para a realização do gosto existente nos sentidos que norteiam as falas. Embora a norma não impeça que possa haver uma flexibilidade no planejamento, contemplando-se aquilo que os alunos apontaram.

#### **4.2.2 Categoria 2: quietude**

Na segunda categoria, trataremos da quietude, elemento presente na fala de uma das alunas entrevistadas, que se justifica por conta de sua percepção sobre a execução de atividades da via diária e de que as aulas práticas só aumentariam o cansaço oriundo das tarefas do cotidiano. A tranquilidade dessa aluna no momento da entrevista, a segurança com que falava, o jeito calmo, também contribuíram para a adoção da nomenclatura da categoria. A mesma aponta:

Eu ainda não pensei sobre isso, aqui no colégio não. Porque assim, você já vem do dia a dia, você já fez exercício de manhã, aí a tarde já fez caminhada e você chega no colégio e ainda fazê exercício num aguenta. [...] Se aula for escrevendo no quadro eu vou assistir, mas se for pra quadra eu num vou não (A7, Feminino, 48 anos).

Essa aluna afirmou já ter conhecimento sobre o que gosta de fazer devido a sua rotina de atividades. Levando em consideração o cansaço advindo das atribuições do cotidiano, ela optou pelas aulas na sala. As disciplinas do currículo escolar com ênfase no Português e Matemática, que são ministradas em sala de aula, são consideradas frequentemente como as mais importantes para a vida. Relaciono isso ao depoimento de uma aluna, já mencionada, que disse que vinha para escola para aprender a ler e escrever e não para ouvir conversa no “pé do ouvido” (referindo-se à aula de Educação Física).

Dentro desse contexto, há o fator negociação, pois os professores precisam “percorrer critérios diferentes para selecionar os conteúdos, variando desde opções pessoais, tanto do professor quanto do aluno, e indo até aspectos psicológicos, baseados em fases de desenvolvimento, crescimento, maturação e faixa etária” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p.60). Geralmente, essas opções se tornam de conhecimento do docente quando o aluno é questionado sobre seus anseios relacionados à prática. E o respeito a essa condição está ligado à facultatividade apresentada pela Educação Física, oferecendo aulas teóricas e práticas, possibilitando ao aluno a flexibilidade em participar.

É nesse sentido que as aulas da disciplina podem ser pensadas com os alunos, para que condições possam ser negociadas e o conteúdo desenvolvido possa ser partilhado com todos. Sobre isso, Lovisolo (1997, p.74) ressalta que “há também consensos sobre o gosto de realizar atividades corporais nas aulas de educação física. Há punhados de consenso dos quais se deve e pode partir”. Destarte, faz-se necessário ouvir o aluno e pensar nas possibilidades de flexibilizar as aulas e organizá-las com vistas a negociar o que pode ser trabalhado.

#### **4.2.3 Categoria 3: movimento**

A terceira categoria apresenta o movimento como fator comum nas falas e motivador para a participação nas aulas de Educação Física. Movimentar o corpo é se sentir vivo. É coloca-lo num patamar de gerador das satisfações oriundas do prazer de se mexer. No movimento também estão incutidos sentidos. O nome dado à categoria surgiu a partir dos gestos apresentados no momento da entrevista, como mexer as mãos, os sorrisos, apontar para a parte do corpo que gostaria de ser trabalhada. A postura de determinação também influenciou na adoção da terminologia. Os sentidos estão presentes nas falas que seguem:

Rapaz eu gosto mais de jogo. Eu já gosto de jogo eu. [...] O tipo de jogo é o jogo mesmo o futebol, o futebol mesmo. Fazer física dá uma carreirinha ali na quadra. [...] O caba só sentado sem fazer nada o corpo fica pesado, mas tem que correr mesmo (A1, Masculino, 57anos).

Bom, eu gostaria de trabalhar assim só na barriga, porque é o mais defeito que eu tenho, é a gordura da barriga, é o mais que eu gostaria de tirar. [...] Como é aquela que coisa que eu me esqueço[tentando lembrar]. Abdominal, né? [...] Fazer alongamento, né? Que tira também né? Essas coisas assim.[...] Jogar vôlei, porque também tira,né? Acho que só (A2, Feminino, 52 anos).

Futebol. Futebol é uma coisa boa de se fazer. Pahomi. O homem só procura futebol. [...] Mas só que a gente não pode só fazê futebol na aula da pufessora tem que fazer tudo (A3, Masculino, 42 anos).

[...] jogar bola, brincar. [...] Como uma criança que nós é, né? Só que nós muitos às vezes esquece como era criança. Aí termina se perdendo a melhor parte que é viver feliz [...] (A5, Masculino, 33 anos).

Em vista do que foi apontado pelos alunos, há a necessidade de conhecer várias formas de movimento. Mais uma vez o gosto como norteador das escolhas. Experimentar as diversas possibilidades que as atividades práticas podem proporcionar ao corpo e por meio delas vivenciar desejos, resgatar a infância e praticar o que se gosta. Essas atividades são a busca essencial desses alunos, que veem nas aulas de Educação Física a concretização desse ideal. E é essa realidade do corpo que está vivo que “nos permite sentir e, portanto perceber o mundo, os objetos, as pessoas. E com ele “[...] imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” o que se deseja experimentar” (NÓBREGA, 2007, p.2).

Apenas uma aluna fez menção ao que poderia ser realizado nas aulas. Segundo ela, as atividades deveriam se direcionar apenas para “tirar a barriga”, seu foco principal de insatisfação com o corpo. Por isso, qualquer atividade prática seria útil para a realização de seu desejo. E nesse caso, especificamente, Lovisolo (1997, p.66) aponta que:

Se uma pessoa realiza atividade corporal para ter um corpo bonito, entretanto sem gosto ou prazer, sua ação é utilitária. Os motivos utilitário ou estético, não residem, em princípio na ação. Residem no sentido (utilitário ou estético) que lhe atribuem os atores sociais [...].

Essas indicações do que poderia ser realizado nas aulas, leva-nos a perceber que os alunos têm vontade de ir além do conhecimento das aulas teóricas. Até porque “a seleção, a organização e a sistematização de seus conteúdos (Educação Física) devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p.176).

É a partir das experiências corporais que se adquire conhecimento e que se sente o corpo. Percebe-se aí a necessidade de se reviver ou de se criar uma memória sobre o corpo, os movimentos e as atividades que por meio dele podem ser realizadas.

O gosto e a utilidade constituíram os motivadores para as respostas dos alunos quanto ao que gostariam de fazer nas aulas de Educação Física, pois a “utilidade e gosto são vetores da motivação. Ou seja, para que nos motivemos a realizar alguma coisa temos que acreditar, pelo menos no início, que será útil ou prazerosa” (LOVISOLO, 1997, p.71). E os sentidos apontados pelos alunos estavam diretamente relacionados a essas duas condutas.

### 4.3 Primeiros contatos: intervenções no espaço da pesquisa

#### 4.3.1 Das observações

A primeira vez que fui à escola pedir autorização para realizar a pesquisa conheci uma senhora no portão, pois ainda não era horário de entrada. Comecei falando sobre estudos, disse meu nome e perguntei há quanto tempo ela estudava. De repente, percebi que podia iniciar o exercício com a questão da pesquisa naquele momento. Então, após explicar a ela o meu papel na escola, questionei: como a senhora vê o seu corpo? Ela refletiu, repetiu a pergunta para si mesma e respondeu que não sabia o que dizer.

Tentei perguntar de outra forma, mas, à medida que tentava encontrar resposta, ela se retraía, como se quisesse se esconder. Mais uma vez a resposta não saiu. Porém, os movimentos de encolhimento continuaram. Depois, começamos a falar sobre família e comecei a pensar em estratégias que poderia utilizar caso acontecesse a mesma coisa com outros alunos. Perguntei como eram suas filhas. Num ato espontâneo e de abertura, bem mais à vontade que a postura anterior, ela começou a falar que as filhas eram diferentes, usavam roupas curtas, iam para festas, dançavam. Com essa declaração, afirmou que os pais haviam-na educado com muita rigidez e que não tinha a mesma liberdade que as filhas. Perguntei então se ela já havia dançado e respondeu que não, que não sabia. Questionei o que faria se pudesse ter a experiência da dança. Ela respondeu que não saberia, que teria vergonha.

Esse primeiro momento me ajudou a perceber que era necessário manter contato com os alunos antes das entrevistas e observar durante as declarações suas expressões corporais. No caso da senhora citada, toda a rigidez da educação, sua história de vida, estava exposta em seu corpo, traduzida pelos movimentos de retenção e na tentativa de se esconder. É no corpo que se armazenam todas as experiências pelas quais se passa ao longo da vida.

Por isso, antes do início das entrevistas e das intervenções, foi necessário um período de ambientação tanto na escola como no contato em sala com os alunos. Afinal, havia uma “estranha” entre eles. Vale ressaltar que eles também me eram “estranhos”. Para ambas as partes tudo era novo. Portanto, a sensação de estranhamento era recíproca.

Aos poucos, os alunos foram se aproximando, com sorrisos tímidos e acenos. Um deles perguntou se eu era aluna nova. Em seguida, fui apresentada pela professora. Procurava chegar cedo à escola, normalmente era quando o jantar estava sendo servido, e sentar próximo ao lugar onde alguns alunos se concentravam na sala. As primeiras aproximações se deram quando eles me ofereciam o que estavam comendo ou me incentivavam a ir pegar também.

Comecei, então, a conhecê-los, inclusive pelo nome. Durante as intervenções, continuei chegando cedo. Falávamos sobre a vida, sobre estudos e sobre a pesquisa. Eles incentivavam, dizendo que ia dar tudo certo. Mesmo sentada, observando como se davam as aulas e como os alunos se comportavam, os olhares estavam sempre voltados para mim, como se quisessem começar a interagir. Foram duas semanas de observação, até a pesquisa ser apresentada e perguntar à turma quem queria participar.

As aulas de Educação Física na turma aconteciam às quintas-feiras. Era apenas uma aula. Durante as observações feitas antes das entrevistas, notamos que o conteúdo era exposto em partes, e que a professora escrevia apenas um parágrafo no quadro, a fim de não passar muitas informações, pois, segundo ela, os alunos não conseguiam assimilar o assunto quando muitos dados eram expostos. Por isso, escrevia, esperava-os terminar e em seguida explicava. Na aula seguinte, reforçava a explicação da anterior e então partia para novo tópico. Havia momentos em que eles nem conseguiam escrever. Por essa razão, a explicação ficava para a aula seguinte, já que ela preferia deixá-los terminar a escrita. A mesma metodologia era empregada pela professora observada em estágio quatro. Havia momentos em que apenas era registrado o assunto e na semana seguinte seria explicado. O trabalho em ambos os contextos era em função do tempo. Questionava-me se os alunos aprendiam dessa forma.

Enquanto a professora registrava o assunto no quadro, os alunos escreviam e ficavam em silêncio, rompendo-o quando não entendiam alguma letra ou palavra. E se chegasse alguém atrasado ou que há muito tempo não ia à escola, havia um senhor que começava a brincar, despertando a atenção dos demais para a brincadeira. Iniciavam-se as gargalhadas e comentários, que logo paravam para continuar a escrita. Alguns eram inquietos e saíam da sala com frequência, ora para tomar água, conversar, sentar no banco próximo à sala ou ficar na porta, olhando o movimento. Havia momentos em que alunos de outras turmas iam para a porta da sala conversar. Alguns passavam, olhavam para dentro da sala dando boa noite em voz alta e seguiam. E tudo isso se dava com a professora presente e a aula acontecendo.

Houve uma situação em que uma aluna de outra turma foi mostrar à professora que havia mudado a cor do cabelo. A docente parou o que estava fazendo e foi até ela comentar a mudança. O mesmo senhor que gostava das brincadeiras fazia um comentário, mas logo voltava à atividade. Às vezes, a professora chamava a atenção dos alunos por conta dessas “visitas” ou quando havia barulho, mas os alunos que gostavam de sair não eram repreendidos, até porque não atrapalhavam os demais.

Os alunos eram muito participativos e sempre traziam exemplos do cotidiano para a sala de aula, situação reforçada pela professora, que os estimulava a participar. Era

interessante perceber como eles sempre tinham uma situação para ilustrar o que estava sendo discutido e como costume dizer que os exemplos concretizam as aprendizagens. Eles traziam falas repletas de conhecimento e ligavam-nas ao que estava sendo tratado.

Um exemplo para ilustrar esse fato é que no dia em que se discutiu sobre ansiedade uma das alunas relatou o medo que vivenciava no período de chuvas. Ela testemunhou que trabalhava numa faculdade e quando chovia corria para o 3º andar, com medo da enchente que a chuva poderia trazer e com isso morrer. Ela disse que as pessoas do trabalho achavam seu comportamento engraçado e que mesmo após ter procurado tratamento e melhorado, quando a encontram na rua dizem: “fulana, olha a chuva”. Mesmo diante disso, ela, aos risos, relatou esse exemplo para a turma e mostrou ter compreendido o que a ansiedade pode causar. Sempre que a professora falava em ansiedade, alguém mencionava o exemplo da colega.

#### **4.3.2 Das intervenções**

Foram realizadas quatro intervenções com a turma. Para se chegar a esse número, houve negociação com a professora, que inicialmente se mostrou resistente às intervenções. Por fim, ficou acordado que o conteúdo trabalhado em sala seria continuado e um dos temas apontados pelos alunos nas entrevistas também faria parte das intervenções.

A possibilidade de trabalhar por mais tempo não foi cogitada porque ficou delimitado um mês para as intervenções. As temáticas trabalhadas nas aulas foram: ansiedade, osteoporose, obesidade, hipertensão, depressão, diabetes e doenças cardiovasculares, além dos alongamentos propostos pelos alunos. O período disponível para a aula era de 50 minutos. Mas, pelo fato de ser no turno noturno, e alegando-se a violência como justificativa para o não cumprimento do horário, havia uma redução no tempo de aula. Com isso, as aulas eram ministradas em 30 minutos. As demais disciplinas trabalhavam da mesma maneira.

A resistência e a carga horária reduzida foram fatores que limitaram o estudo. Como também o fato da pesquisadora não ter tido contato com os alunos da EJA no período de graduação, precisamente na disciplina Estágio Quatro. O único contato foram as observações das aulas de Educação Física para posterior construção do relatório de estágio. Nenhuma intervenção foi realizada à época. Na disciplina de estágio não foram apontadas diretrizes de como trabalhar ou informações referentes ao público da modalidade, por exemplo.

Outra proposta de trabalho, diferente da que foi feita, não pôde ser apresentada pelos seguintes motivos: não organizei aula prática porque nem todos iriam para quadra, apenas três ou quatro alunos; os demais ficariam na sala. Por isso, preferi focar as aulas teóricas, tendo

em vista que todos estariam na sala. Além disso, houve o fator chuva, que impossibilitou o uso da quadra. Outro motivo foi o fato de não conhecer os problemas de coluna que os alunos poderiam ter, além de não conhecer suas capacidades de movimentação. Logo, senti-me insegura, aliado ao fato de não tê-los visto em aulas práticas. Um aluno questionou o porquê de não irem à quadra e justifiquei com o primeiro argumento, apresentado acima.

A partir de então, será apresentado o que foi desenvolvido durante as quatro intervenções, assim como os comentários dos alunos acerca de cada aula. Ressalta-se, porém, que não houve entrevista após cada intervenção, pois as falas com relação a todas as aulas serão expostas no tópico no qual comentam sobre elas.

Antes de expor como as aulas ocorreram, faz-se necessário apontar a dificuldade em trabalhar em sala de aula com alunos da EJA, pois no último período da graduação é que se tinha contato com esse público, contudo não havia aprofundamento do que fazer em sala de aula, como fazer, quem eram os alunos. A disciplina responsável pela exposição da modalidade era Estágio Supervisionado Quatro, que não ofereceu possibilidades de como se trabalhar com o público da EJA. Era preciso assistir a um número determinado de aulas, registrá-las em relatório com prévio cumprimento de carga horária e, ao final, realizar uma intervenção, que, no meu caso, não chegou a acontecer.

- **Alongamento**

De início, a proposta de aula para este dia era para ter sido alongamento e a continuação do conteúdo que estava sendo ministrado pela professora. Ao falar das aulas, a docente observou que continuaria dando prosseguimento às doenças, mas com as partes que ela ainda não havia ministrado. Nesse dia, portanto, os temas seriam alongamento e o que leva a ocorrência das doenças cardiovasculares. Contudo, como eram apenas 30 minutos de aula, não restou tempo para escrever e explicar o assunto. Assim, a proposta inicial passou para a aula seguinte, ficando apenas o alongamento para este dia.

Não consegui conciliar o tempo de aula com o meu primeiro contato com os alunos. Mas, no decorrer da aula pude observar como eles eram descoordenados, travados, rígidos para realizar os movimentos. Mesmo os mais novos apresentavam dificuldades para executar. Parecia que nunca tinham feito aquilo. Foi proposto, em um dos momentos, realizar a rotação do tornozelo, mas apenas uma aluna conseguiu. Os demais giravam a perna toda. Sempre que necessário, ia de um por um para ajudá-los e corrigir as posturas. Acredito que a atenção despendida nesses casos dificultou a administração do tempo da aula.

Essa observação demonstra a dedicação dos alunos a tarefas repetitivas do cotidiano, seja em casa ou no trabalho, o fato de não atentar-se para o próprio corpo fora do contexto da dor e da doença, relegando-o a algo sem tamanha importância. Durante a atividade, perguntava-me como seria o comportamento dessas pessoas numa aula prática, fosse correndo ou trabalhando com bola. Por outro lado, uma das alunas, que frequenta academia, era a única que conseguia fazer sem dificuldades.

À medida que a atividade ocorria, bocejos iam surgindo, acompanhados sempre de sorrisos. Ao final, perguntei o que haviam achado do alongamento, ao que uma aluna respondeu: “esse balancinho no corpo é bom, gostei”<sup>11</sup>. Outro expressou que aquilo deveria ser feito todos os dias. Uma aluna não queria participar, mas acabou realizando a atividade. O sujeito A1, de 57 anos<sup>12</sup>, pulava, gritava, sorria em voz alta, queria correr dentro da sala, era o mais entusiasmado de todos e com essas atitudes estimulava aos demais. Este aluno saiu completamente da inatividade, da formalidade e da disciplina exigida em sala de aula, dando vazão às sensações oriundas daquele momento. Diante da alegria por ele expressa, incentivei os demais a se sentirem a vontade e sem acanhamento com a atividade. O importante nas intervenções era a expressão corporal, deixá-los livres.

Foi explicada a importância do alongamento e a relação com as atividades domésticas. O fato de muitas vezes exercermos as tarefas de casa e sentirmos dor. Expliquei que isso ocorre porque não temos o hábito de nos alongar, porque quando a dor aparece, imediatamente queremos nos medicar e que não podemos fazê-lo sem orientação médica. O corpo só tem atenção quando sente dor, foi um dos comentários que fiz durante a atividade.

O único que não participou das aulas foi o jovem de 16 anos, mesmo assim permaneceu na sala. Antes da aula, questionei porque ele não participava das aulas. Ele respondeu que era sempre o mesmo assunto todos os dias e queria ir à quadra. Perguntei, então, como ele gostaria de ir se estava chovendo e a mesma se encontrava com poças d’água.

E assim, após esses depoimentos, e mesmo tendo passado um pouco do tempo, senti-me empolgada para continuar com as intervenções, tentando sempre fazer o melhor. No início, senti-me um pouco insegura por nunca ter tido contato com aquele público em sala de aula, sendo eu a ministrar o conteúdo, mas, à medida que o tempo foi passando, relaxei e comecei a encaminhar meus pensamentos para que tudo corresse bem.

---

<sup>11</sup> Comentário feito pela entrevistada A9, de 55 anos. Que afirmou que alongamento seria bom, que também gostaria de jogar na quadra.

<sup>12</sup> Era o mais empolgado dos alunos e sugeriu jogar futebol, correr como possibilidades de trabalho nas aulas.

- **Motivos para a ocorrência das doenças cardiovasculares**

A atividade proposta para esse dia era a continuação da aula anterior. Pelo fato de ter sido apenas alongamento, precisei trabalhar o conteúdo para conseguir terminar os demais. Portanto, não houve alongamento.

Ao chegar à escola, três alunos me receberam com expectativa, perguntando se haveria alongamento. Um deles disse que estava relaxado e leve. O sujeito A1 perguntou se iria “bulir com o pezinho”<sup>13</sup> e, com a mesma empolgação da aula anterior, mostrou que era isso o desejado por ele. Outro aluno disse que havia gostado, ficou com uma “dorzinha”, mas que no outro dia estava ótimo, tranquilo.

Em contrapartida, senti-me novamente insegura, pois ainda não havia escrito no quadro. Preocupei-me se eles iam entender minha letra, se iria conseguir escrever de maneira organizada, se seria melhor letra maiúscula, enfim, preocupações de iniciante. Esperei que todos escrevessem antes de começar a explicar. À medida que passei a fazê-lo, senti-me a vontade. Não pensei em levar cópias porque via a professora escrevendo no quadro parágrafos curtos que depois eram explicados.

Diante da explanação do assunto, os alunos participaram, trouxeram exemplos do cotidiano para cada um dos motivos, fazendo sempre menção a um vizinho, a algum parente, demonstrando, assim, que estavam compreendendo o que estava sendo tratado. O que percebiam na rua trazia para a escola para acrescentar na hora da aula. Diante desse fato, reconheci que o professor precisava deixá-los falar, valorizar tais exemplos, pois isso demonstrava a maneira que eles encontravam para assimilar o conteúdo. Em certo momento, a professora complementava minha fala e depois pedia que eu continuasse.

Por fim, o sujeito A3<sup>14</sup>, ao terminar de escrever, ficou em pé, balançando os braços, como se estivesse esperando que o alongamento acontecesse. Fiquei surpresa com a atitude e percebi que foi bem aceita a proposta que havia sido iniciada na aula anterior. E, para concluir, uma senhora, de quem nunca tinha ouvido o som da voz na aula e que não fazia parte do grupo que participou da pesquisa, havia falado. Trouxe um exemplo para enriquecer o assunto tratado. Senti-me muito satisfeita com aquela atitude e empenhada em continuar meu trabalho.

---

<sup>13</sup>Era o mais empolgado nas intervenções. Sempre que esse aluno se referia aos alongamentos e aos momentos em que eu estaria com eles em sala, ele dizia que era dia de bulir o pezinho, menção feita ao fato de um dos exercícios ser de rotação do tornozelo.

<sup>14</sup> Sugeriu futebol como conteúdo a ser trabalhado, mas afirmou que estava disposto a fazer tudo o que a professora sugerisse.

- **Alongamento e tratamento para depressão e ansiedade**

Senti-me segura e mais a vontade. Acredito que isso tenha evoluído pelo fato de sempre chegar antes, conversar com eles. Neste dia, era comemorado o Dia do Folclore e comentei com os alunos algumas práticas da cultura que representavam essa data. Perguntei se eles sabiam exemplificar um elemento. Ficaram em silêncio e então falei do guerreiro, do pastoril, folgedos populares de nosso Estado, apenas como critério de exemplo.

Dando sequência, a aula iniciou com o alongamento. O sujeito A1, sempre ao meu lado, com a mesma empolgação e entusiasmo. Dois alunos não participaram, porém prestaram atenção. O mais jovem, de 16 anos, ficou em sala mais uma vez, sem participar. O aluno que na aula anterior havia dito que estava relaxado e leve, mostrou um avanço na atividade deste dia, não evidenciando tensão na hora de realizar o alongamento e com mais leveza.

Uma senhora, que costumava sentar ao fundo, também demonstrou mais leveza na realização das atividades. Ela sorria e bocejava durante o alongamento. Outra senhora não participou do alongamento, mas observou. Os demais demonstraram mais leveza quanto à execução dos movimentos para o alongamento, perdendo-se um pouco no decorrer dos exercícios, mas tentando fazê-los da melhor maneira.

Durante a correção de um exercício, percebi que uma aluna parou quando pedi que estendesse o braço. E então, imediatamente, usei uma linguagem cotidiana. Quando a vi sem ação, logo corrigi, usando a expressão “estica” o braço.

Em seguida, parti para a escrita no quadro, escrevendo e esperando que eles terminassem. Vez por outra, alguém perguntava sobre as letras que não conseguia entender. Sentindo-me um pouco perdida quanto à utilização do quadro. A professora percebeu e me orientou quanto ao uso do mesmo. Pediu que eu o dividisse em três partes e, à medida que fosse escrevendo, utilizasse as divisões. Essa insegurança era por achar que eles não estavam acompanhando minha escrita. Porém, tudo correu bem ao final e todos copiaram.

- **Alongamento e conclusão do conteúdo com o quadro resumindo as doenças**

Em clima de despedida, a aula começou com a mesma empolgação das demais. Embora eu tivesse falado que essa seria a última intervenção, eles não estavam pensando nisso, sim no alongamento. A professora não pôde comparecer, mas obtive permissão para realizar a aula. Havia sete alunos em sala. O ânimo deles estava diferente, a energia da sala não era a mesma dos outros dias, pareciam cansados. Em um dado momento, pensei que pudesse ter sido pelo fato de ser a última intervenção. Mesmo assim, participaram do

alongamento. Dessa vez, os movimentos eram mais coordenados, eles estavam mais relaxados, mais tranquilos, sem a tensão inicial. Havia mais coordenação.

Em seguida, foi apresentado um quadro impresso e distribuído a todos com as informações das doenças que tinham sido trabalhadas em sala. Foi organizado de maneira que eles pudessem preencher a informação que faltava relacionada a uma enfermidade. Por exemplo: havia uma informação sobre a depressão, mas a parte onde estava o informe sobre o tratamento estava em branco, requisitando deles o complemento. Assim segui com os outros pontos. Eu escrevia no quadro e eles precisavam completar na folha.

Ainda que eu tenha pensado nesse quadro como algo simples a ser trabalhado em sala, tive a impressão de que poderia ter sido mais simples, porque por mais que eu explicasse parecia que eles não conseguiam entender. Mas, logo pensei que não era o meu que eles tinham que acompanhar, mas eu que precisava seguir o deles.

Apesar desse pensamento e da frustração por achar que não estava conseguindo fazê-los entender minha proposta, consegui terminar a atividade e fiquei de voltar na semana seguinte para passar o material para os demais. Nesse caso, a professora era quem faria a tarefa com eles. Cabe ressaltar que pensei em organizar esse quadro porque na hora de encontrar no caderno a parte referente à disciplina todos tinham dificuldade e perdiam muito tempo ao fazê-lo. E com a folha, sempre que precisassem lembrar as doenças era preciso olhar o papel. Sem contar que a professora falava em um quadro para ser feito no caderno desde que iniciou o conteúdo. Aproveitei a ideia, digitei e levei impresso para todos. Orientei-os a guardarem a folha no caderno, pois quando precisassem saberiam onde encontrá-la.

Quando já estava de saída, a aluna que nunca participava das aulas estava chegando para a aula seguinte e resolvi questioná-la sobre a razão pela qual não participava das aulas. Ela disse que não gostava da professora, por isso não participava.

Abaixo, o quadro com informações sobre as enfermidades discutidas, utilizado para concluir o conteúdo, bem como para que os alunos tivessem fácil acesso a ele, conforme justificado anteriormente.

**QUADRO 2: Temáticas trabalhadas em sala**

<p><b>Ansiedade</b> Característica biológica do ser humano que antecede momentos de perigo real ou imaginário, marcada por sensações corporais desagradáveis.</p>	<p><b>Hipertensão</b> Elevado nível de pressão sanguínea nas artérias, o que faz com que o coração tenha que exercer um esforço maior do que o normal para fazer circular o sangue.</p>	<p><b>Doenças cardiovasculares</b> Doenças que afetam o sistema circulatório, ou seja, os vasos sanguíneos e o coração. Cárdio=coração Vasculares=vasos sanguíneos</p>
<p><b>Tratamento:</b></p>	<p><b>Alguns sintomas:</b> dores de cabeça (parte posterior), vertigens e zumbidos.</p>	<p><b>O que leva a ocorrer:</b></p>
<p><b>Osteoporose</b> Perda de massa, deterioração do tecido, comprometimento da força óssea com aumento no risco de fratura.</p>	<p><b>Depressão</b> Caracteriza-se pela perda de prazer nas atividades diárias, retraimento social.</p>	<p><b>Prevenção</b> Fazer exercício físico, não exagerar nos temperos da comida.</p>
<p><b>Prevenção:</b></p>	<p><b>Exemplos de tratamento:</b></p>	
<p><b>Obesidade</b> Aumento da reserva natural de gordura até o ponto em que possa estar associada a certos problemas de saúde ou ao aumento da taxa de mortalidade.</p>	<p><b>Diabetes</b> Altas taxas de açúcar no sangue, causada pela falta de insulina, que é responsável pelo metabolismo da glicose.</p>	
<p><b>Prevenção:</b> exercício físico, alimentação saudável.</p>	<p><b>Prevenção:</b> manter o peso normal, não fumar, controlar a pressão arterial, praticar exercício físico.</p>	

Fonte: Autora, 2014.

**QUADRO 3: Resumo das aulas**

<b>Datas</b>	<b>Temas das aulas</b>
<b>01/08/2013</b>	➤ <b>Alongamento</b>
<b>08/08/2013</b>	➤ <b>Motivos para a ocorrência das doenças cardiovasculares</b>
<b>15/08/2013</b>	➤ <b>Não houve aula, pois foi festa em comemoração ao dia dos pais.</b>
<b>22/08/2013</b>	➤ <b>Alongamento</b> ➤ <b>Tratamento para depressão e ansiedade</b>
<b>29/08/2013</b>	➤ <b>Alongamento</b> ➤ <b>Conclusão do conteúdo com o quadro resumindo as doenças</b>

Fonte: Autora, 2014.

#### **4.3.3 Após as intervenções: o que disseram os alunos**

Após as quatro intervenções realizadas com os dos alunos com relação ao que fazer nas aulas de Educação Física, serão apresentadas a seguir as falas deles em resposta às perguntas: qual a sua opinião sobre as aulas? Como se sentiu depois dos alongamentos?

Nem todas as falas que serão apresentadas são dos alunos que fizeram parte da pesquisa, pois apenas dois deles permaneceram nas aulas durante as intervenções, os alunos A1 e A3. Os que não participaram dessa finalização não mais apareceram nas aulas de Educação Física durante as intervenções e antes mesmo delas iniciarem. Um aluno, por exemplo, o A5, participou da entrevista, veio à aula algumas vezes, passou cerca de um mês sem aparecer, retornou uma noite e não mais apareceu.

Os demais, incluindo dois que não ficavam nas aulas de Educação Física enquanto estive na escola, participaram das aulas que ministrei. Porém, apenas um quis opinar acerca das aulas. No total, foram seis entrevistas realizadas com os alunos que estavam em sala, todas aceitas voluntariamente.

Aqueles que não fizeram parte da pesquisa no primeiro momento serão identificados com as letras B, C, D, E, seguido de seus gêneros.

Pá mim foi ótimo, né? Achei bom bulir com o pezinho. Até aqui tô passando (atrapalhou-se ao falar). De vez em quando eu faço em casa [...] pá eu num tá parado de tudo dou uma corridinha, pronto [...] Tudinho eu achei bom, né? izecício achei bom as suas aulas, gostei demais (A1, Masculino, 57 anos).

Achei bem, tudo bom, tudo tranquilo (pausa breve). Me senti bem, fiquei tudo leve, tudo leve. Achei ótimo, tudo ótimo (Aluno B , Masculino).

Eu achei muito bom, entendeu? A sua aula é muito bacana, gostei muito e se ficasse muitas vezes pra gente era melhor [...]. Nos começo eu me senti dolorido, mas depois já pegou o pique né?Aí já senti o ritmo, já melhorei bastante. Até fiz uns alongamento em casa, porque eu peguei o macete (Aluno C, Masculino).

Eu senti bem, me senti muito bem mesmo, no oto dia foi bem mesmo. As aulas também foi interessante, a cada dia você tinha uma novidade patlazer (pausa breve) isso que faz bem a aula de física, pla mim foi interessante, uma novidade mais nova (A3, Masculino, 42 anos).

Das aulas foi boa, gostei muito [...], gostei, amei. E eu me senti muito bem depois daquela aula que você me deu, você deu a todo mundo, não foi a mim só. Me senti muito bem, dormi muito bem, não me senti nada, não sentia nada. Foi ótimo, ótimo, ótimo demais, gostei muito (Aluno D, Feminino).

A aula foi boa e do alongamento também foi bom. Senti bem depois (pausa breve), e a sua aula foi boa, né? (atrapalhou-se ao falar) [...]. E o alongamento também que a senhora fazia a pessoa [...] (não completou), aí no oto dia a pessoa ficava alegre, toda [...] só isso (Aluno E, Feminino).

Todas as falas me ajudaram a perceber que os objetivos foram alcançados e que, principalmente, tudo o que foi feito partiu das falas dos alunos, tendo aceitação por parte de todos, exceto pela moça que não assistia às aulas de Educação Física. Em muitos momentos, foi necessário estímulo para que eles participassem das aulas e não saíssem, sendo sempre reforçada a importância do alongamento e da respiração no cotidiano, tarefa exercida nas quatro intervenções. Após reflexões para a construção desse tópico, chegou-se à consideração de que é preciso

[...] aumentar gradativamente o horizonte de compreensão da utilidade dos conteúdos das crianças e dos jovens, bem como dos alunos da EJA (grifo nosso). Isto apenas será possível se aumentarmos nosso próprio horizonte de compreensão da utilidade em relação ao passado, ao presente e ao futuro (LOVISOLO, 1997, p.75).

A fala abaixo trouxe detalhes que ajudam a reforçar o quanto é importante levar em consideração aquilo que o aluno quer aprender, não impondo conteúdos, nem os tratando como se fossem vazios de saberes, pois “o conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim

proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno [...]” (PINTO, 1987, p.87).

Porque a gente que estuda nós como que nem criança, nós quer o agrado [...], às veze num quer nem vim pra aula, mas através do agrado da professora a gente vem [...] o aluno faz a professora e a professora faz o aluno (Aluno C).

O agrado mencionado pelo aluno pode ser entendido como o assunto, a temática que o professor traz para aula que irá agradá-lo, permitir sua participação com mais dedicação. Há uma troca constante de interesses. O professor tem sua proposta de ensino e o aluno seus anseios com relação àquela disciplina, o que irá aprender, como se dará esse aprendizado, por isso o respeito às etapas de autoconsciência, mencionado por Pinto (1987), no processo de aprendizado desses alunos. Aluno e professor passam por modificações em suas práticas nessa trajetória, no sentido de perceberem o que é útil para seu aprendizado e de que modo seu trabalho está interferindo na vida dos alunos, respectivamente. Por outro lado, o agrado também pode ser entendido como a aproximação do professor, a preocupação em saber se o conteúdo está sendo assimilado e se a linguagem por ele usada está sendo compreendida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões oriundas de um trabalho de pesquisa, ao final de sua elaboração, não podem ser consideradas finalizadas dentro do contexto do trabalho. Outras ideias de pesquisa surgem à medida que o trabalho vai sendo construído, há mudanças nas trajetórias adotadas para o desenvolvimento do mesmo, como alteração de objetivos, de problema. Enfim, nada na pesquisa é definitivo, tudo é passível de reelaboração. É necessário compreender, pois, que há limites em todo o estudo. Neste caso, as considerações finais não esgotam as possibilidades de pesquisa, que podem ser desenvolvidas com as temáticas estudadas nesta dissertação.

Diante disso, esses limites representam até onde o pesquisador conseguiu chegar, suas inquietações, que nem sempre são “acalmadas”, ficando para um estudo posterior, bem como as ponderações acerca do que foi construído no exercício de elaboração do todo. Não é o número de páginas que definirá quão boa é uma consideração final, mas as possíveis ideias que podem ser exploradas no âmbito da pesquisa quanto ao tema estudado. Logo, as reflexões e os resultados que seguem são provenientes das diversas fases pelas quais a pesquisa passou.

No que tange aos objetivos, voltada para a identificação das representações de corpo pelos alunos, constatou-se que estavam diretamente relacionadas aos desejos do que fazer nas aulas de Educação Física. Insatisfação com peso corporal, mudanças físicas relacionadas à idade, aceitação do corpo como está representado, com ou sem marcas, sejam da idade ou por incidentes da vida, foram as representações apontadas. As categorias provenientes dessas representações foram: insatisfação, aceitação e envelhecimento.

A associação entre o cansaço físico e os alongamentos era presente entre os alunos, fortalecendo a ideia de que corpo cansado precisa de relaxamento. As representações traduziram a realidade do corpo dessas pessoas, de suas relações sociais. Nesse sentido, as aulas de Educação Física para os alunos podem ser diretamente relacionadas às suas necessidades e oriundas de seus aprendizados. As categorias derivadas dos discursos foram: o alongamento do corpo, quietude e movimento. A fala dos alunos colocou a disciplina como possibilitadora da liberdade ansiada pelo movimento, pela ação. Mas também, por estar na sala de aula e aprender com aquilo que o professor quer compartilhar.

Nos discursos elaborados pelos sujeitos, está presente a subjetividade de cada um, fator que os diferencia entre si, pois, como seres sociais que pensam, expuseram distintamente suas representações acerca de um objeto: o corpo. Para tanto, refletiram sobre algo não familiar (objetivação), que até então não fazia parte de seu contexto de pensamentos, para

torná-lo familiar (ancoragem), organizando suas ideias, criando uma imagem daquilo que exprimiram como vendo o próprio corpo. Representar é dar ao corpo, ao objeto representado, “uma nova forma”, atribuir-lhe atenção.

Em todo esse processo, a formação dos conceitos e das representações aconteceu em função do contato com os diferentes tipos de mídia, seja televisão, rádio, computador, nas conversas com os colegas e a partir das próprias ideias, pois é essa interação que favorece a constante organização e reorganização das formas de pensar de cada um desses sujeitos. Em pesquisa qualitativa, se lida todo tempo com diferentes subjetividades, e cada sujeito tem algo a acrescentar à pesquisa, à forma de pensar e aos conhecimentos prévios deste do pesquisador.

As intervenções mostraram que, de fato, é preciso ouvir os alunos, para que a Educação Física na EJA seja preparada com eles e não para eles. No tocante à trajetória das práticas, foi notória a evolução dos alunos quanto à execução dos movimentos. No início, demonstraram mais tensão na realização do que era proposto, mas, à medida que as atividades seguiram, passaram a fazê-las com mais leveza e coordenação. Tinham suas vontades em querer realizar alguma atividade prática, queriam se movimentar, outros optaram por aulas teóricas, mas todos tinham uma representação e um desejo do que poderia ser feito nas aulas. Isso só reforça quão importante é ouvi-los e direcionar a disciplina na modalidade com vistas a trabalhar a partir do que os alunos trazem, sem, contudo, excluir as diretrizes do professor.

Após o contato com os alunos, observação das aulas e intervenções durante a pesquisa, de fato pude afirmar que fiz estágio. E agora percebo que algumas indagações nos diversos estágios precisam ser respondidas antes dos alunos irem a campo: quem é o público que vou observar? Como posso trabalhar com ele? Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas? A aprendizagem ocorre no mesmo ritmo? Foram essas questões que surgiram após perceber minha limitação nos momentos de intervenção. Perguntava-se: o que propor para os alunos e como organizar a proposta de intervenção, levando em consideração o haviam apontado? Esses questionamentos foram levantados quando estava na iminência de ministrar as aulas e quando comecei a observar os alunos em sala de aula.

Diante desse fato, faz-se necessário para o curso de licenciatura em Educação Física repensar o papel da disciplina Estágio Supervisionado na formação dos alunos, especialmente Estágio Quatro, no sentido de delimitar objetivos, que não sejam apenas de fazer o aluno ter contato com professores formados, conhecer a realidade das escolas ou observar aulas e realizar intervenções, que nem sempre acontecem. Mas, de orientar o aluno antes de seu contato com o nível de ensino estudado, com leituras, seminários, pesquisas e com acompanhamento do professor de sala quando estiver no campo. Não são receitas prontas que

se buscam, mas possibilidades de estudos que possam amenizar os possíveis efeitos da limitação gerada quando da interação com uma nova realidade. Uma questão suscitada foi: até que ponto a disciplina Estágio Supervisionado interfere na formação dos alunos?

Em se tratando de atuação docente, é necessário frisar a importância da formação continuada na carreira dos docentes de Educação Física. É uma oportunidade de renovar os saberes e se informar sobre os estudos que estão sendo desenvolvidos na área, especialmente no âmbito de atuação no Ensino Fundamental, Médio ou EJA. Constitui-se também numa oportunidade de troca entre professores de experiências que estão sendo trabalhadas em sala, como forma de socializar o conhecimento. Nessa esfera, podem-se encontrar possibilidades de se desenvolver novos estudos, por meio de pesquisa e elaboração de artigos, por exemplo.

O estudo dos contextos históricos da Educação Física e da EJA trouxeram à reflexão o fato de que ambas as áreas procuram consolidar seus papéis dentro da escola, buscando um possível diálogo. As duas percorrem trajetórias que atentam para a valorização dentro e fora da escola, não só pelo professor, mas também pelos alunos. Logo, considera-se que o contexto histórico de ambas interfere em sua execução na escola, pois enquanto a disciplina ainda é vista como meramente prática ou ligada ao jogo, a EJA é considerada como a modalidade de ensino destinada às pessoas que não aprenderam a ler nem escrever, com objetivo destoante da Educação Física. Por conseguinte, provocam o desencontro entre as duas áreas de ensino.

A proposta de intervenção apresenta os conteúdos que não puderam ser desenvolvidos nas aulas devido à limitação do tempo e da negociação feita com a professora para que a intervenção acontecesse em apenas um mês. O documento foi construído com base em relatos através dos quais os alunos apontavam o que gostariam de fazer nas aulas de Educação Física. E uma parte da construção foi influenciada pela minha vivência no ensino médio. Os discursos apresentados mostraram que é possível existir uma prática pedagógica a partir dos anseios dos alunos em conhecer e aprender outros conteúdos.

Nesse âmbito, a flexibilidade do planejamento do docente é o que importa, pois, além de tornar as aulas mais atrativas, pelo fato de estar trabalhando o que o aluno sugeriu, torna-se mais atento às sugestões dos discentes e a sua própria prática. Pois, não adotará uma postura irredutível, de detentor da sabedoria. Contudo, há o respeito ao tempo de aula, reduzido por conta do horário e a limitação no tempo de aprendizado dos alunos. De fato, é preciso considerar o que o aluno já sabe e aspira aprender, respeitando seu ritmo. A proposta também teve sua organização pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, organizadas para a Educação Física na EJA. E deu subsídio para a distribuição dos conteúdos naquela.

Devido a pouca literatura sobre a temática EJA na Educação Física, sugere-se a produção de artigos acerca da mesma. É necessário estabelecer um diálogo entre a modalidade e a disciplina; se é parte do currículo do curso precisa ser enfatizada em pesquisas e na própria graduação. Os alunos da modalidade têm anseios sobre o que querem conhecer da disciplina. Eles têm uma representação não só sobre Educação Física, como também o que representa os estudos em suas vidas, as demais disciplinas do currículo, uma representação da escola, enfim, sentidos que orientam a concretização de suas intenções. E que permitem serem renovadas e reconstruídas, tendo em vista que a representação se modifica. E para que suas aspirações sejam respondidas é preciso ouvi-los, oferecer-lhes a oportunidade da fala.

Não é o fato dos alunos da EJA serem pessoas que interromperam os estudos ou não o procuraram por razões de necessidade de trabalho, sustento da família, motivos inerentes as suas histórias de vida, e ainda, por serem adultos e/ou idosos, que não merecem a mesma atenção que os alunos dos outros níveis de ensino, ditos normais. A necessidade de aprendizado é a mesma. O desejo pelo conhecimento das primeiras letras, do aprender, independente do sentido que possa ser atribuído a essa ação, é válido para todos os que buscam o aprendizado e a escolarização.

A Educação Física na escola com essa modalidade tem um objetivo, destina-se a alguém, contudo isso não ficou claro na escola onde a pesquisa aconteceu. Era algo solto, não direcionado às necessidades e representações do público que dela frequenta. Não dialogavam entre si. Não se aponta que o professor deve perguntar a todos os alunos o que querem fazer nas aulas, mas sim assinalar que eles têm interesses e que a disciplina pode atendê-los a partir de sua proposta de ensino na escola. Pensar numa disciplina voltada a temáticas como: os cuidados com o corpo, as questões relacionadas à saúde, temas de interesse dos alunos, o conhecimento das modalidades esportivas, os jogos e brincadeiras, dentre outros.

Por fim, este trabalho foi relevante porque aprendi que na prática docente e na pesquisa tudo se baseia em experiências. E como a formação na graduação pode interferir nos experimentos futuros. E foi exatamente nesse contexto da vivência que afirmo que a diferença entre a atuação da docente e a minha, na posição de aluna e pesquisadora, foi o estar no ambiente e a partir dele adquirir a vivência prática. Os erros e acertos dos conteúdos que podem ter sido propostos e acabaram não dando certo, o estar em sala de aula, o contato com diferentes subjetividades e, aliado a isso, os diferentes gostos. E isso é experimentado no cotidiano de sala de aula. Porque na disciplina Estágio, na época em que cursei, a oportunidade para intervir se dava em apenas um momento, nos demais eram apenas observações. E é no âmbito das intervenções que a disciplina Estágio Quatro pode ser

repensada, com vistas a colocar o aluno na prática em diversas oportunidades, mediante o conhecimento prévio da teoria. Na graduação, aprende-se a teoria, busca-se consolidá-la com a prática, mas no fim o que determina a atuação docente é a ação prática. Por mais que se tenha leitura sobre determinado assunto e que se entenda sobre teorias, é na prática, no campo, que esses conhecimentos são provados.

Dessa maneira, compreendo que a Educação Física é importante na Educação de Jovens e Adultos por permitir experiências práticas e teóricas acerca dos conteúdos da cultura corporal de movimento. Com o intuito de resgatar e aprender desde ações que podem não ter sido executadas na infância, como os jogos e brincadeiras, a dança, pela necessidade precoce de trabalhar, ou mesmo para conhecer as possibilidades de realizar e conhecer temáticas que muitas vezes são retratadas pela televisão e por outras culturas de forma impositiva.

Igualmente, é preciso possibilitar que os alunos da EJA e da Educação Física, homens e mulheres, jovens e adultos, que na busca pelo saber procuram encontrar sentido em suas práticas, nos seus aprendizados, descubram solidez naquilo que almejam. Uma disciplina pensada com eles e não apenas para eles. Desse modo, a consolidação e aproximação das duas áreas dependem da busca do fundamento de um diálogo que precisa ser estabelecido, para que, em meio às possibilidades e desafios da prática docente e discente, os saberes desenvolvidos nas aulas de aulas resultem em novas oportunidades de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.1/1992 a 28/2011, pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n. de 1 a 6/1994. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, Edições Camara, 2012. (Série textos básicos, 67). Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=26](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26)>. Acesso em: 3 nov. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13533%3Aproposta-curricular&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13533%3Aproposta-curricular&Itemid=913)>. Acesso em: 6 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, homologado em 7 jun. 2000. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Processo n. 23001.000040/2000-55. Parecer CEB n. 11/2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 2 fev.2014.

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras, v.3, n. 5, p. 37-49, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1999, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/UNESCO – Educação do trabalhador, 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 1996.

- DAMIANI, Iara Regina; SILVA, Ana Márcia (Org.). **Práticas corporais: experiências em Educação física para outra formação humana.** Florianópolis: Nauembru Ciência e Arte, 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões.** São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DEUS, Adriane de. **Educação Física escolar: investigação sobre a prática docente nas escolas do CEAGB.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- DEUS, Adriane. SANTIAGO, Leonéa Vitoria. O corpo e a natação: representações dos alunos do projeto de extensão Nadar pela Saúde. In: SANTIAGO, Leonéa Vitoria (Org.). **Estudos qualitativos em educação física e esporte: representações e sentidos.** Maceió, EDUFAL, 2013.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **INTER-AÇÃO: Revista da Faculdade de Educação,** Goiânia, v.36, n.2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao>>. Acesso em: 5 maio 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papyrus, 1994.
- GONÇALVES, Andreia Santos. AZEVEDO, Aldo Antônio de. Are-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 10, n. 2, p. 201-219, jul./dez.2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1083/0>>. Acesso em: 14/07/2012.
- GUEDES, Enildo Marinho. **Curso de metodologia científica.** Curitiba: HD livros Editora, 1997.
- GUERRA, Isabel carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.** Portugal: Príncipia Editora, 2006.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA Tomas Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução Sônia M.S. Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOVISOLO, Hugo. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Ideologia do ser saudável e cuidado de si. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.). **Escritos sobre o corpo**: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal: EDUFRN, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Iara et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Merleau-Ponty**: o filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente! forma de apresentação: comunicação oral. GTT Epistemologia Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em:  
<[http://www.cbce.org.br/cd/lista\\_area\\_04.htm](http://www.cbce.org.br/cd/lista_area_04.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2012.

NOVAES, Varlei de Souza. Controle do corpo e consumo tecnológico: David Le Breton e as críticas a cerca das transformações do corpo na sociedade contemporânea. Faculdade Cenecista de Osório, Osório – RS. **ANALECTA**, Guarapuava, v. 6 n. 1. p. 131-143 jan/jun. 2005 Disponível em:  
<<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/search/advancedResults>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió, EDUFAL, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF, 1998. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1987.

RICARDO, Djhandro. **A escola, Rui Barbosa e a educação física**: um caso antigo. 2012. Disponível em: <<http://colegioestadualrb.blogspot.com.br/2012/04/escola-rui-barbosa-e-educacao-fisica-um.html>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

REY, Fernando Luis Gonzáles. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico- cultural. Tradução Raquel Souza. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e os estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Múltiplas linguagens na EJA. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

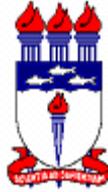
SANTIAGO, Leonéa Vitória. As representações sociais na relação teoria-prática: possibilidades de pesquisas. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, 2010, Maceió-AL. **Anais...** Disponível em: <[http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/cepistef/v\\_cepistef/paper/view/2682](http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/view/2682)>. Acesso em: 6 fev. 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular? isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFAL MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos os alunos que dela fazem parte possuem anseios particulares quanto ao que objetivam quando do retorno aos estudos. O principal deles é a busca pela aprendizagem das primeiras letras ou reforço naquilo que já sabem com vistas a obter novos conhecimentos. Os motivos para não terem entrando na escola em período normal de escolarização são vários, mas um deles é a necessidade do trabalho, com vistas ao sustento da família.

Após conhecimento das falas desses alunos, no contexto da pesquisa, percebeu-se como as histórias de vida orientam esse retorno, a busca pela escolarização. E vão para a escola não só desfrutar das temáticas que o professor traz para a sala, como também chegam com desejos daquilo que também querem aprender. Reporto-me à educação bancária, apontada por Paulo Freire (1987) como aquela em que o professor, possuidor do conhecimento, “deposita” no aluno tal saber. Essa ideia faz-nos perceber que na trajetória de ensino vê-se o professor como o único que sabe o possuidor da verdade, daquilo que é certo. E o aluno, por sua vez, como aquele que está “vazio de saberes” e que precisa se nutrir dos aprendizados.

E a Educação Física não se diferencia desse contexto. Diante dos diversos conteúdos que podem ser trabalhados, é peculiar que os alunos opinem naquilo que gostariam de vivenciar na disciplina. Como exemplo, em meu período de escola, mais precisamente no ensino médio, o professor de Educação Física pediu para que os alunos escrevessem o que gostariam de realizar nas aulas. Eu, muito empolgada com a possibilidade de dançar e

conhecer os ritmos e as culturas de outras localidades escrevi de imediato que gostaria de ter aulas de dança. Os outros colegas também escreveram o que gostariam de fazer e depois, todos empolgados com a possibilidade de fazer algo novo, comentavam entre si quão boas seriam as aulas.

No entanto, na semana seguinte, momento para por em prática aquilo que havíamos dissertado, a aula foi de queimado e futebol. Questionamos o professor quando seriam iniciadas as aulas com o que optamos e ele não tinha resposta para nos dar. Esperamos para ver se começariam nas aulas seguintes, mas infelizmente, continuaram sendo de futebol para os meninos e queimado para as meninas. Com isso, as aulas tornaram-se para mim desestimulantes e sem algum atrativo. E eu me perguntava: afinal, para que ele nos pediu para escrever se não vai fazer?

Em contrapartida, após leituras e contato com esse público, percebemos que essa ideia da educação bancária existe, mesmo que mascarada pela intenção do professor em fazer o que os alunos querem. E está presente não só na EJA, como também nos outros níveis de ensino. Então, como forma de desmistificar tal conceito e nas aulas de Educação Física conhecer o que esses alunos gostariam de fazer, foi pensado o objetivo de apresentar uma proposta de intervenção para esse público.

Ressalto não fazer unicamente o que os alunos querem e não mediar o ato educativo, mas planejar em função do que eles anseiam também conhecer. Possibilitar uma EJA e uma Educação Física que dialoguem.

Portanto, essa proposta consiste numa organização das temáticas que pelos alunos gostariam de ser tratadas em sala. Num primeiro momento, quando das intervenções iniciais, alguns pontos foram trabalhados, porém, os demais conteúdos, precisavam de tempo para serem executados. Logo, esse documento consiste na contrapartida a escola pela abertura para a pesquisa e uma forma da professora de Educação Física desenvolver com os alunos aquilo que eles mencionaram na entrevista. E tem por objetivo desenvolver conteúdos nas aulas a partir do que os alunos relataram, oferecendo-lhes a possibilidade de praticar o que ansiavam conhecer.

## JUSTIFICATIVA

A televisão, o rádio, a internet, a mídia em geral nos apresenta cotidianamente novidades para que possamos conhecer e querer colocá-las em prática. São informações de cunho variado e que desperta em nós o aprendizado de novas práticas sociais, como modos de falar, reformulações de opiniões, modos de se vestir, etc. E é também na escola, que se percebe essas mudanças, as aquisições do que é novo. Nessa constante troca e reformulação dos modos de ser, o corpo entra como personagem principal dessa trajetória.

No caso da escola, as atividades trabalhadas podem ser orientadas para a trajetória do viver com saúde e dos cuidados com o corpo. Na EJA, pelo fato do público vir de uma rotina de trabalho cansativa e com isso, nem sempre estarem aptos às aulas práticas, o conhecimento de outras possibilidades de aprendizado pode ser desenvolvido por meio das atividades em sala. O fato de a Educação Física ser facultativa nessa modalidade de ensino não impede, que por meio do conhecimento daquilo que os alunos pensam sobre a disciplina e do que gostariam de vivenciar e experimentar nas aulas seja efetivado.

No entanto, isso se faz com o diálogo entre ambas as partes. Há uma diferença entre os termos “planejar com” e o “planejar para”<sup>15</sup>. Quando se planeja com pensa-se naquilo que o aluno também pode ter vontade de conhecer nas aulas, seu gosto frente ao que está sendo exposto. Mas para se executar esse procedimento, faz-se necessário antes conhecer a turma, no sentido de avaliar de que forma será abordada essa possibilidade de ser flexível e permitir que o aluno expresse seu discurso.

O planejar para, por outro lado, traz a ideia da aula que será feita por um professor que vai impor o conteúdo, que será algo pronto, acabado. Sabemos, contudo que quando se trata de conhecimentos nada é estático e tudo pode se flexibilizado para atender as necessidades do aluno. Contudo que o professor faça o que lhe é cabível e não deixe para o aluno a responsabilidade em dar sequência às aulas, simplesmente porque eles disseram o que queriam fazer. Não é disso que estamos tratando. Como exemplifiquei na situação da época de escola: o professor tentou “planejar com”, mas infelizmente, permaneceu no “planejar

---

<sup>15</sup> A explicação do uso desses termos foi dada pela professora Leonéa Santiago na disciplina Sociologia das atividades corporais do curso de Educação Física bacharelado, na qual fiz estágio em docência. Um aluno apresentou um exemplo que retrava uma experiência dele numa atividade com crianças, cujo tema e atividade prática era a dança. O aluno relatou que elaborou a atividade e ao final uma criança se aproximou e disse: “não precisa vir mais”. Depois ele relatou que compreendeu o que a criança quis dizer, porque ele havia feito a tarefa sem ao menos conhecê-las, tampouco saber seus gostos.

para”. E com isso, as aulas perderam o sentido, embora eu frequentasse pelo gosto do movimento.

E com vistas a dar cumprimento às atividades que não puderam ser concretizadas no período em contato com os alunos e assim oferecer a possibilidade de atingirem aquilo que declararam querer fazer, essa proposta foi organizada. Para a organização das temáticas a serem desenvolvidas, tomou-se como base o projeto de intervenção do estudo desenvolvido por Ramos <sup>16</sup> (RAMOS, 2010), organizando-a da seguinte forma: conteúdos, objetivos de cada bloco de conteúdo e desenvolvimento metodológico. Os temas apontados pelos alunos cujo desejo é desenvolver nas aulas de Educação Física foram assim delimitados.

1. Ginástica Geral
2. Esporte
3. Jogos e brincadeiras
4. Aulas teóricas

A ginástica geral é compreendida como a prática em que não há competição e voltada para o lazer, permitindo a liberdade de expressão e a criatividade (AYOUB, 2003). Nesse contexto também entra a ginástica localizada, que está presente em um dos depoimentos de uma aluna. A dança, o se movimentar livremente sem seguir nenhum modelo são características da ginástica geral. E é essa espontaneidade que os alunos que optaram por essa temática querem provar. Vale ressaltar que a liberdade provocada pela realização de atividades que envolvem a livre expressão tem relação também com os jogos e brincadeiras. Logo, o gosto e a utilidade se expressam.

Para o esporte há duas vertentes que estão relacionadas ao seu desenvolvimento: a ligada ao mundo dos negócios e a formativa. Para o estudo, o esporte adquire um caráter formativo, cujos objetivos “baseiam-se em atingir níveis maiores de saúde, moralidade individual ou coletiva, controle emocional, integração e motivação de jovens e adultos” (LOVISOLO, 1997, p. 82). O conhecimento das regras de algumas modalidades, em especial as apontadas pelos alunos, os temas relacionados às copas do mundo, aos jogos olímpicos, a organização das equipes, pode ser explorado nas aulas.

Nos jogos e brincadeiras há a necessidade de um retorno às atividades culturalmente realizadas na infância, como correr, andar, pular. São também atividades culturais por serem perpetuadas ao longo da vida, resgatadas a cada nova geração com novas regras, novas formas

---

<sup>16</sup> RAMOS, Maurício Ricardy Batista. **As representações das aulas teóricas de Educação Física sob o ponto de vista dos alunos do ensino médio**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

de se brincar, sempre atrelado ao passado. Um aluno apontou essa necessidade de resgate, fazendo menção ao retorno à idade pueril nessas atividades. Logo, percebe-se que “(...) a cultura aparece como um conjunto de traços e padrões de comportamento, cada qual dotada de “estilo próprio”, que a todo tempo influencia os indivíduos” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 35).

As aulas teóricas oferecem a possibilidade das aulas serem flexíveis e não terem apenas um caráter prático. Temas como as doenças que foram estudadas (hipertensão, diabetes, doenças cardiovasculares), os benefícios da prática de exercício físico, alimentação, temas transversais, dentre outros, podem ser desenvolvidos nas aulas. A indicação das atividades está ligada aos objetivos que a proposta curricular da Educação Física para a EJA enuncia.

**QUADRO 1: Proposta curricular da Educação Física para a EJA**

<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento metodológico</b>
<p><b>Ginástica Geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alongamento;</li> <li>• Práticas de relaxamento;</li> <li>• Atividades corporais de livre expressão;</li> </ul>	<p>Praticar alongamentos em sala, explicando seus benefícios e riscos;</p> <p>Incentivar, por meio de exercícios de respiração, o relaxamento corporal;</p> <p>Desenvolver atividades que favoreçam o conhecimento do próprio corpo.</p>	<p>As atividades podem ser realizadas em concomitância. Num primeiro momento explicam-se os riscos e benefícios do alongamento. Em seguida, fazem-se exercícios em conexão com a atenção à respiração e atenção aos sinais que o corpo emite durante as práticas.</p> <p>As atividades de livre expressão podem ser desenvolvidas ao som de alguma música instrumental, tentando acompanhar com o corpo o ritmo da música.</p>
<p><b>Esporte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Futebol e vôlei (regras, como se joga, quem joga);</li> <li>• Conhecimento de outras modalidades e regras;</li> <li>• Copa do mundo (o que é, quando acontece).</li> </ul>	<p>Identificar as principais características de algumas modalidades esportivas, aprendendo a discerni-las;</p> <p>Propor trabalhos de pesquisa sobre a copa do mundo e os alunos apresentá-los em sala.</p> <p>Indicar a organização de um evento com a prática de uma ou duas modalidades esportivas entre os alunos de diferentes turmas.</p>	<p>As aulas sobre o conhecimento das modalidades esportivas e suas particularidades podem ser desenvolvidas em sala, por meio de aulas teóricas, bem como com a proposição de práticas para vivenciar jogos relacionados à iniciação nas modalidades.</p> <p>O mesmo, exceto as práticas, pode ser aplicado às aulas sobre a copa do mundo.</p>
<p><b>Aulas teóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo e os 5 sentidos;</li> <li>• Hábitos de higiene;</li> <li>• Cuidados com alimentação;</li> <li>• O que são exercícios físicos;</li> <li>• Corpo e saúde.</li> </ul>	<p>Favorecer o conhecimento do corpo e dos cuidados a ele relacionados por meio de temáticas ligadas ao cotidiano.</p> <p>Incentivar a compreensão de como esses conhecimentos podem interferir na vida diária.</p> <p>Apontar os benefícios acerca dos cuidados com o corpo na prática, como a busca do aluno pela prática de exercício físico.</p>	<p>As aulas serão realizadas em sala e registradas no quadro, com explicações da professora (o) e incentivo à participação dos alunos. Com perguntas, sugestões, exemplos.</p>

Fonte: Autora, 2014.